



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS DO SERTÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

JORDÂNIA RODRIGUES SANTOS

**OS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NO FAZER DOCENTE DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE  
PIRANHAS, ALAGOAS, DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

DELMIRO GOUVEIA - AL

2023

JORDÂNIA RODRIGUES SANTOS

**OS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NO FAZER DOCENTE DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE  
PIRANHAS, ALAGOAS, DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca examinadora do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Alagoas – Campus Sertão, como requisito parcial para obtenção do título de Graduada em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Fábيا Fulni-ô.

DELMIRO GOUVEIA – AL

2023

# FICHA DE CATALOGAÇÃO

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca do Campus Sertão**  
**Sede Delmiro Gouveia**

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

S237i Santos, Jordânia Rodrigues

Os impactos do ensino remoto no fazer docente de professores de Língua Portuguesa em escolas públicas do Município de Piranhas, Alagoas, durante a pandemia da COVID-19 / Jordânia Rodrigues Santos. – 2023.  
40 f. : il.

Orientação: Fábiana Pereira da Silva.  
Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2023.  
Bibliografia: f. 36-38.

1. Prática docente. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Língua Portuguesa. 4. Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC. 5. Ensino remoto. 6. Pandemia. 7. COVID-19. I. Silva, Fábiana Pereira da. II. Título.

CDU: 37.018.432



Universidade Federal de Alagoas

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Jordânia Rodrigues Santos

**OS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NO FAZER DOCENTES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PIRANHAS, ALAGOAS, DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.**

Aprovado em 18 de Maio 2023

### Banca examinadora

Documento assinado digitalmente



FABIA PEREIRA DA SILVA  
Data: 19/07/2023 09:23:27-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Fábiana Pereira da Silva  
Orientadora

Documento assinado digitalmente



DEBORA RAQUEL HETTWER MASSMANN  
Data: 18/07/2023 06:25:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann  
Examinadora

Documento assinado digitalmente



THIAGO TRINDADE MATIAS  
Data: 18/07/2023 19:00:32-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Thiago Trindade Matias  
Examinador

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus que permitiu que tudo isso acontecesse e que esteve comigo ao longo de minha vida. Além disso, pelos Seus planos para minha vida, pois são sempre maiores que meus próprios sonhos.

Agradeço a minha mãe, Maria Cícera, minha heroína, que fez de tudo para que eu tivesse a oportunidade de ir à escola pela primeira vez, como também para que chegue cada vez mais longe. Se estou hoje terminando mais um ciclo na minha vida, para iniciar outro, não é só mérito meu, é também da minha guerreira, minha rainha. Obrigada Mãe!

Agradeço imensamente a minha orientadora, Profa. Dra. Fábiana Fulni-ô, pela oportunidade, apoio, suporte, no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

Agradeço também a Instituição Universitária, UFAL, pelo ambiente criativo e amigável que proporcionou em minha caminhada.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte de minha formação. A vocês, o meu muito obrigado.

## RESUMO

O presente trabalho se propôs a investigar os impactos da covid-19 e do ensino remoto na prática pedagógica dos professores de língua portuguesa em escolas públicas do município de Piranhas, Alagoas. Como objetivos específicos, propomo-nos a: compreender a atuação dos docentes no ensino remoto emergencial; investigar os impactos e os desafios enfrentados pelos professores na prática docente remota. Para tanto, embasamo-nos teoricamente nos estudos acerca das Tecnologias de Comunicação e Informação na Educação e na Formação de Professores, como também nas investigações sobre o Ensino Emergencial Remoto. Situamos a pesquisa no campo da Linguística Aplicada e nos princípios metodológicos do estudo de caso. Os participantes da pesquisa foram 05 professores que atuaram em escolas do município de Piranhas, durante o contexto pandêmico, no formato de ensino remoto. A coleta de dados deu-se através da aplicação de um questionário online, que continham 10 perguntas, produzido pelo *Google forms*. Os dados revelam que: a) os docentes adotaram metodologias ativas como propostas para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, desde práticas que flexibilizam o ensino e propiciam o protagonismo dos alunos; b) os docentes avaliaram suas práticas de forma positiva, visto que em suas práticas conseguiram conciliar conhecimentos teórico-pedagógicos e tecnológicos para a construção de novos modos de atuação profissional; c) as práticas e atuações docentes foram afetadas/impactadas negativamente por questões psicológicas, físicas e emocionais que contribuíram para o sentimento de despreparo na atuação; d) a pandemia impactou também no desenvolvimento escolar dos estudantes de todos os níveis, principalmente no desenvolvimento das competências de produção escrita e compreensão leitora; e) os professores demonstraram dificuldades e falta de intimidade com as tecnologias em suas ações educativas. Por fim, concluímos que é necessário que sejam (re)pensadas práticas, formações, ações educacionais para a efetivação/manutenção do uso das tecnologias no contexto escolar pós-pandemia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática docente; Tecnologias de Comunicação e Informação; Ensino Emergencial Remoto.

## RESUMEN

Este trabajo se propuso investigar los impactos del covid-19 y de la enseñanza a distancia en la práctica pedagógica de profesores de lengua portuguesa en escuelas públicas del municipio de Piranhas, Alagoas. Como objetivos específicos, nos proponemos: comprender el desempeño de los profesores en la enseñanza a distancia de emergencia; investigar los impactos y desafíos enfrentados por los profesores en la práctica de la enseñanza a distancia. Para ello, nos basamos teóricamente en estudios sobre Tecnologías de la Comunicación y de la Información en Educación y Formación Docente, así como en investigaciones sobre Enseñanza Remota. Situamos la investigación en el campo de la Lingüística Aplicada y en los principios metodológicos del estudio de caso. Los participantes de la investigación fueron 05 profesores que trabajaron en escuelas del municipio de Piranhas, durante el contexto pandémico, en el formato de enseñanza a distancia. La recolección de datos se realizó a través de la aplicación de un cuestionario online, que contenía 10 preguntas, producido por Google forms. Los datos revelan que a) los profesores adoptaron metodologías activas como propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, por medio de prácticas que flexibilizan la enseñanza y propician el protagonismo de los alumnos; b) los profesores evaluaron sus prácticas de forma positiva, pues en sus prácticas consiguieron conciliar conocimientos teórico-pedagógicos y tecnológicos para la construcción de nuevas formas de actuación profesional; c) las prácticas y actuaciones docentes se vieron afectadas/impactadas negativamente por cuestiones psicológicas, físicas y emocionales que contribuyeron a la sensación de falta de preparación en la actuación; d) la pandemia también impactó en el desarrollo escolar de los alumnos de todos los niveles, especialmente en el desarrollo de habilidades de producción escrita y comprensión lectora; e) los docentes mostraron dificultades y falta de intimidad con las tecnologías en sus acciones educativas. Finalmente, concluimos que es necesario (re)pensar prácticas, capacitaciones, acciones educativas para la efectividad/mantenimiento del uso de las tecnologías en el contexto escolar post-pandémico.

**PALABRAS CLAVE:** Práctica docente; Tecnologías de la Comunicación y de la Información; Enseñanza Remota.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pergunta: Quais metodologias foram utilizadas?.....	
29	
Tabela 2: Pergunta – Justificativa para a autoavaliação da atuação.....	
30	
Tabela 3: Pergunta - Quais os impactos do ensino remoto e da pandemia no seu fazer docente?.....	
32	
Tabela 4: Pergunta - Você se sentia preparada(o) para atuar nesse novo modelo de ensino, o ensino remoto? Explique.....	33
Tabela 5: Pergunta - Em sua formação, aspectos como usos das novas tecnologias foram estudados/discutidos/aprendidos? Justifique.....	34

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. APORTE TEÓRICO .....</b>	<b>14</b>
2.1 As Tecnologias de Comunicação e Informação na Educação .....	14
2.2 O ensino emergencial remoto .....	18
2.3 Professores e as Tecnologias de Informação e Comunicação. ....	22
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>25</b>
3.1 Linguística Aplicada.....	25
3.2 Estudo de Caso .....	26
3.3 O contexto e os participantes da pesquisa. ....	28
<b>4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>29</b>
4.1 Quais metodologias foram utilizadas nas aulas remotas? .....	29
4.2 Como você avalia sua atuação nesse período? Justifique.....	30
4.3 Quais os impactos da pandemia e do ensino remoto na sua prática docente?.....	32
4.4 Você se sentia preparada(o) para atuar nesse novo modelo de ensino, o ensino remoto? .	33
4.5 Em sua formação, aspectos como usos das novas tecnologias foram estudados/discutidos/aprendidos? Justifique. ....	34
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>38</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, passamos por transições que constantemente transformam a sociedade. Este processo não é compreensível apenas por mudanças relativas ao modo de pensar, agir e conviver, mas, também, relaciona-se com a evolução dos dispositivos que participam dessas modificações. Em outras palavras, entendemos que as transformações sociais estão relacionadas às transformações tecnológicas.

A tecnologia faz parte do nosso dia a dia, sendo indispensável, fundamental e de certa forma constitutiva da sociedade contemporânea. Esta que avança exponencialmente com inovações que nos sobrecarregam de informações e soluções, requerendo uma contínua atualização no que há de novo. Surgem novas concepções, novas práticas, ocupações, tudo muda em pouco tempo. No entanto, encontramos em nossa sociedade, que foi até nomeada de *Sociedade da Informação*<sup>1</sup> (KOHN; MORAES, 2007), um distanciamento grande quanto ao uso das tecnologias, principalmente em contextos educacionais, para produzir informação e conhecimento, ou seja, as instituições educacionais exibem um desapropriamento das inovações tecnológicas.

Rodrigues Júnior (2014) compreende que o obstáculo para a não efetivação do uso das tecnologias no processo educacional se relaciona ao sentimento de despreparo dos professores frente os usos tecnológicos, visto que “[...] a maioria dos professores não foi formada para ensinar por meio da tecnologia [...]” (p. 5), embasando-se em práticas de ensino com “[...] paradigmas mais tradicionais e de simplicidade [...]” (ibid.). Além disso, outros elementos contribuem para a não apropriação da tecnologia pelas escolas, como falta de infraestrutura, o despreparo dos docentes e da equipe pedagógica, como também “[...] a quantidade de material inadequada ao porte do colégio [...]” (ibid., p. 6).

Pitombeira (2021) destaca que embora a tecnologia possibilite “[...] abertura de pensamento por intermédio do acesso e pelo intercâmbio de informações estabelecendo linhas de interação de modo colaborativo e cooperativo [...]” (p. 35), outro obstáculo para a sua não efetivação se dá ao fato que “[...] sua disseminação não está ao alcance de todas as camadas

---

<sup>1</sup> Kohn e Moraes (2007) compreendem que a Sociedade da Informação, “estrutura-se, em primeiro lugar, a partir de um contexto de aceitação global, na qual o desenvolvimento tecnológico reconfigurou o modo de ser, agir, se relacionar e existir dos indivíduos e, principalmente, propôs os modelos comunicacionais vigentes. Não se pode separar a informação da tecnologia algo que vem sendo remodelado e institucionalizado com os avanços na área do conhecimento e das técnicas” (p. 02 - 03)

sociais de maneira democrática, o que acaba por deixar, ao mesmo tempo, marcas de inclusão e exclusão [...]” (ibid.).

Nesse contexto escolar de obstáculos e desafios, surgiu uma nova enfermidade que, no ano de 2020, além de requerer uma redefinição do modo de viver da população mundial, reclamou o (re)pensar sobre o uso das tecnologias na escola, a partir da necessidade do ensino emergencial na modalidade remota. Essa nova realidade é fruto da descoberta do Novo Coronavírus, comumente conhecido como Covid-19 que, inicialmente, suscitou cuidado e atenção e, posteriormente, tornou-se uma pandemia mundial.

Pitombeira (2021) caracteriza o contexto pandêmico como:

[...] Um momento único e singular na história da humanidade em que o distanciamento social requer reinvenções e novas práticas cotidianas em diversos âmbitos: maior rigor de higiene fundamentado no uso de máscaras, álcool em gel para higienizar as mãos, além do protocolo para lavá-las aliado ao distanciamento social que, por sua vez, passa a exigir a realização de reuniões online, encontros familiares virtuais, ginástica na varanda com professor online, *live* solidária com artistas famosos, contação de história online para crianças, artistas desconhecidos apresentando seus dons musicais em suas varandas, ampliação de consumo online, palestras online, *live* sobre diversos assuntos no aplicativo Instagram e, por último, mas não menos importante, aula remota (PITOMBEIRA, 2021, p. 35-36).

No Brasil, muitos foram os impactos recorrentes da nova enfermidade, seja pelo elevado número de brasileiros mortos, seja pelos efeitos a nível econômico, social, cultural, político e histórico. Na educação, os impactos são decorrentes da promulgação de portarias e decretos, a nível nacional, estadual e municipal, que objetivaram a diminuição no fluxo das pessoas e, principalmente, almejando evitar aglomerações. A título de exemplo, a Portaria nº 343/20, que “[...] dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19 [...]” (BRASIL, 2020).

Na prática, os impactos relacionam-se a suspensão das aulas presenciais, como medida mitigatória contra a disseminação e contágio, e, posteriormente, na migração das atividades educacionais para a realidade do ensino remoto, com suporte da internet, das redes sociais e dos aparatos tecnológicos. De acordo com a Unesco e a Unicef (BRASIL, 2020), no ano de 2020, encontravam-se temporariamente fora das instituições educativas, no mundo, um total de 91% dos alunos.

Nessa nova realidade, os órgãos educacionais de âmbito nacional, estadual, municipal, como também gestores e professores das instituições escolares buscaram “[...] viabilizar o estudo domiciliar dos alunos da educação básica, através do uso de plataformas digitais e rede sociais e da elaboração de materiais e aulas ao vivo [...]” (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 16). Em outras palavras, buscou-se estratégias adequadas para a aprendizagem por meio da modalidade remota, apesar dos desafios e limitações.

Cordeiro (2020) aponta que reaprender a ensinar e reaprender a aprender foram os desafios encontrados durante o isolamento social, ou seja, profissionais da educação e alunos foram levados a adaptar-se a novos modos, diferentes dos realizados presencialmente. Os docentes tiveram que ressignificar seu fazer pedagógico para conseguir ministrar aulas remotamente e, os alunos, reaprenderam novos modos de aprender, desde suas casas, sem o contato com os demais colegas e do professor. Em outras palavras,

[...] professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar in real time (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. Fazendo um recorte desse processo, podemos afirmar que nunca a educação foi tão inovadora. Foi a transformação digital mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo (ENSINO..., 2020, n.p.).

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, foco desse trabalho, Carvalho e Ribeiro (2020) reconhecem a possibilidade e a necessidade de aliar a tecnologia ao ensino de português. Nas palavras dos autores,

[...] Ao se envolver com a leitura e escrita no universo virtual, o aluno pode ampliar seu acervo de conhecimentos, adquirindo habilidades para construir sentidos a partir de hipertextos e, dessa forma, desenvolver multiletramentos. Nesse cenário, os sujeitos são motivados a relacionarem mídias distintas, trocarem informações e atuarem como protagonistas de seu desenvolvimento (CARVALHO; RIBEIRO, 2020, p. 23).

No entanto, Farias *et al.* (2020) demonstram que o ensino de Língua Portuguesa, na modalidade remota, foi um impasse para os professores, uma vez que a “[...] a educação vive um tempo de incerteza, insegurança e o professor tem sido obrigado a lidar com todos esses sentimentos e conciliar a arte de ensinar com a necessidade de se reinventar [...]” (p. 11).

Em outras palavras, para esta nova realidade foi necessária a preparação e formação dos docentes para o uso e produção de tecnologias no contexto educacional, a partir da busca constante por capacitação e formação para a inserção das novas tecnologias em suas práticas

pedagógicas. Jordão (2009, p. 12, *apud*. SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2016, p. 113) destaca que

[...] A formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem. O professor precisa ser um pesquisador, que busca novas formas de ensinar e apoiar alunos em seu processo de aprendizagem (JORDÃO, 2009, p. 12, *apud* SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2016, p. 113).

Nesta perspectiva, Silva, Prates e Ribeiro (2016) defendem a importância dos docentes de adquirirem habilidades e técnicas para a inclusão tecnológica, uma vez que “[...] esses meios estão mais contextualizados com a realidade em que o aluno de hoje vive e, com certeza, vai ser um fator de motivação a mais para despertar o interesse do aluno[...].” (p. 113). Para os autores, já não é mais interessante um processo de ensino e aprendizagem voltado para o quadro negro, giz e livro didático, visto que os alunos estão inseridos em um mundo virtual, uma realidade além das práticas e métodos propostos nas escolas tradicionais. Nas palavras dos autores, “[...] tal ideia reforça a necessidade que o professor tem de se preparar para receber esse aluno, e de prepará-lo para a sociedade que o espera[...].” (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2016, p. 113).

A partir do exposto, o presente trabalho se propôs a investigar os impactos da covid-19 e do ensino remoto na prática pedagógica dos professores de língua portuguesa em escolas públicas do município de Piranhas, Alagoas. Como objetivos específicos: propomo-nos a compreender a atuação dos docentes no ensino remoto emergencial; investigar os impactos e os desafios enfrentados pelos professores na prática docente remota.

Após definir os objetivos da pesquisa, descrevemos brevemente sobre a organização das seções do presente trabalho: Para iniciar, realizamos uma introdução sobre o tema e, a partir disso, apresentamos o objetivo geral e os específicos da pesquisa. Em seguida, na segunda seção, discorreremos sobre os pressupostos teóricos que embasaram a investigação, para isso, arguimos sobre as tecnologias de comunicação e informação na educação. Em seguida, argumentamos sobre o ensino emergencial remoto no contexto pandêmico para, por fim, discutirmos sobre a formação docente e as tecnologias de comunicação e informação.

Na terceira seção, apresentamos brevemente a trajetória metodológica da investigação. Para tanto, iniciamos situando a pesquisa no campo da Linguística Aplicada. Em seguida, posicionamos a investigação nos princípios metodológicos do estudo de caso para, posteriormente, discorrermos sobre o instrumento de coleta e os participantes da pesquisa. Na quarta seção, interpretamos os dados coletados no questionário aplicado aos professores do município de Piranhas. E, por fim, tecemos nossas considerações finais da pesquisa.

## 1. APORTE TEÓRICO

Nesta seção, discorreremos sobre os pressupostos teóricos que embasaram a presente pesquisa. Para tanto, arguiremos sobre as tecnologias de comunicação e informação na educação. Em seguida, argumentamos sobre o ensino emergencial remoto no contexto pandêmico para, por fim, discutirmos sobre a formação docente e as tecnologias de comunicação e informação.

### 2.1 As Tecnologias de Comunicação e Informação na Educação

Com o advento, popularização e transformação tecnológica, a sociedade constantemente vive a inserção e alcance das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) nos diversos contextos e aspectos da vida, seja nas atividades rotineiras, no ambiente de trabalho e nas práticas de ensino-aprendizagem (BARTON; LEE, 2015). Esse processo caracterizado pela integralização das TCIS nas vivências e experiências dos sujeitos, como objetivo de facilitação das atividades cotidianas, é denominado de “domesticação da tecnologia” (BERKER et al., 2005, *apud.* BARTON; LEE, 2015, p. 12).

Nesse contexto, muitas são as consequências sociais advindas das mudanças contemporâneas produzidas pelas tecnologias digitais. De acordo com Kress (2003, *apud.* BARTON; LEE, 2015), são quatro os processos de mudança: 1. relativo as relações sociais de poder, voltadas a abolição das hierarquias existentes e a (re)construção de novas; 2. Relacionado às mudanças econômicas; 3. Referido às mudanças na comunicação, com valorização da imagem em detrimento da escrita, que se torna modo dominante; 4. Referente às virtualidades tecnológicas, às quais deslocam as mídias das páginas de revistas e jornais, para os aparatos tecnológicos.

A modo de conhecimento, utilizamos de Ramos (2008) para caracterizar as TICS enquanto procedimentos, métodos e equipamentos que são utilizados no processo de informação e comunicação. Para o autor, seu surgimento relaciona-se ao contexto da Revolução da Informática, com desenvolvimento, principalmente, na década de 90.

No contexto brasileiro, e mais especificamente na educação pública brasileira, a inserção das TCIS passou por várias fases, como afirmado por Geraldi e Bizelli (2017). A partir dos estudos de Almeida (2001), os autores demonstram que, em meados dos anos 90, surge a primeira versão do Programa Nacional de Informática em Educação, com objetivo de preparar docentes para a utilização da informática com seus respectivos estudantes, como

também propunha a criação de centros de informática educativa, com localização nas Secretarias Estaduais de Educação, que seriam responsáveis pela preparação de professores e atendimento dos educandos advindos das escolas públicas no tocante ao uso do computador. Como resultado, o Programa formou uma pequena escala de professores e, como consequência, não teve sua efetivação nas salas de aula.

Outro programa proposto pelo Ministério da Educação foi o ProInfo, desenvolvido em 1997, que propunha as TCIS como ferramenta de enriquecimento pedagógico nas instituições públicas, com foco no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, “[...] esse programa prioriza a formação de professores e educadores em um processo que integra o domínio da tecnologia, teorias educacionais e prática pedagógica com o uso dessa tecnologia (ALMEIDA, 2001) [...]” (GERALDI; BIZELLI, 2017, p. 117).

Por fim, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), decorrente da LDB de 1996, os autores destacam que a correlação entre a organização das áreas de conhecimentos e as tecnologias, promovem uma inevitável

[...] associação do termo tecnologia de informação com informática, rede de computadores, Internet, multimídia, banco de dados e demais recursos oferecidos por essa ferramenta. Todas as outras tecnologias (telefone, rádio, TV, vídeo e áudio), que antes eram utilizadas em separado, hoje foram integradas por meio do computador e seus periféricos, como câmeras de vídeo, impressoras, conexão à Internet, leitores e gravadores de discos óticos, sistemas de áudio, estações de rádio e TV acessíveis via Internet (VEEM; VRAKING, 2009) (GERALDI; BIZELLI, 2017, p. 118).

Nesse contexto, os autores compreendem que os sujeitos sociais são usuários que vivem e convivem na sociedade da informação, apoiando-se no uso intensivo das TCIS. Sendo assim, há uma organização social moderna que depende, hoje, da capacidade

[...] de gerar, transmitir, processar, armazenar e recuperar informações de forma eficiente. Por isso, a escola precisa ter oportunidades de acesso a esses instrumentos e adquirir capacidade para produzir e desenvolver conhecimentos utilizando a TIC. Isso requer a reforma e a ampliação do sistema de produção e difusão do conhecimento, possibilitando o acesso à tecnologia (GERALDI; BIZELLI, 2017, p. 118).

De acordo com Magalhães (2017), é inegável o papel fundamental das TCIS na educação, no entanto, há um grande desafio: “[...] que o uso das TIC atenda às necessidades dos aprendizes e de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de forma satisfatória [...]” (p. 48). Para que haja satisfação de todos os envolvidos, a autora compreende que são quatro os fatores essenciais nesse processo: o ambiente escolar; um conjunto de

competências e habilidades dos alunos; a postura do professor frente as TCIS na sala de aula; as políticas públicas referentes a introdução e manutenção das TCIS.

O fator ambiente escolar se relaciona a necessidade da utilização das ferramentas tecnológicas nas instituições educativas para a construção e desenvolvimento dos discentes nas competências/habilidades exigidas na sociedade moderna. Para a autora, é fundamental a revisão de práticas antigas, objetivando “[...] um olhar diferenciado para o novo [...]” (ibid., p. 48). Em outras palavras, é transgredir a construção da escola na conhecimentos técnicos das TCIS, contribuindo na preparação de sujeitos para uma sociedade cada vez mais digital, tecnológica, como também “para buscar no ciberespaço um lugar para se encontra de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 07, *apud.* MAGALHÃES, 2017, p. 48).

O segundo fator refere-se às competências e habilidades dos estudantes no tocante a colaboração, inovação, criatividade e pensamento crítico frente as tecnologias na educação, visto que, de acordo com Rojo (2013, *apud.* MAGALHÃES, 2017), a sociedade vivencia a era das linguagens líquidas<sup>2</sup>, exigindo competências múltiplas. Como desafio a escola atual, “[...] as práticas atuais devem conduzir ao aluno na construção do seu próprio conhecimento, de modo a torna-lo um cidadão crítico e interveniente no mundo[...]” (MAGALHÃES, 2017, p. 49).

O terceiro fator, e de acordo com a autora o mais importante de todos, uma vez que todos dependem dele para o sucesso, relaciona-se a postura docente no uso das tecnologias nas aulas, a partir das metodologias adotadas que podem, ou não, contribuir no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos. Para tanto, segundo a autora, é fundamental que o professor se aproprie das diferentes linguagens que compõem e circulam no mundo da mídia, visto que “[...] não basta simplesmente decifrar códigos, é preciso fazer uma interpretação crítica dos conteúdos que circulas nos meios de comunicação[...]” (MAGALHÃES, 2017, p. 49).

É necessário destacar que Magalhães (2017) não intenciona responsabilizar ao professorado pelo sucesso ou insucesso do uso das TICS na educação. Ao contrário, buscou

---

<sup>2</sup> Nas palavras de Magalhães (2017, p. 48) “o termo líquido foi utilizado pela primeira vez pelo sociólogo polonês Zygmund Bauman (2001) para caracterizar a modernidade imediata. Ele cunhou o conceito de “Modernidade Líquida” para se referir ao tempo presente. Para o sociólogo, a metáfora do líquido ou fluidez caracterizam bem as mudanças da sociedade atual por não conversarem suas formas por muito tempo”.

destacar o papel fundamental desses agentes em todo o processo. Além disso, a autora reconhece que, inevitavelmente, todas as mudanças sociais impactam diversos setores sociais e, conseqüentemente, a sala de aula, sendo assim, faz-se necessário que docentes acompanhem essas mudanças. Por fim, nas palavras da pesquisadora,

[...] Embora seja necessária a adoção de novas práticas de ensino, Teruya (2006 *apud* SAITO e RIBEIRO, 2013), reconhece as limitações materiais, como a falta de equipamentos tecnológicos, além de limitações humanas enfrentadas pelos professores, tais quais baixa autoestima causada pelas condições precárias em que trabalham, como a remuneração salarial baixa, cobranças sociais diversas, falta de tempo para uma formação continuada, dentre outras (MAGALHÃES, 2017, p. 49).

O quarto fator se relaciona às políticas públicas referentes a introdução e manutenção das TCIS nas instituições educativas, visto que, apesar das tecnologias constituírem o contexto escolar nas últimas décadas, “[...] políticas públicas pensadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica e o contexto escolar ainda apresentam-se de forma desarticulada[...]” (MAGALHÃES, 2017, p. 50). Isso revela um descompasso socio-escolar “entre teoria e prática na inserção de tecnologias nas escolas públicas” (*ibid.*).

É salutar destacar que, de acordo com Geraldi e Bizelli (2017), a partir dos estudos de Bizelli (2013), são três os princípios que devem orientar as políticas públicas nas sociedades concretas:

[...] universalização da Educação; universalização do acesso às TIC e construção da participação na gestão. Somente o atendimento aos pré-requisitos esboçados pode permitir o acesso e a apropriação sobre os meios que permitam o exercício da liberdade na busca pelos interesses individuais e acima deles aos interesses cidadãos (GERALDI; GIZELLI, 2017, p. 122).

Por fim, após discorrer sobre os quatro fatores que contribuem para a satisfação escolar no uso das TCIS, a autora destaca a necessidade do empenho conjunto de todos os envolvidos e fatores no processo educacional para que aconteça a inclusão digital.

Após discorrer brevemente sobre as tecnologias de comunicação e informação na educação, discorreremos sobre o ensino emergencial remoto, uma nova realidade social devido a pandemia da covid-19.

## 2.2 O ensino emergencial remoto

A pandemia da Covid-19 proporcionou novos modos de viver em sociedade, como também no campo da Educação. Essa nova realidade requereu práticas em busca da adoção de estratégias de enfrentamento da enfermidade, entre elas, o distanciamento social.

Devido a isso, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) ganharam mais notoriedade e mais espaço no contexto acadêmico, uma vez que as instituições educacionais precisaram se adaptar a novos modos de ensinar e aprender, “[...] com vistas a ressignificar seus processos pedagógicos, principalmente, em relação à transição da modalidade presencial, substituída mesmo que, temporariamente, pela *online*[...]” (OLIVEIRA; CORREA; MORÉS, 2020, p. 6). Essa substituição temporária do ensino presencial pelo remoto se deu, de modo online, a partir da mediação por computadores ou dispositivos móveis, tais como: aparelho celular, notebooks, tablets, ipads.

Moreira e Schlemmer (2020, p. 08, *apud.* OLIVEIRA; CORREA; MORÉS, 2020. p. 06) definem o ensino remoto como “[...] modalidade de ensino ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...]”, com o objetivo de “[...] suprir a emergência da falta de aulas presenciais, atendendo à necessidade do aluno, a fim de que se possa estudar e se manter ativo, mesmo estando o professor e o aluno cada um na sua casa [...]” (OLIVEIRA; CORREA; MORÉS, 2020, p. 06-07).

No mais, de acordo com Moreira e Schlemmer (2020, *apud.* OLIVEIRA; CORREA; MORÉS, 2020) o processo de ensino se centra no conteúdo, com comunicação predominantemente bidirecional, onde o docente ministra a aula a partir de videoaulas ou exposições por meio de sites com web conferência. Além disso os autores apontam que “[...] em algumas versões, o ensino remoto ou aula remota assemelha-se ao ensino a distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de TD, em rede [...]” (p. 09, *apud.* OLIVEIRA; CORREA; MORÉS, 2020, p. 07).

Behar (2020) destaca a importância de, no contexto pandêmico, diferenciar os sentidos atribuídos aos termos ensino remoto emergencial e educação a distância, visto que não podem ser compreendidos como sinônimos. De acordo com a autora, embora o termo remoto se relacione ao distanciamento geográfico, ao ser atrelado ao ensino, torna-se modalidade na qual professores e estudantes, por meio de decretos, estão impedidos de frequentarem fisicamente as instituições educativas, devido à necessidade de evitar a propagação e

disseminação do novo vírus. Além disso, “[...] é emergencial porque do dia para a noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado[...]” (BEHAR, 2020, n. p.).

No processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto, a autora caracteriza-o como: ocorrida em um tempo síncrono, continuando/prosseguindo com os princípios propostos pelo ensino presencial, a partir de videoaulas, aulas expositivas através de sistemas de webconferências, com atividades contínuas durante a semana, realizadas em um ambiente virtual de aprendizagem, de forma assíncrona; a presença física dos participantes, professores e alunos, é substituída por uma presença digital online nas aulas. Nas palavras da autora, “[...] o que se chama de ‘presença social’[...]” (ibid.); no fazer docente, os professores aprenderam

[...] mais do que nunca a criar aulas online, testando, errando, ajustando e se desafiando a cada dia. Cabe enfatizar que as atividades remotas emergenciais não são só videoaulas. Nesse tipo de atividade, o professor tem que participar ativamente do conteúdo, interagindo ao vivo com seus alunos e organizando tarefas para serem realizadas e postadas ao longo da semana na plataforma selecionada pela instituição (BEHAR, 2020, n. p.).

No tocante ao ensino a distância, a autora compreende-o como modalidade onde a mediação didático-pedagógica acontece por meio da utilização das TDICs, ou seja, nos processos de ensino-aprendizagem, tutores, professores e estudantes desenvolvem as “[...] atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. Esta abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado as características das áreas [...]” (BEHAR, 2020, n. p.)

Na mesma perspectiva que Behar (2020), Silva, Sousa e Menezes (2020) apontam a necessidade de distanciar os termos ensino remoto, ensino a distância e de ensino híbrido que, embora possuam em comum o uso das tecnologias para aprendizagem, são modalidades distintas. Para os autores, ensino híbrido está constituído por sua dupla jornada de aprendizagem, ou seja, uma parte da carga horária é realizada de forma online e a outra parte de modo presencial, em espaço físico. O ensino a distância está caracterizado por seu caráter flexível, no que tange ao modo e formato de aplicação do processo educacional, ou seja, “[...] por exemplo: pode haver um contato virtual entre docente e discentes; ou pode não haver interação nenhuma entre discente-docente e discente-discente, no qual essa interação pode ser intermediada por um tutor à distância ou presencial (MORAN; VALENTE, 2015) [...]” (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020, p. 300).

A partir dos estudos Arruda (2020), os autores destacam que o ensino remoto emergencial se destaca pela necessidade de interação exigida entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, “[...] fazendo uso, quase sempre, de plataformas on-line, na qual ambos estão disponíveis simultaneamente, no qual também pode ser disponibilizado materiais, como vídeos e outros arquivos, aos discentes, se assim for necessário [...]” (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020, p. 300).

Neves, Assis e Sabino (2021) reconhecem que, na história da educação mundial, a pandemia da covid-19 ocasionou a maior interrupção dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente quando o cenário se relaciona aos alunos socialmente vulneráveis. No Brasil, esse contexto se agravou “[...] devido a heterogeneidade da rede escolar e de seus integrantes, ainda se convive com estrutura e competências deficientes para a implementação do ensino remoto[...]” (p. 02). Ao citarem os dados da UNESCO (2021), os autores apontam que

[...] a conectividade à Internet é um nó crítico do panorama digital brasileiro e o seu acesso, no Brasil, apresenta distorções preocupantes. Em consequência, na área urbana, 35% dos domicílios não dispõem de conexão e, na zona rural, essa percentagem sobe para 66%. Na região Nordeste, sem diferenciação de área urbana ou rural, 51% dos domicílios estão desconectados (NEVES; ASSIS; SABINO, 2021, p. 02).

Nesse contexto, como discutido por Costa e Nascimento (2020), o ensino remoto evidenciou as desigualdades sociais que pareciam estar camufladas. Os aspectos visíveis foram: a desigualdade social, tecnológica e econômica. No tocante à educação, “[...] a perda da interação presencial e direta entre alunos e professores ressignificou a consciência social tão importante em meio escolar [...]” (p. 02).

Dessarte, os autores reconhecem o ensino remoto como melhor proposta para a continuação e desenvolvimento das atividades escolares e, assim, minimizar “[...] o atraso e as dificuldades dos alunos no retorno às aulas presenciais [...]” (ibid.). Desde modo, para que as práticas educacionais sejam significativas e as dificuldades minimizadas, “[...] se faz necessário uma grande parceria e colaboração de todos os envolvidos no processo educacional. É essencial que gestões, escolas, famílias e toda a comunidade escolar se apoiem e se sintam parte integrante no processo [...]” (COSTA; NASCIMENTO, 2020, p. 02).

Silva, Sousa e Menezes (2020), como os autores discutidos anteriormente, também apontam problemas relacionados a efetivação do ensino remoto na educação brasileira, mais especificamente no contexto da educação básica. Para os autores, os problemas estão

relacionados, inicialmente, pelo acesso a essa modalidade, ou seja, pela falta de preparo estrutural, operacional e econômico por parte dos participantes do processo de ensino-aprendizagem, visto que, nem sempre, país e alunos “[...] podem arcar com as despesas de *internet* e aparelhos eletrônicos para o ensino digital [...]” (p. 300).

Por conseguinte, outro problema se relaciona “[...] a adesão descontínua dessa modalidade no país [...]” (ibid.). Ao analisar dados disponibilizados por pesquisas realizadas pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira, os autores observaram “[...] que algumas esferas estaduais e municipais aderiram a esse formato, dando continuidade ao ensino, outras não manifestaram interesse algum, fazendo com que discentes de diferentes níveis fiquem sem estudar por todo esse tempo (CIEB, 2020) [...]” (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020, p. 300).

Outrossim, outros fatores que dificultam a efetivação da modalidade remota, no que tange aos alunos, são:

[...] uma *internet* de péssima qualidade, isso quando a mesma é existente; meios de acesso limitados; falta de equipamentos mínimos; pouca familiaridade com tecnologias de ensino, ocasionando a baixa eficiência de aprendizagem, tanto pelo discente, quanto pelo docente; falta de um espaço adequado e saudável para o cumprimento das obrigações escolares ou acadêmicas, entre outros fatores associados aos anteriores (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020, p. 311).

Por fim, no tocante aos problemas relacionados a atuação docente nesse contexto, segundo o portal da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a nova realidade proposta pela pandemia da covid-19 demonstrou o despreparo dos professores para o uso tecnológico e, conseqüentemente, para as aulas remotas. Esse fato demonstra a necessidade de um maior domínio do professorado a respeito das tecnologias e, para tanto, carecem de capacitação. Em outras palavras,

[...] O professor precisa ter não só fluência digital, mas entender as contribuições que as tecnologias trazem para os processos de ensinar, aprender e desenvolver o currículo para poder discernir qual tecnologia usar em cada situação. E como as tecnologias estão em contínua evolução, esse professor terá de ter o desenvolvimento profissional. Ou seja, aprendizagem ao longo da vida (PORTAL SBPC, 2020).

Após discutirmos brevemente sobre o ensino emergencial remoto, suas características e problemas/desafios para a sua efetivação no contexto pandêmico no Brasil, a seguir, arguiremos sobre a formação docente e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

### 2.3 Professores e as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Diante de tantos avanços tecnológicos, como também dos seus impactos constantes na sociedade moderno, percebe-se a necessidade de uma educação que não só acompanhe essas novas tecnologias, mas que esteja aberta a nova realidade, estruturando escolas e preparando professores para interagir com uma nova geração mais atualizada e mais informada, que tem acesso constante com os mais variados meios de comunicação.

Nesse contexto, no qual as crianças e jovens são nativos digitais, ou seja, nasceram ou cresceram perpassados pelas tecnologias nas mais diversas práticas sociais, as instituições educacionais precisam transpor os espaços voltados a simples transmissão de conteúdo, que “[...] não traz resultados satisfatórios para a educação [...]” (ALBUQUERQUE, 2020, p. 08), para ambientes que preparam todos os agentes e atores envolvidos na educação, para “[...] viverem na sociedade do conhecimento e isso só é possível quando se proporciona a esses sujeitos aprendizagens através das TDIC [...]” (ibid.).

Nesse sentido, o docente desempenha papel primordial no processo e, assim, “[...] é exigido do professor um planejamento sistematizado e embasado, além de que ele mesmo se torne usuário das ferramentas disponíveis na internet, sendo esse o primeiro passo para se conhecer o que está utilizando [...]” (ALVES, 2020, p. 7). No entanto, de acordo com Moran (2013, *apud*. ALVES, 2020), a escola e seus atores continuam organizados em uma perspectiva conversadora.

Nessa realidade tecnológica, o professor, que até então está localizado no centro do processo de ensino-aprendizagem, deve abrir-se a ambientes formativos onde haja a aprendizagem colaborativa e participativa, no qual o aluno assume papel central. Dessa forma, “[...] são atribuídos novos desafios à figura do professor, quando o mesmo passa de transmissor do conhecimento para o guia/mediador dos estudantes, provocando neles a essência de investigar e criar, resultando assim na incorporação do uso das TIC na sala de aula [...]” (ALVES, 2020, p. 9).

Contudo, Lima (2014), citado por Alves (2020) aponta que, ao investigar acerca de novas formas de ensinar, professores ainda estão presos aos recursos tradicionais existentes nos ambientes escolares, ou seja, papel, lápis, tesoura, cola, entre outros, para fundamental e desenvolver suas práticas docentes. Sendo assim, os profissionais não compreendem/percebem a necessidade da inserção de novas ferramentas em suas práticas.

Além disso, Lima (2014, *apud.* ALVES, 2020) observou “[...] que os professores se mostraram mais confiantes em usar aparatos que já faziam parte da estrutura escolar, embora usassem aparelhos tecnológicos fora da escola [...]” (ALVES, 2020, p. 9).

Prensk (2001, *apud.* SILVA; SÉRGIO, 2021) define esses educadores como “imigrantes digitais”, ou seja, aqueles que, por não terem nascido no mundo digital, foram obrigados a se inserirem nesse universo tecnológico, devido as demandas sociais. Como consequência, há uma resistência frente as tecnologias, visto que, “[...] além de terem que criar novas metodologias e práticas de ensino não tem a mesma facilidade no uso de dispositivos eletroeletrônicos que os nativos digitais [...]” (SILVA; SÉRGIO, 2021, p. 91). Assim sendo, há um grande abismo entre os educadores (imigrantes digitais) e os discentes (nativos digitais), conseqüentemente, “[...] há a necessidade de um esforço principalmente por parte dos Professores em conhecer e aprender a usar os recursos tecnológicos dentro do ambiente escolar [...]” (*ibid.*, p. 92).

Diante do exposto, é necessário discutirmos a respeito da formação docente, uma vez que esta está contida na LDB de 1996, no título VI e comporta 7 artigos (BRASIL, 1996), que, no artigo 61, discorre que

[...] a formação dos professores terá fundamentos, como a associação de teoria e prática e o aproveitamento da formação e experiências obtidas em outras redes de ensino e atividades para que atenda aos objetivos, às diferentes modalidades da educação e às diversas etapas de desenvolvimento dos estudantes (ALVES, 2020, p. 10).

No mais, de acordo com Alves (2020), é necessário considerar que a profissão docente está, há muito tempo, perpassada por desafios advindos de demandas sociais, culturais e econômicas urgentes, “[...] sendo possível verificar que, dentre essas necessidades, há também o desafio que é posto pelas tecnologias [...]” (p. 10). Sendo assim, faz-se necessário formações que repensem as metodologias de ensino e novos parâmetros para o processo de ensino-aprendizagem com o suporte das TICs, de modo a “[...] alcançar novas competências, uma vez que os profissionais da educação estão partilhando o ambiente da sala de aula com celulares e internet [...]” (*ibid.*). Deste modo,

[...] o professor precisa conhecer as ferramentas tecnológicas para além de ler e digitar, sendo, por tanto, digitalmente letrado. Ademais, há que descobrir as múltiplas possibilidades de que dispõe a partir desse arsenal de artefatos e informações no sentido de incorporá-los a seus planejamentos e as suas práticas (MARTINS, 2017, p. 49).

Nesse sentido, não basta a inserção da tecnologia digital no ambiente escolar, mas, sim, é preciso a formação docente de sujeitos letrados digitalmente.

Letramento Digital, de acordo com Mercado (2014), é a proficiência na construção de conhecimentos a partir do emprego estratégico das Tecnologias, para informação e conhecimentos. Além disso, o autor descreve algumas competências relacionadas ao letramento digital, são elas:

[...] utilizar ferramentas de TIC para procurar, encontrar, identificar, reconhecer a informação desejada; saber como coletar ou recuperar informações em ambiente digital, capacidade de desenvolver estratégias de busca para localizar informação de uma ou mais fontes; gestão, organização de informação e conhecimento novos ao adaptar, desenhar, editar, inventar, ou representar informação e conhecimento a vários indivíduos e/ou grupos (MERCADO, 2014, p. 58).

Além disso, a partir dos estudos de Alava (2012), Mercado (ibid.) aponta que as competências digitais englobam:

[...] Os saberes informacionais (pesquisar e dominar os fluxos de informações) saberes tecnológicos (dominar as tecnologias e compreender os conceitos subjacentes), saberes criativos (saber ser criativo e inovador numa cultura digital), saberes estratégicos (pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões), saberes de cidadania (ética, respeito pelo próximo, atitude de cidadania ecológica na era digital) e saberes em comunática (trabalhar em equipe, cooperar, colaborar, saber interagir em comunidade) (MERCADO, 2014, p. 58).

Em termos ideais, os professores, ao se tornarem letrados digitalmente, adotam em sua prática docente as ferramentas tecnológicas, não como uma máquina, mas como instrumentos que produzem/desenvolvem ambientes significativos no processo de ensino-aprendizagem, voltados “[...] a ensinar o aluno a aprender por meio de ações continuadas, não restringindo à sala de aula tradicional [...]” (PEREIRA, TARCIA, SIGULEM, 2004, *apud.* MAGALHÃES, 2017, p. 53), “[...] cabendo ao professor transformar tais ferramentas em importantes recursos, por meio de um planejamento consistente, com a utilização de estratégias diversificadas e significativas que venham a contribuir com o ensino e a aprendizagem [...]” (MARTINS, 2017, p. 49-50).

Após discutirmos brevemente os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, a seguir, discorreremos sobre a metodologia e os participantes da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Na presente seção, apresentaremos brevemente a trajetória metodológica da investigação. Para isso, iniciaremos situando a pesquisa no campo da Linguística Aplicada. Em seguida, posicionamos a investigação nos princípios metodológicos do estudo de caso para, posteriormente, discorrer sobre o instrumento de coleta e os participantes da pesquisa.

#### 3.1 Linguística Aplicada

A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada que, de acordo com Moita Lopes (2006), é uma área que “[...] considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal [...]” (p. 22). Deste modo, a LA não se baseia na aplicação de Teorias Linguísticas, a partir da realização de práticas laboratoriais para generalizações universais. Nesse sentido, “[...] não cabem aos linguistas aplicados realizarem – o não deveria ser a proposta atual – a aplicação em LA, tampouco a descrição de conceitos, mas, sim, o tratamento de inquietações de relevância social permeadas *nas e pelas* práticas de linguagem [...]” (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 26).

Nesta perspectiva, Kleiman (1998, p. 55, *apud*. MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 27), caracteriza a área como:

[...] A LA se caracteriza pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimentos dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objetivo abrangente) que procura resolver (o seu objetivo abrangente).

Nesse sentido, A Linguística Aplicada não se situa em um vácuo social, focada apenas no contexto de aplicação e desumanização os sujeitos da vida socio-político-histórico-cultural, propiciando “[...] na manutenção das injustiças sociais ao não situar seu trabalho nas contingências e vicissitudes sócio-históricas e ao não se indagar sobre os interesses a que seu trabalho serve [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 21). Ao contrário, trabalha para que se

[...] contemple outras histórias de quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Outra característica fundamental é que a área busca dialogar com os demais campos do conhecimento, uma LA inter/transdisciplinar, “[...] na qual as múltiplas disciplinas colaboram com o estudo em uma situação dinamiza de fluidez em que a linguagem é construída e que, dessa forma, compõe-nos [...]” (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 21).

Nesse contexto, são quatro os pontos reveladores sobre o modo de produção de conhecimento inter/transdisciplinar da LA, a partir dos estudos de Moreira Junior (2016): o contexto da realização, ou seja, “[...] é o problema que determina as disciplinas que irão orientar o estudo, não o contrário [...]” (p. 28); o conhecimento teórico e prático, ou seja, “[...] devido à natureza transdisciplinar deste modo de investigação, a teoria informa a prática e a prática informa a teoria [...]” (GILBBONS et al., 1995, *apud.* MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 107); a organização do conhecimento, quer dizer, “[...] o interesse do estudo está no problema, não em instituições [...]” (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 28); e, por último, a responsabilidade social e reflexão, isto significa, o impacto da área com o social.

Após situarmos a pesquisa no campo da Linguística Aplicada, faz-se necessário discorrer sobre a metodologia adotada na investigação.

### **3.2 Estudo de Caso**

Para a presente pesquisa, adotamos como abordagem metodológica o estudo de caso que, segundo Chizzotti (2010), é uma “[...] caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos [...]” (p. 102) com o intuito da organização de um relatório ordenado e crítico ou de uma avaliação analítica de uma experiência, possibilitando uma tomada de decisões ou propor ação

transformadora ao seu respeito. O caso investigado assume o valor de unidade significativa do todo sendo suficiente para a fundamentação de um julgamento fidedigno, como também para indicar intervenção.

Branski, Franco e Lima Jr (2010) compreendem o estudo de caso como método de pesquisa que geralmente adota dados qualitativos, que são coletados em eventos reais, objetivando “[...] explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Caracteriza-se por ser um estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos [...]” (p. 01). Para tanto, se faz necessário cumprir cinco etapas: delineamento da pesquisa, momento da escolha do tema/objeto da pesquisa; desenho da pesquisa, composto por quatro aspectos “[...] validade externa, confiabilidade, validade do constructo e validade interna [...]” (p. 02); preparação e coleta de dados, momento onde o pesquisador levanta e analisa as informações acerca do caso e, posteriormente, a efetiva coleta de dados; análise dos casos e entre os casos; e elaboração dos relatórios. De acordo com os autores, as duas últimas ocorrem paralelamente, não podendo serem isoladas.

Na concepção desenvolvida por Stake (1996, *apud*. MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 33), três são os tipos de estudo de caso: o intrínseco, o coletivo e o instrumental. Na compreensão de Moreira Junior (2016, p. 33), “[...] o primeiro tipo está interessado em estudar um caso particular que em si mesmo está o interesse da investigação. Já o segundo tipo se estender à análise de vários casos que, comparativamente, são estudados [...]”. Para sintetizar o terceiro tipo, Moreira Junior (*ibid.*) recorre a Stake (1995), quando este afirma que

[...] estudo de caso instrumental se refere quando um caso é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si, ou seja, poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo (*apud* MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 32).

Em suma, situamos a pesquisa na abordagem qualitativa, pautando-nos em situações de uso real e contextualizado da língua, no qual os resultados não são alcançados por meio de procedimentos estáticos ou exclusivamente quantitativos, considerando a realidade constituída e construída nas práticas e interações sociais e valorizando o papel dos pesquisadores, o trabalho de campo, a estratégia indutiva e os resultados descritivos como produto (DUARTE; MACHADO; MATOS, 2013).

Discorrido brevemente sobre a metodologia de estudo de caso, apresentaremos, a seguir, os participantes/entrevistados e o contexto da pesquisa.

### 3.3 O contexto e os participantes da pesquisa.

A coleta de dados aconteceu no município de Piranha – Alagoas, localizado na região do Sertão Alagoano. De acordo com a página da Prefeitura de Piranhas<sup>3</sup>, a cidade está formada por cerca de 25 mil habitantes, com 134 anos de existência. Além disso, o município é considerado um dos tesouros históricos do Sertão de Alagoas.

Devido ao contexto pandêmico e a necessidade do distanciamento social, a coleta de dados deu-se através da aplicação de um questionário online, produzido pelo *Google forms*. O formulário teve por objetivo investigar os impactos da covid-19 no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em escolas públicas do município, como também na prática pedagógica dos professores da matéria. Para tanto, o questionário foi formado pelas seguintes perguntas: 1. *Nome?*; 2. *Idade?*; 3. *Escola(s) de atuação?*; 4. *Atuou na modalidade remota durante a pandemia da covid-19?*; 5. *Quais metodologias foram utilizadas?*; 6. *Como você avalia sua atuação nesse período? Justifique sua resposta.*; 7. *Você avalia que o processo de ensino-aprendizagem de português foi satisfatório nessa realidade? Justifique.*; 8. *Quais os impactos do ensino remoto e da pandemia no seu fazer docente?*9. *Você se sentia preparada(o) para atuar nesse novo modelo de ensino, o ensino remoto?*; 10. *Em sua formação, aspectos como usos das novas tecnologias foram estudados/discutidos/aprendidos? Justifique.*

Os participantes da pesquisa foram 5 professoras e professores<sup>4</sup> que atuaram em escolas do Município de Piranhas, durante o contexto pandêmico, no formato de ensino remoto. São elas/es: Maria<sup>5</sup>, 42 anos, professora da Escola Ivan Fernandes Lima; Pedro, 23 anos, professor do Colégio de Educação Básica Módulo Saber; Paula, 26 anos, docente da Escola Rural Dom Antônio Brandão; José, 30 anos, docente do Colégio Módulo Saber; Rita, idade não informada, professora da Escola Ivan Fernandes Lima.

---

<sup>3</sup> Acesso em: [prefeitura.piranhas.al.gov.br](http://prefeitura.piranhas.al.gov.br)

<sup>4</sup> O questionário foi submetido a alguns professores, mas, infelizmente, apenas 5 responderam o formulário.

<sup>5</sup> Utilizamos nomes fictícios para manter em sigilo a identidade dos participantes da pesquisa.

Nesta seção, argumentamos sobre a Linguística Aplicada, campo que situamos a minha pesquisa, como também apresentamos os pressupostos da abordagem metodológica estudo de caso. A partir disso, discorreremos brevemente sobre o contexto da pesquisa, o instrumento de coleta e os participantes. Na seção seguinte, desenvolveremos a interpretação dos dados coletados.

## 4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, realizamos as interpretações dos dados coletados por meio da aplicação de um formulário online para professores de língua portuguesa que atuaram em escolas do município de Piranhas-AL, durante a pandemia da covid-19. Para uma melhor organização e clareza, os gestos interpretativos estarão divididos em subseções, a partir das perguntas aplicadas aos docentes.

### 4.1 Quais metodologias foram utilizadas nas aulas remotas?

A primeira pergunta objetivou compreender quais foram os métodos adotados pelos professores para a produção/ministração/organização das aulas de Língua Portuguesa na modalidade remota. A seguir, tabela com as respostas coletadas:

Tabela 1: Pergunta: Quais metodologias foram utilizadas?

<b>Maria:</b> Whatsapp, Meet entre outros.
<b>Pedro:</b> Gamificação, sala de aula invertida, aulas expositivo-diálogadas, aulas explicativas

<b>Paula:</b> Roteiros de atividades e vídeo conferência
<b>José:</b> Uso de slides, filmes, séries, jogos (gamificação), ebooks, vídeos, audiobooks. Esses são alguns recursos para trazer conceitos e exemplos nas aulas (expositiva, invertida, interativa).
<b>Rira:</b> Uma metodologia mais tecnológica tendo como base a Internet para uma melhor adequação ao atual momento.

Fonte: Autora, 2022.

A partir das respostas dos docentes, identificamos a adoção de metodologias ativas (MAs) como proposta para o contexto educacional atual, tais como a aplicação de iniciativas como Gamificação – a aprendizagem baseada em conceitos relacionados a jogos – e a sala de aula invertida – na qual são enviados os conteúdos antes das aulas para que o aluno possa estudar em seu tempo livre. Ao utilizar desses métodos, acreditamos que os professores se engajaram em busca de propostas que contribuíssem para o desenvolvimento da aprendizagem a partir de habilidades que, possivelmente, não costumavam/costumam exercer no ensino presencial. Nesse contexto, essas metodologias objetivam

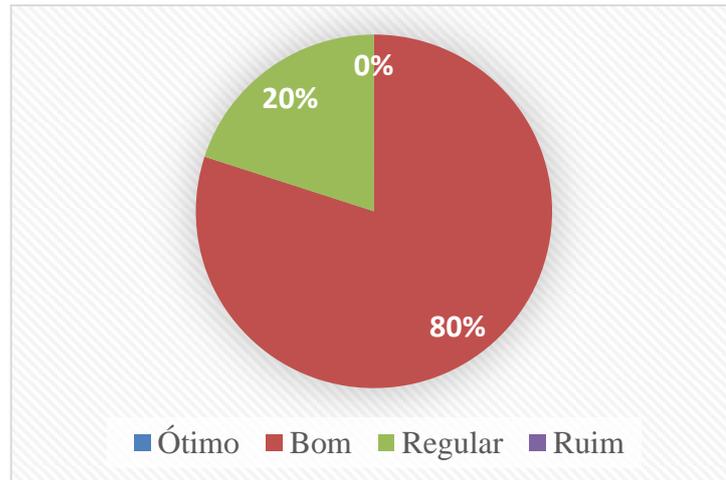
[...] incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento (GAROFALO, 2018, n.p.).

Sendo assim, ao tentarem diversificar os métodos adotados para a ministração das aulas, compreendemos que os docentes propuseram práticas que pudessem flexibilizar a aprendizagem, como também contribui para a formação de alunos protagonistas do seu processo de ensino, pois as MAs tem o foco no aluno, não mais no professor, como em modelos tradicionais.

#### **4.2 Como você avalia sua atuação nesse período? Justifique.**

As duas questões seguintes tinham como objetivo compreender a avaliação dos docentes sobre a sua prática nas aulas remotas, desde uma prática autorreflexiva. Para tanto, solicitamos, inicialmente, uma avaliação sobre a atuação em: ótimo, bom, regular e ruim; e, em seguida, requirimos justificativas para questão proposta.

Gráfico 1 – Autoavaliação sobre a atuação nas aulas.



Fonte: Autora, 2022.

O gráfico revela que, embora os professores tiveram que se reinventar devido a pandemia da covid-19, o ensino remoto e os diversos obstáculos encontrados nessa nova realidade social, as atuações foram consideradas boas, em sua maioria, ou regulares. É salutar destacar que nenhum dos entrevistados reconheceu a atuação como ruim. Em seguida, apresentamos as justificativas para as respostas da autoavaliação:

Tabela 2: Pergunta – Justificativa para a autoavaliação da atuação.

<b>Maria:</b> Desempenho meu papel como tinha que ser. Me planejei, criei estratégias para alcançar os meus objetos e dos alunos. Me organizei de fato para que a educação acontecesse de fato. Claro, nem tudo saiu perfeito! Mas, para mim foi satisfatório os resultados.
<b>Pedro:</b> Foi boa, porque conseguia manter a atenção do alunado para as questões trabalhadas.
<b>Paula:</b> Limites de recursos e pouca experiência profissional
<b>José:</b> Poderia ter usado o mesmo recurso de várias maneiras.
<b>Rita:</b> Pois consegui que os alunos compreendessem os assuntos abordados.

Fonte: Autora, 2022.

As respostas justificam a autoavaliação positiva a partir de suas práticas docentes e da aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, compreendemos que os professores conseguiram conciliar o conhecimento teórico-metodológico da área e o conhecimento tecnológico para criar/pensar novas formas de ensinar. Sendo assim, observamos nas narrativas o fazer docente voltada a superação dos desafios encontrados, a partir da constante autorreflexão dos

professores como prática para possibilitar novos modos de atuação para a aprendizagem dos alunos, como exposto no comentário de Maria.

Além disso, os comentários relacionam a avaliação positiva a questões referentes aos alunos, principalmente no tocante a sua aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos um fazer docente preocupado em identificar as necessidades e possibilidades para a realidade e aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, revela nos professores atitudes de envolvimento e estímulo aos participantes que, como descrito anteriormente, são protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, despertando, assim, a corresponsabilidades de todos.

No entanto, é salutar destacar que identificamos discursos relacionados aos desafios encontrados nesse processo, como exposto por Paula, que podem possibilitar insegurança, desconforto e dificuldades na atuação cotidiana na sala de aula. Esses elementos contribuíram, de acordo com a entrevistada, para uma análise regular de sua prática.

#### 4.3 Quais os impactos da pandemia e do ensino remoto na sua prática docente?

Para continuar a compreensão da atuação dos entrevistados no contexto pandêmico, questionamos aos professores sobre os impactos sofridos em suas práticas docentes no tocante a pandemia e o ensino remoto.

Tabela 3: Pergunta - Quais os impactos do ensino remoto e da pandemia no seu fazer docente?

<b>Maria:</b> O psicológico.
<b>Pedro:</b> O cansaço em se desdobrar para planejar aulas vistas com atípicas e que o alunado fosse inserido a elas.
<b>Paula:</b> O maior desafio é existir alunos sem habilidades de leitura e escrita.
<b>José:</b> Ser mais criativo.
<b>Rita:</b> Um ensino sem muita base de apoio para algumas instituições de ensino.

Fonte: Autora, 2022.

Ao observar as respostas, observamos que muitos foram os impactos sofridos na prática docente no contexto pandêmico. Impactos relacionados ao psicológico, cansaço, criatividade, entre outros. Mediante o exposto, observamos que dois entrevistados revelam os impactos dessa nova realidade no psicológico e na saúde física e emocional dos profissionais – comentários de Maria e Pedro, sendo assim, a covid-19 “[...] irrompe de forma abrupta para

nos lembrar da fragilidade humana [...]” (SARAIWA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 02).

O adoecimento psíquico e emocional do professor, já era conhecido socialmente, visto as elevadas incidências em diversos estados do Brasil (SOUZA et al., 2021). Ou seja, já carecia de atenção e preocupação antes mesmo da pandemia. No entanto, concordamos com Souza et al. (ibid.) quando afirmam que

[...] As dificuldades desencadeadas pela insegurança que a pandemia mundial gerou nas pessoas, somadas às demandas de transformar às pressas o ensino presencial em ensino remoto, mostraram - se como fatores que desencadearam a tendência ao adoecimento psíquico dos professores brasileiros (SOUZA et al., 2021, p. 154).

Outro aspecto que merece destaque, a partir das respostas dos entrevistados, são os impactos preocupantes referentes ao analfabetismo dos alunos, como exposto no comentário de Paula. Esse dado revela os efeitos da pandemia no desenvolvimento escolar dos estudantes, principalmente no tocante a escrita e da leitura, uma vez que “[...] a pandemia afetou todos os estudantes, de todos os níveis. No entanto, o impacto sobre os estudantes em fase de alfabetização foi mais forte. A aprendizagem da leitura e escrita demanda mediações sociais e pedagógicas mais intensas e isso não era possível no ensino remoto [...]” (DIEFENBACH, 2022, n. p.).

Por fim, outro elemento a ser ressaltado é a criatividade que, de acordo com o comentário de Geovâneo Souza, tornou-se necessário. A partir do comentário, identificamos que a prática criativa se tornou fundamental entre a ação docente, visto que, a partir dos entraves e problemas encontrados nas aulas, fez-se necessário um diálogo entre múltiplas atividades para uma melhor adaptação as novas demandas acadêmicas.

#### **4.4 Você se sentia preparada(o) para atuar nesse novo modelo de ensino, o ensino remoto?**

Esses impactos e dificuldades requeriam/requereram preparação e adaptação para agir na nova realidade social, sendo assim, questionamos aos professores se se sentiam preparados, naquele momento, para atuar na modalidade remota emergencial. Para tanto, produzimos o seguinte questionamento: Você se sentia preparada(o) para atuar nesse novo modelo de ensino, o ensino remoto? Explique. A seguir, respostas:

Tabela 4: Pergunta - Você se sentia preparada(o) para atuar nesse novo modelo de ensino, o ensino remoto? Explique.

<b>Maria:</b> Sim. Aprendi muito!! E hoje, ainda algumas metodologias me acompanham no fazer docente.
<b>Pedro:</b> Preparado não estava por completo, mas existia um conhecimento prévio de como lidar com isso, uma vez que a Ufal nos mostrou como as metodologias podem ser evidenciadas por meio das tecnologias.
<b>Paula</b> A insegurança era evidente, mas conseguir desenvolver o trabalho de maneira satisfatória
<b>José:</b> Não o suficiente, mas a prática, a necessidade e o esforço foram pontos importantes para não somente aprender, como também compartilhar.
<b>Rita:</b> Atualmente sim, pois esse período nos fez perceber os pontos que deveriam ser reformulados.

Fonte: Autora, 2022.

As respostas revelam que, em sua grande maioria, os professores não estavam preparados para atuar na modalidade remota. Muitos podem e devem ser os motivos para o despreparo dos profissionais da educação, como falta de formação, insegurança, medo, questões emocionais, entre outros. No entanto, o mais importante das respostas são os impactos positivos frutos desse momento, ou seja, a partir das necessidades educacionais, os professores foram levados a assumir/buscar práticas conscientes, reflexivas e inovadoras para construir/criar soluções para caminhar na nova realidade social. E, a partir disso, atender as demandas do sistema educacional e, assim, garantir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade para os discentes. Embora desafiador, buscaram/engajaram-se em práticas alternativas e inovadoras que propiciaram, ou tentaram possibilitar, adaptações significativas para a garantia de ações pedagógicas voltadas a aprendizagem dos alunos.

Acreditamos que, como exposto por Paula – que afirma que “*E hoje, ainda algumas metodologias me acompanham no fazer docente*” -, os frutos das práticas reflexivas e inovadoras do modelo remoto beneficiam a prática profissional atual, visto que as metodologias ativas propiciam novas possibilidades nas atuações e ações educacionais cotidianas.

#### **4.5 Em sua formação, aspectos como usos das novas tecnologias foram estudados/discutidos/aprendidos? Justifique.**

Para entender a atuação e preparação para agir na modalidade remota emergencial, fez-se necessário compreender a formação/graduação dos professores entrevistados. Sendo assim, aplicamos a seguinte pergunta aos docentes: Em sua formação, aspectos como usos das novas tecnologias foram estudados/discutidos/aprendidos? Justifique. A seguir, as respostas.

Tabela 5: Pergunta - Em sua formação, aspectos como usos das novas tecnologias foram estudados/discutidos/aprendidos? Justifique.

<b>Maria:</b> Sim. Houve momentos de formação.
<b>Pedro:</b> De forma objetiva e inserida a nossa realidade enquanto discentes, buscando promover uma maior interação com nossas didáticas.
<b>Paula:</b> Não tive esse preparo tecnológico na graduação, mas com a prática conseguir realizar um bom trabalho
<b>José:</b> Sim, os encontros com professores e alunxs serviram para ir conhecendo as novas tecnologias, como também seus usos, fosse em reuniões e em aulas.
<b>Rita:</b> Sim, mas o que vale mesmo é atuação na prática.

Fonte: Autora, 2022.

Embora grande parte dos docentes tenham afirmado não se sentirem preparados para atuarem na modalidade remota emergência, conforme demonstrado na subseção anterior, as respostas da presente questão revelam que dos cinco entrevistados, quatro estudaram/discutiram/aprenderam durante a graduação aspectos relacionados aos usos das tecnologias de informação e comunicação. Ou seja, as TCIS fazem/fizeram parte do currículo e da formação universitária dos participantes.

Isso revela que mesmo que a formação dos professores para o uso das TCIS é atual e está presente nas universidades, os professores ainda demonstram falta de intimidade com a tecnologia nas escolas de atuação. Essa falta de conhecimento e intimidade com a tecnologia, advém de fatores relacionados a investimento do poder público, ausência de treinamento adequado, entre outros fatores (MANARA, 2021).

Para contrapor essa situação, fazem-se necessárias mudanças para uma adaptação/adequação da comunidade e dos profissionais escolares no sentido de contemplar ações formativas/educativas para a inserção das tecnologias nos muros escolares, por meio de investimentos em estruturas físicas, recursos tecnológicos e formações profissionais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas últimas décadas, a sociedade moderna foi impactada e transformada a partir do avanço e evolução das tecnologias de comunicação e informação. Os efeitos podem ser sentidos/identificados nos diversos âmbitos da vida sócio-político-cultural, inclusive na educação. Com a pandemia da covid-19 e a emergência do isolamento social, novos desafios foram impostos a sociedade global, visto que fomos levados a repensar, ressignificar, reaprender a viver, sentir, pensar, existir desde o individual e o social.

Na educação, os impactos se relacionam as novas formas de ensinar e aprender, desde a integração entre o pedagógico, o humano e o tecnológico. Nesse contexto, professores e profissionais educativos tiveram papel fundamental no desenvolvimento/criação/produção de métodos, processos e estratégias de aprendizagem significativas e inovadoras para uma formação dos alunos e para a comunidade em geral, desde um ensino remoto emergencial. No

entanto, deparamo-nos uma desapropriação das inovações tecnológicas por parte das escolas e de seus agentes, devido a fatores como despreparo formativo, falta de infraestrutura e recursos.

Nesse sentido, fez-se necessário compreender e investigar os impactos e efeitos da pandemia da covid-19 e da modalidade remota emergencial na prática docente de professores de Língua Portuguesa, mais especificamente de um município do sertão alagoano, desde aspectos como: metodologias utilizadas para ministração de aulas, formação docente, dificuldades relacionadas aos usos das tecnologias, entre outros.

Após a aplicação de um formulário online à 5 professores da educação básica do município de Piranhas, identificamos a adoção de metodologias ativas como propostas para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, desde práticas que flexibilizam o ensino e propiciam o protagonismo dos alunos. Além disso, percebemos que, embora o contexto social atípico, os docentes avaliaram suas práticas de forma positiva, visto que em suas práticas conseguiram conciliar conhecimentos teórico-pedagógicos e tecnológicos para a construção de novos modos de atuação profissional.

Por conseguinte, identificamos que as práticas e atuações docentes foram afetadas/impactadas negativamente por questões psicológicas, físicas e emocionais que contribuíram para o sentimento de despreparo na atuação. Para mais, constatamos que, além dos professores, a pandemia impactou também no desenvolvimento escolar dos estudantes de todos os níveis, principalmente no desenvolvimento das competências de produção escrita e compreensão leitora.

No mais, averiguamos que embora aspectos relacionados aos usos das tecnologias estiveram presentes na formação docente/profissional dos entrevistados, os professores ainda demonstraram dificuldades e falta de intimidade com as tecnologias em suas ações educativas. Esse fator, além de destacar a desapropriação das tecnologias pelo corpo escolar, destaca a necessidade de mudanças para a adoção escolas das TCIS, a partir de investimentos estruturais, de recursos tecnológicos e formações profissionais.

Por fim, a presente pesquisa buscou contribuir com reflexões e apontamentos acerca da formação e atuação de professores frente os usos das tecnologias de comunicação e informação, partindo do contexto pandêmico. Para que, a partir disso, sejam (re)pensadas

práticas, formações, ações educacionais para a efetivação/manutenção do uso das tecnologias no contexto escolar pós-pandemia.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, E. M. A. **Os Professores diante do uso das TIC no Contexto Escolar**. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Estratégias Didáticas para Educação Básica com Uso de TIC) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>.

BRANSKI, R. M.; FRANCO; R. A. C.; LIMA JR, O. F. Metodologia de Estudo de Casos Aplicada à Logística. **Anais do XXIV ANPET Congresso de Pesquisa e Ensino em Transporte**, Salvador, 2010.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm)>. Acesso em: 01 dez. 2021.

CARVALHO, I. M.; RIEIRO, P. B. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da covid-19: perspectivas e possibilidades. **Signo**, v. 46, p. 15-25, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Biblioteca da educação, Série 1. Escola, v. 16, 11. Ed, São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, A. E. T.; NASCIMENTO, A. W. R. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió, 2020.

DIEFENBACH, J. Déficit de alfabetização aumenta na pandemia; entenda causas e consequências. **Humanista**, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2022/04/19/deficit-de-alfabetizacao-aumenta-na-pandemia-entenda-causas-e-consequencias/>. Acesso em: 10 de set. 2022.

DUARTE, R. G.; MACHADO, D. Q.; MATOS, F. R. N. Pesquisa qualitativa nas ciências sociais: uma discussão acerca de sua complexidade e perspectivas futuras. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas** (Online), v. 14, p. 203-224, 2013.

**Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar**. SINEPE/RS, Porto Alegre, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>. Acesso em: 03 dez. 2021.

FARIAS, M. S. et al. Ensino remoto e tecnologia: uma nova postura docente na educação pós-pandemia. **Anais VII CONEDU - Edição Online...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68528>>. Acesso em: 09 de maio de 2022.

GAROFALO, D. “Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado”. **Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>. Acesso em: 10 de set. 2022.

GERALDI, L. M. A.; BIZELLI, J. L. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 18, 2017.

KONH, K; MORAES, C. H. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. **Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. São Paulo: Intercom, v. 01, 2007.

MAGALHÃES, J. R. S. **Formação de professores de inglês e letramentos digitais: reflexões sobre o uso das TIC na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Maceió, 2017.

MANARA, A. S. Formação de professores e tecnologias em tempos de ensino remoto: mudanças necessárias. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, 2021.

MARTINS, C. M. S. **Reflexões acerca da formação inicial quanto ao preparo do professor de português para o uso das TIC em sala de aula**. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2017.

MERCADO, L. P. L. **Formação e letramento digital de professores: memorial de um formador**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2014.

MOITA LOPES, L. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In: Moita Lopes, Luiz. Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar***. São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA JÚNIOR, R. S.; **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 190f, 2016.

NEVES, V. N. S.; VALDEGIL, D. A.; SABINO, R. N. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.]**, v. 3, n. 2, p. e325271, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.5271. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271>. Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, R. M.; CORREA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetinga, v. 5, p. 01-18, 2020.

Pandemia escancara falta de preparo tecnológico de professores, diz especialista. **Portal da Sociedade Brasileira para o Progresso na Ciência. 2020**. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/pandemia-escancara-falta-de-preparo-tecnologico-de-professores-diz-especialista/>. Acesso em: 01 dez. 2021.

PITOMBEIRA, C. V. (Re)pensando o ensino-aprendizagem a partir de um novo contexto: o distanciamento remoto. *In: IFA, S.; MENICONI, F. L.; PITOMBEIRA, C. V. (Orgs). **Formação de professores de línguas estrangeiras no contexto de isolamento social: diálogos, propostas e desafios***. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

RAMOS, S. **Tecnologias da Informação e Comunicação: conceitos básicos**. Portugal, 2008.

RODRIGUES JUNIOR, E. Os desafios da educação frente às novas tecnologias. **Anais Eletrônicos do Seminário Internacional de Educação Superior: formação e conhecimento**. Sorocaba, São Paulo: Uniso, 2014.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A Educação em Tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SILVA; C. C. C.; SÉRGIO, S. C. Os desafios para o uso das novas tecnologias no trabalho docente. **Monumenta**, Paraíso do Norte, Paraná, v. 3, n. 1, p. 90-98, 2021.

SILVA, I. C. S.; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L. F. S. As Nova Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista em Debate**, Florianópolis, v. 16, p. 107-123, 2016.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. A.; MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-215, 2020.

SOUZA, J. M, et al. DOCÊNCIA NA PANDEMIA: SAÚDE MENTAL E PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO ON-LINE. **Teoria E Prática Da Educação**, 24(2), 142-159, 2021.