



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

MARICÉLIA RIBEIRO JORGE

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA: UM CLIQUE NA VOZ
DO PROFESSOR PÓS-PANDEMIA**

João Pessoa - PB

2025

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA: UM CLIQUE NA VOZ DO
PROFESSOR PÓS-PANDEMIA**

MARICÉLIA RIBEIRO JORGE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), na área de concentração: Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito ao título de Mestra em Linguística e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves
Maciel

João Pessoa - PB

2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

J82t Jorge, Maricélia Ribeiro.
Tecnologias digitais na sala de aula : um clique na voz do professor pós-pandemia / Maricélia Ribeiro Jorge. - João Pessoa, 2025.
130 f. : il.

Orientação: João Wandemberg Gonçalves Maciel.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Formação docente - Tecnologias digitais. 2. Ensino - Tecnologias digitais. 3. Ensino - Pós-pandemia. I. Maciel, João Wandemberg Gonçalves. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8 (043)

MARICÉLIA RIBEIRO JORGE

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA: UM CLIQUE NA VOZ
DO PROFESSOR PÓS-PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para o título de Mestra em Linguística e Ensino.

João Pessoa, 23 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel – MPLE/UFPB
Orientador

Prof. Dr. Jogervaldo de Sousa Silva – MPLE/UFPB
Avaliador Interno

Prof. Dr. Leandro de Almeida Melo - UPE
Avaliador Externo



ATA DE EXAME DE DEFESA
MARICÉLIA RIBEIRO JORGE

Aos vinte e três dias do mês de julho de dois mil e vinte cinco (23/07/2025), às 09:00, realizou-se o exame de defesa da mestranda MARICÉLIA RIBEIRO JORGE, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE/PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA: UM CLIQUE NA VOZ DO PROFESSOR PÓS-PANDEMIA”. A Banca Examinadora, constituída pelo Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (MPLE/PGLE/UFPB) – orientador, pelo Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva (MPLE/PGLE/UFPB) e pelo Prof. Dr. Leandro de Almeida Melo (UPE), apresentou o seguinte parecer:

Aprovada (x)

Reprovada ()

Observações sobre o exame:

O trabalho atende o que o programa e a linha de pesquisa estabelecem, devendo passar por uma revisão de língua e das normas da ABNT.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 23 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br JOÃO WANDEM BERG GONÇALVES MACIEL
Data: 23/07/2025 10:47:43-03:00
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br LEANDRO DE ALMEIDA MELO
Data: 23/07/2025 10:59:05-03:00
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinador)

Documento assinado digitalmente
gov.br JORGEVALDO DE SOUZA SILVA
Data: 23/07/2025 14:04:11-03:00
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinador)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu Deus Jeová, fonte inesgotável de amor, força e inspiração. Agradeço por me permitir viver com gratidão, contentamento e propósito, valorizando cada momento e bênção em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha mais profunda gratidão ao meu Deus Todo-Poderoso, Jeová, que sempre esteve ao meu lado, guiando-me pelas veredas que escolhi trilhar. Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, que segurou firme em minha mão e, com generosidade, contribuiu por cada leitura, por cada página de meus trabalhos com o olhar cuidadoso e caridoso, mostrando sempre o que um verdadeiro professor deve fazer por seus alunos. Ele não apenas me orientou, mas também almejou meu sucesso e a realização de um grande sonho! Aos professores do Programa de Pós-Graduação- MPLE/UFPB pela oportunidade de fazer parte de um programa de grande reconhecimento nacional. Aos meus filhos Matheus Ribeiro Jorge e Laura Maria Ribeiro Jorge, pelas palavras de incentivo e apoio.

RESUMO

A nova realidade conferiu inovação educacional a um setor que sempre resistiu aos eventos da mudança, visto que se tornou impossível voltar aos ambientes educacionais sem os aparatos tecnológicos, especialmente se analisarmos os documentos oficiais consoantes à quarta e quinta Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular: Comunicação e Cultura Digital (2018). Neste sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é contribuir com a formação continuada do professor de língua portuguesa, com foco no uso de tecnologias digitais contemporâneas e especificamente, identificar os recursos tecnológicos utilizados no período remoto, nos anos de 2020 e 2021 e como os recursos digitais utilizados pelos professores contribuíram para sua formação e propor um material digital e interativo sobre o uso de tecnologias digitais para a prática docente. Dessa forma, procuramos estabelecer uma relação dialógica entre tecnologias digitais e docência, mirando nosso olhar nos anos finais do ensino fundamental e procurando entender se os recursos digitais utilizados pelos docentes de Língua Portuguesa, durante o ensino remoto, contribuíram para sua formação. Utilizamos uma abordagem qualquantitativa, consoante Knechtel (2014), combinando métodos da pesquisa-ação, Santos (2008), com revisão de literatura especializada; uma coleta de dados através de questionários *online* via *Google Forms* e entrevista via WhatsApp. Ancoramos nossos estudos nos teóricos Ribeiro e Coscarelli (2023), acerca da Linguística Aplicada; Maciel *et al* (2013, 2010), Kleiman (2008), Soares (2002), com abordagens acerca dos estudos sobre letramentos e formação de professores; Moran (2020), Moreira (2012), Kenski (2007), sobre recursos tecnológicos; Ribeiro e Coscarelli (2023), Costa (2022), Xavier (2022), Consolo (2022) abordagens sobre ensino remoto; Santos (2020), sobre pandemia, entre outros. Como produto da pesquisa, criamos um *e-book* para o professor de Língua portuguesa com atividades interativas baseadas na exploração do gênero textual *meme*, para serem realizadas utilizando o *Chromebook* com o propósito de contribuir com a sua formação continuada, no tocante ao uso das tecnologias digitais contemporâneas. Com relação aos resultados da pesquisa, percebemos que os recursos tecnológicos digitais utilizados pelos professores, durante a pandemia Covid-19 não apenas facilitou a comunicação e a organização das aulas, mas também impulsionou a formação e o aprimoramento profissional, deixando-os com um significativo repertório de metodologias ativas. É inegável o legado pós-pandêmico deixado pelo uso das tecnologias digitais, que trouxe à baila mudanças significativas no processo educativo, na comunicação entre as pessoas e no acesso à informação por meio de dispositivos disruptivos.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino. Tecnologias digitais. Pós-pandemia.

ABSTRACT

The new reality has brought educational innovation to a sector that has always resisted the events of change since it has become impossible to return to educational environments without technological devices, especially if we analyze the official documents according to the fourth and fifth General Competencies of the National Common Curricular Base: Communication and Digital Culture (2018). In this sense, the main aim of this research is to contribute to the ongoing education of Portuguese language teachers, with a focus on the use of contemporary digital technologies and specifically to identify the technological resources used in the remote learning period in 2020 and 2021, and how the digital resources used by teachers contributed to their training and to propose digital and interactive material on the use of digital technologies for teaching practice. In this way, our study seeks to establish a dialogical relationship between digital technologies and teaching, focusing on the final years of elementary school and trying to understand whether the digital resources used by Portuguese language teachers during remote teaching have contributed to their training. Utilizing a qualitative-quantitative approach outlined by Knechtel (2014), combining action research methods (Santos, 2008) with a review of specialized literature; and data collection through online questionnaires via Google Forms interview via WhatsApp. Our research is grounded in the following theorists: Ribeiro and Coscarelli (2023), on Applied Linguistics; Maciel et al (2013, 2010), Kleiman (2008), Soares (2002), with approaches to studies on literacy and teacher training; Moran (2020), Moreira (2012), Kenski (2007), on technological resources; Ribeiro and Coscarelli (2023), Costa (2022), Xavier (2022), Consolo (2022) approaches to remote teaching; Santos (2020) about pandemic, among others. As a research product, we created an e-book for Portuguese language teachers with interactive activities based on the exploration of the meme textual genre, to be carried out using the Chromebook, aiming to contribute to their continuing education regarding the use of contemporary digital technologies. Concerning the research results, we observed that the digital technological resources used by teachers during the Covid-19 pandemic not only facilitated communication and class organization but also boosted their training and professional improvement, leaving them with a significant repertoire of active methodologies. It is undeniable that the post-pandemic legacy left by the use of digital technologies has brought about significant changes in the educational process, communication between people, and access to information through disruptive devices.

Keywords: Teacher training. Teaching. Digital technologies. Post-pandemic.

LISTA DE SIGLAS

- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- CEP** Comitê de Ética e Pesquisa
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LA** Linguística Aplicada
- LDB** Lei de Diretrizes de Bases da Educação
- OMS** Organização Mundial de Saúde
- TCLE** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TD** Tecnologia Digital
- TDICs** Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Competências estabelecidas pela BNCC	39
Figura 2- Competência 4 da BNCC.....	40
Figura 3- Competência 5 da BNCC.....	42
Figura 4- Competências do Ensino Fundamental.....	45
Figura 5-Estrutura da BNCC Computação (2022)	45
Figura 6- Eixos da BNCC Computação	47
Figura 7- Professor sozinho em sala de aula, com máscara representando o esvaziamento das escolas.....	49
Figura 8-Estudante conectado participando das aulas remotas	51
Figura 9- Estudante e sua professora interagindo durante a aula <i>online</i>	52
Figura 10- Estudante oriundo do campo assistindo aula remota e realizando suas atividades através do aparelho móvel-celular.....	56
Figura 11- Professora trabalhando <i>home office</i> com o ensino remoto emergencial	58
Figura 12-- Estudante oriundo da zona rural com pouca conectividade	62
Figura 13 - Estudante com boa conectividade e acesso adequado ao ensino remoto emergencial.....	63
Figura 14- Isolamento social, convívio restrito com poucos familiares.....	64
Figura 15- Motivos das ausências nas formações de professores	86
Figura 16- Expectativas dos professores sobre as formações e impacto na prática pedagógica.....	88
Figura 17– Capa do <i>e-book</i>	94
Figura 18- Sumário do <i>e-book</i>	94
Figura 19- Página oficial do Suricate	96
Figura 20A- Atividade 1 da proposta pedagógica	96
Figura 20B- Atividade 1 da proposta pedagógica.....	97
Figura 21B- Orientações Metodológicas.....	97
Figura 22- Atividade 2 da proposta pedagógica.....	97
Figura 23A- Orientações Metodológicas.....	99
Figura 23B- Orientações Metodológicas.....	99
Figura 24- Atividade 3 da proposta pedagógica.....	100
Figura 25- Orientações Metodológicas.....	100
Figura 26- Atividade 4 Produção de <i>memes</i>	101
Figura 27A- Orientações Metodológicas.....	101
Figura 27B- orientações Metodológicas.....	102
Figura 28- Atividade 5 da proposta pedagógica.....	103
Figura 29-Atividade 6 da proposta pedagógica.....	103
Figura 30A- Orientações Metodológicas.....	103
Figura 30B- Orientações Metodológicas.....	104
Figura 30C- Orientações Metodológicas.....	104
Figura 30D- Orientações Metodológicas.....	104
Figura 31- Atividades 7 e 8 da proposta pedagógica.....	105
Figura 32- Atividade 9 da proposta pedagógica.....	105
Figura 33- Orientações Metodológicas.....	106
Figura 34- Orientações Metodológicas.....	107
Figura 35- Atividades 10 e 11 da proposta pedagógica.....	107
Figura 36- Orientações Metodológicas.....	108
Figura 37- Planos de aula.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Estudantes brasileiros com acesso simultâneo a computador e internet	62
Gráfico 2- Identificação dos participantes da pesquisa	69
Gráfico 3- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e recebimento do questionário <i>online</i>	73
Gráfico 4- Perfil dos sujeitos da pesquisa (Sexo)	73
Gráfico 5- Perfil dos sujeitos da pesquisa(idade)	74
Gráfico 6-Tempo de atuação dos professores.....	75
Gráfico 7- Participação dos professores de língua portuguesa em formação continuada	85
Gráfico 8– Expectativas das formações para a prática docente.....	87
Gráfico 9- Conectividade nas escolas.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadros 1- Principais teóricos das metodologias ativas	54
Quadros 2- Relato dos professores pesquisados a respeito da motivação pela profissão.....	75
Quadros 3- Uso das tecnologias digitais em sala de aula	78
Quadros 4- Durante o período do ensino remoto (2020-2021), você fez uso de ferramentas, tecnologias digitais em suas aulas, quais? Fale um pouco sobre esse período.....	81
Quadros 5- <i>Chromebook</i> disponível como ferramenta pedagógica.....	89
Quadros 6- Proposta pedagógica / Planos de aula	109

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO.....	13
2 - TEORIAS LINGUÍSTICAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	18
2.1 Letramento Digital: considerações importantes.....	18
2.2 Os Multiletramentos.....	22
2.3 Tecnologias digitais e os nativos digitais.....	25
2.4 A Linguística Aplicada e as Tecnologias Digitais.....	29
3– O LETRAMENTO DIGITAL: UM DIÁLOGO ALINHADO À BNCC.....	31
3.1 Letramento digital e formação docente.....	31
3.2 Formação docente na cultura digital: um caminho alinhado à BNCC.....	37
3.3 A computação na educação básica: diretrizes e normas da BNCC Computação.....	44
4- DILEMAS DO ENSINO REMOTO NO BRASIL.....	49
4.1 Ensino remoto e a pandemia Covid-19.....	49
4.2 Infraestrutura Tecnológica no Ensino Remoto.....	55
4.3 Desigualdades Socioeconômicas e Educacionais.....	59
4.4 Aspectos Psicossociais dos Alunos e dos Professores.....	63
5- PERCURSO METODOLÓGICO.....	67
5.1 A natureza tipológica da pesquisa.....	67
5.2 <i>Locus</i> da pesquisa e dos sujeitos participantes.....	68
5.3 Procedimentos Éticos.....	69
5.4 Instrumentos de Análise.....	69
6- ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS.....	72
7- PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	93
8- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES.....	119

1- INTRODUÇÃO

Em 1994, iniciei meu curso de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Esse período foi marcado por intensas emoções e realizações. Naquele ano, enfrentei a perda de meu pai, meu querido amigo e isso me ocasionou muitas dúvidas, muito medo e solidão.

Além disso, estava recém-casada, grávida e residindo em uma comunidade rural aproximadamente à 40 km de Campina Grande-PB, onde eu estudava. Tudo estava muito difícil para mim, pois quem sempre me apoiava, não estava mais entre nós.

Apesar das inúmeras adversidades, mantive meu foco nos estudos, sempre motivada a superar os desafios, que foram muitos. Mas ao longo da minha jornada, encontrei colaboradores interessados em apoiar meu crescimento como meus professores. Mas também encontrei muitas dificuldades para estudar e realizar aquela lista de sonhos que eu cultivava, em secreto.

E certamente, desistir nunca foi uma opção. E assim, me apegava às recordações e conselhos do meu pai, o amor pela minha profissão e, principalmente, por meu filho Matheus, sempre me impulsionaram a seguir em frente. Pois entendi que minha vida dependeria de minha formação.

Lembro-me bem que minha maior dificuldade foi encontrar alguém para cuidar de meu filho enquanto eu estudava, pois ele havia adquirido um problema pulmonar e ficou um bom tempo na UTI e para ficar mais perto dele, me voluntariei para cuidar de algumas crianças que estavam internadas e que haviam sido abandonadas no hospital. Dessa forma, eu podia visitá-lo todos os dias e acalmar meu coração e depois de sua recuperação, voltamos felizes para casa.

Em 1999, concluí o curso de graduação e nesse mesmo período, fui aprovada em um concurso público municipal, o que me possibilitou ingressar na carreira de docente como professora de Língua Portuguesa.

Sempre busquei aprimorar minha formação, realizando especializações e alimentando meu sonho de cursar um mestrado na área. Participei de três seleções em instituições públicas, obtendo êxito nas provas escritas, mas sem sucesso nas entrevistas.

Mas no ano de 2023, submeti-me ao edital (UFPB), no Programa MPLE para a linha de pesquisa em Tecnologias e Ensino e, para a honra do nome de Jeová, fui aprovada. Quanta felicidade! No dia em que saiu o resultado, quase não dormi de tão feliz! E mais ainda, por

saber que o meu orientador seria o mesmo que eu havia sinalizado no projeto. E nesse momento, mais uma vez lembrei do meu pai, tão querido.

Meu interesse pelas tecnologias digitais intensificou-se durante a pandemia de Covid-19, período que revelou a necessidade urgente de melhorar meu letramento digital e para orientar meus alunos. E, dali em diante, busquei sempre por formações continuadas em tecnologias digitais voltadas à educação.

Entendo que enquanto professores, necessitamos estar em constância nas formações voltadas para nossa área, para que possamos atuar de forma responsiva aos desafios inesperados, como os que vivenciamos durante a pandemia do Covid-19. Pois percebi que a falta de preparo adequado, em muitos casos, resultou em dificuldades significativas na adaptação ao ensino remoto e até mesmo ao adoecimento entre os envolvidos no processo educativo.

O cenário educativo mudou significativamente nas últimas décadas e isso pode ser atribuído a muitos fatores, entre esse estão os avanços contemporâneos das tecnologias digitais que se destacaram nesse cenário e durante a pandemia Covid-19 modificando abruptamente o exercício da docência e, assim, surgiram muitos desafios, entre eles, a necessidade de apreensão de novas formas de ensinar, para viabilizar a aprendizagem escolar. Nesse novo contexto, tudo precisou ser repensado, celulares e redes virtuais assumiram novas configurações e se transformaram em ferramentas indispensáveis ao trabalho. Não há caminho de volta.

Nessa direção, o objetivo geral da pesquisa em realização é contribuir com a formação continuada do professor de língua portuguesa, com foco no uso de tecnologias digitais contemporâneas e como objetivos específicos, identificar os recursos tecnológicos utilizados no período remoto, entre 2020 e 2021; analisar como os recursos digitais utilizados pelos professores contribuíram para sua formação e propor um material digital e interativo sobre o uso de tecnologias digitais para a prática docente.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade ainda de discussões pontuais de soluções para a prática de sala de aula, com a contribuição de recursos digitais relevantes para um ensino significativo e uma aprendizagem eficaz para os estudantes.

Nesse sentido Borstel, Fiorentin e Mayer (2020) ressaltam que mais do que se adaptar às tecnologias que estavam sendo introduzidas na escola, os professores deveriam ser os protagonistas da nova realidade que começou a descortinar como o avanço do desenvolvimento tecnológico. Da mesma forma, escola e famílias também necessitam alinhar-se nesse novo cenário que circunda a todos, pois estamos diante de uma nova realidade e para tanto, requer outras posturas e atitudes das partes envolvidas.

Segundo Macedo (2022), a tecnologia entra como mola mestra nesse processo de ensino/aprendizagem, tentando diminuir a distância e estreitar as relações entre os sujeitos de ensino e a escola. Nessa perspectiva, esta pesquisa estabelece relações dialógicas entre tecnologias digitais e docência, mirando o olhar para os anos finais do ensino fundamental. Partimos do seguinte questionamento: Como os recursos digitais utilizados pelos professores contribuíram para sua formação durante o período remoto?

Acreditamos que a despeito da oferta da disponibilidade de muitos recursos digitais, ferramentas e *sites* gratuitos que se propunham auxiliar na prática docente, por exemplo, ainda persistem grandes dificuldades e uma delas é o uso eficaz desses recursos na sala de aula, sobretudo em escolas públicas por diversos fatores como estrutura inadequada, formação docente fragilizada, ausência de recursos digitais e uma internet que atenda às necessidades desses docentes. E com a pandemia Covid-19, essas dificuldades ficaram mais evidentes.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018), orienta sobre a necessidade de inserirmos, no espaço escolar, práticas pedagógicas que façam uso das tecnologias digitais. E foi graças a essa nova realidade que se conferiu a inovação educacional a um setor que sempre demonstrou resistência aos eventos de novas configurações. Tornou-se então impossível voltar à sala de aula sem os recursos tecnológicos contemporâneos digitais. Diante do exposto, constata-se que o uso das tecnologias digitais é um legado deixado pela pandemia do Covid-19, que promoveu uma comunicação diferenciada e o acesso à informação por meio de dispositivos eletrônicos, principalmente, os móveis.

O uso das tecnologias digitais é, assim, um grande avanço para as instituições que procuram se adaptar às novas realidades e às novas metodologias ativas de ensino, são nelas que os alunos estão cada vez mais conectados. Embora possamos reconhecer não ser possível apreender completamente o uso das tecnologias digitais, mas é fundamental reconhecer a importância de desenvolver competências nesta área urgente à sociedade.

Mais do que nunca a tecnologia digital faz parte do contexto da sociedade contemporânea. Ela impulsiona o ser humano a se adaptar e a utilizá-la não apenas na vida pessoal, mas também, na profissional. Como parte integrante da sociedade contemporânea, as tecnologias digitais vêm sendo assimiladas e implementadas no ensino (público ou privado) e na prática docente. E, cada vez mais, o professor vem utilizando as múltiplas ferramentas digitais para desenvolver a sua prática pedagógica, possibilitando um melhor e maior encontro entre as linguagens: verbal, não verbal, cinética, tátil e auditiva.

À vista desse advento, Arruda e Nascimento (2021) comentam que, em decorrência do cenário atípico, escolas e universidades brasileiras aderiram ao ensino remoto, estabelecendo

estratégias diversificadas de atendimento aos estudantes por meio de recursos de plataformas digitais.

Neste sentido, quando mencionamos que esta pesquisa estabelece uma relação dialógica entre tecnologias digitais e docência, apontamos o olhar particular para os anos finais do ensino fundamental, na busca de entender se os recursos digitais empregados pelos professores de Língua Portuguesa, durante o ensino remoto emergencial, colaboraram para sua formação.

Já foram discutidas várias perspectivas relacionadas ao uso da tecnologia digital na sala de aula em diversos trabalhos, abordando questões semelhantes ou correlatas à presente pesquisa. Cada referência, aqui destacada, é detalhada com as particularidades do problema abordado, a metodologia utilizada, os resultados obtidos e as eventuais limitações identificadas. Essa revisão da literatura contribui para situar a presente pesquisa no contexto mais amplo dessas discussões, proporcionando um entendimento mais aprofundado das diversas abordagens adotadas por pesquisadores em relação à integração da tecnologia digital no ambiente educacional.

A pesquisa de Silva *et al.* (2018) traz uma contribuição importante sobre o *Kahoot*, uma plataforma muito útil para estudantes e educadores. Essa plataforma é popular por criar e jogar *quizzes* interativos em sala de aula ou virtualmente. O trabalho aborda a integração de tecnologias digitais e metodologias ativas no contexto escolar, focando exclusivamente na plataforma *Kahoot*. Um trabalho bastante válido, uma vez que a gamificação é destacada como uma estratégia para tornar o ensino mais envolvente e motivador. Basicamente os autores exploram como o *Kahoot*, enquanto ferramenta de aprendizado baseada em jogos, é utilizada para criar experiências educativas interativas, promovendo a participação ativa dos alunos. É realizada uma análise de como essa abordagem impacta o ambiente de aprendizagem, incentivando a participação, e a colaboração dos estudantes, visto que as atividades realizadas com essa plataforma transformam a aprendizagem em uma atividade envolvente e divertida, em que os estudantes se identificam e respondem melhor a atividades lúdicas, como os *quizzes* competitivos do *kahoot*.

Já Carvalho *et al.* (2020) nos traz um trabalho focado na formação de professores, porém a partir da implementação de um processo de inovação metodológica com uma equipe de educadores do Ensino Fundamental II, de uma instituição privada de Campos dos Goytacazes - Rio de Janeiro. O objetivo foi acompanhar esse grupo de professores em um processo formativo anual, proporcionando-lhes atualização pedagógica em tecnologias digitais e ativas. Apresenta-se como um projeto inovador sob um novo enfoque, visando um novo processo

ensino-aprendizagem, aberto às exigências do mundo atual, com o ensino híbrido e o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais da informação e do conhecimento - TDIC's, como bons resultados. A pesquisa trouxe à tona respostas interessantes a respeito das mudanças significativas nas práticas do corpo docente, devido ao grande empenho por parte dos professores para aprenderem e aplicarem as metodologias ativas com o uso das tecnologias digitais.

Podemos citar também Almeida (2023), que conduziu uma pesquisa notável relacionada à sociedade portuguesa, que, apesar das particularidades do contexto, apresenta semelhanças com situações vivenciadas no Brasil. O estudo revela que em Portugal, também, há entusiasmo com as novas tecnologias, mas a educação é percebida como uma área predominantemente analógica, enfrentando dificuldades na integração do digital. A pesquisa busca uma compreensão mais profunda da realidade portuguesa, destacando a escassez de investigações sobre o tema. Nesse sentido, o estudo concentrou-se em compreender o papel das tecnologias digitais nas salas de aula em Portugal, investigando se sua utilização está acompanhada por uma reconfiguração no processo educativo.

Para realizar essa investigação, Almeida (2023) optou por um estudo de caso descritivo e analítico, utilizando um inquérito direcionado a professores do ensino secundário. Os resultados revelaram uma conclusão intrigante: as tecnologias digitais desempenham predominantemente um papel instrumental, focadas no suporte ao ensino e ao trabalho do professor, em detrimento da aprendizagem e do aluno. Surpreendentemente, a presença das tecnologias digitais nas salas de aula não resultou em uma reconfiguração significativa no processo educativo, que permanece centralizado na figura do professor, com menor ênfase na aprendizagem e nos estudantes. Em resumo, apesar dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais, não houve uma inovação profissional expressiva e o processo educacional não foi profundamente ressignificado.

Através de Sucheck *et al.* (2020) descobrimos um trabalho muito interessante realizado no ano de 2020, e com bons resultados, mostrando mais uma vez o momento difícil que o Brasil enfrentou durante a pandemia do Covid-19. E para superar o momento em que professores e alunos ausentaram-se da sala de aula presencial, foi autorizado pelo Ministério da educação que o ensino ocorresse de forma remota e assim, os professores utilizaram diferentes tecnologias digitais -TD-. Esse trabalho tem como objetivo verificar as TD nos processos nacionais de ensino durante a pandemia do Covid-19. E para tanto, realizaram uma investigação qualitativa

envolvendo 123 docentes, através de um questionário no *Google Forms* e a partir das respostas analisadas, perceberam diferentes possibilidades e dificuldades enfrentadas pelos professores, bem como destacado que muitos estudantes não tinham acesso às TD e que eram grandes as limitações dos professores em manuseá-las, mas também reconheceram que aprenderam a usá-las para a comunicação em videoconferências e em aulas diferenciadas aos alunos. Mesmo assim, alguns professores afirmaram ter ciência de que o uso de TD no ensino não irá substituí-los em aulas presenciais, mas que a adoção do ensino remoto, no período de pandemia, impactou diretamente nas ações pedagógicas, quando do retorno das atividades presenciais.

Diante do que foi abordado nas pesquisas supracitadas, entendemos que estamos dialogando sobre um assunto muito relevante para a educação atual, pós-pandemia, pois a tecnologia digital quando aplicada em sala de aula, oferta muitos benefícios de forma disruptiva, personalizando o ensino e as aprendizagens de estudantes e de professores. Mediante tal contexto, entendemos que o docente necessita estar preparado e capacitado para utilizá-la de forma responsável e responsável.

Presenciamos que o cenário pandêmico acelerou a transformação digital em curso, favorecendo a busca por soluções tecnológicas e assim aflorou a necessidade de nos adaptarmos para o fazer pedagógico de nossas salas de aula. Mesmo diante dos desafios apresentados pela pandemia, o setor educacional encontrou oportunidades para uma abordagem mais inclusiva, conectada e disruptiva. Isso indica uma tendência positiva em direção a uma educação que aproveita as possibilidades oferecidas pela tecnologia digital para atender às variadas necessidades dos estudantes e criar ambientes mais dinâmicos e participativos.

Dessa forma, apresentados os aspectos introdutórios dessa dissertação, seguimos com a seguinte estrutura: apresentaremos o segundo capítulo, intitulado “Teorias linguísticas e as tecnologias digitais”, que traz em seu escopo considerações importantes acerca do letramento digital; O terceiro capítulo, “O Letramento digital: um diálogo alinhado à BNCC”, que explora o letramento digital na contemporaneidade e o proceder dos professores frente a um universo cada vez mais digital; No quarto capítulo, “Dilemas do ensino remoto”, propomos-nos a apresentar teorias e aspectos relacionados ao ensino remoto e seus dilemas; No quinto capítulo “O percurso metodológico da pesquisa”; No sexto, há os resultados mediante as análise propostas para a referida pesquisa; No sétimo, a proposta pedagógica, que consta de um recurso educacional, que recebeu o título de “*Meme*: um gênero disparador de discussão”; No oitavo, apresentamos as considerações finais, seguida das referências e dos apêndices.

2- TEORIAS LINGUÍSTICAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Neste capítulo, apresentaremos aspectos relevantes acerca das teorias linguísticas e das tecnologias digitais, nos seguintes subitens: “Letramento digital: considerações importantes” e “Os Multiletramentos e Tecnologias digitais e os nativos digitais”.

2.1 Letramento digital: considerações importantes

Antes de discutirmos acerca do conceito de letramento digital, iremos revisitar o conceito de letramento, pois quando refletimos sobre esse assunto, muito temos a conversar, pois entendemos a complexidade existente no entendimento do seu conceito e muito tem se discutido sobre este conceito, aproximadamente em meados de 1980, principalmente no contexto do ensino de Língua Portuguesa e sob a influência de Paulo Freire (1989), no momento em que propôs uma compreensão crítica da leitura

Para iniciarmos a discussão sobre letramento, é fundamental referirmo-nos aos estudos de Soares (2002), que exploram o conceito de letramento e sua relação com métodos tradicionais de alfabetização. Soares argumenta que o letramento transcende a simples habilidade de decodificar textos escritos, incorporando a compreensão das práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Então, perguntamo-nos: o que é ser letrado? Soares (2002) afirma que a pessoa letrada é aquela que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. E nos explica que nem todo alfabetizado envolve-se com as práticas sociais de escrita. Para a autora (2002, p.46),

Esse fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno surgiu a palavra letramento.

A autora (2002) destaca a necessidade de considerar uma variedade de contextos sociais e culturais ao abordar questões relacionadas ao letramento. Em uma revisão posterior, Soares

(2007) ampliou seu conceito de letramento, incluindo ações que vão além da leitura e da escrita para abarcar as diversas práticas sociais digitais emergentes, impulsionadas pelo uso disseminado da internet, de computadores e de dispositivos móveis na vida contemporânea. Nesse contexto, distingue-se a alfabetização - entendida como a habilidade de ler e de escrever - do letramento, que envolve o uso social dessas habilidades, duas etapas essenciais e indissociáveis.

De acordo com o exposto por Soares (2007), o letramento digital abrange um conjunto de habilidades sociais contemporâneas essenciais, as quais estão intimamente ligadas à cidadania. Tais habilidades não se restringem apenas à capacidade de utilizar tecnologias digitais, mas também incorporam novas formas de interação social, como a leitura e a escrita, facilitadas pela internet, pelos computadores e pelos dispositivos móveis. Dessa forma, o entendimento de Soares sobre letramento como uma prática social ampla se alinha com a visão de Xavier (2007), que alarga esse conceito para abranger o contexto digital e suas implicações para a participação cidadã na era digital.

Desde aproximadamente os anos 1980, que muito se discute acerca do conceito de letramento. Mas quando será que o termo letramento foi utilizado pela primeira vez e por quem? E mais uma vez, Soares (2007) nos responde que o conceito de letramento foi utilizado pela primeira vez no país, no ano de 1986 pela professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, mas sem conceituar letramento.

Reiteramos que nossa pretensão não é definir um conceito fechado, mas refletir sobre as diversas perspectivas dessa discussão. Da mesma forma que o letramento, o letramento digital tem passado por experiências semelhantes, com uma conceituação igualmente ampla e abordada por diversos autores e autoras como Soares (2002), que nos traz o seguinte conceito:

[...] letramento digital: 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 (SOARES, 2002, p. 151).

As palavras da autora nos conduzem ao entendimento de que o letramento digital refere-se à capacidade de compreender, de utilizar e de analisar criticamente as tecnologias digitais.

Entendemos que esse conceito abrange não apenas a habilidade técnica, mas também a competência cognitiva e social necessária para navegar no complexo ambiente digital.

O letramento digital emergiu, concomitantemente, com o avanço exponencial das tecnologias digitais. Desde o advento da internet e a popularização dos computadores pessoais, a sociedade tem experimentado uma transformação radical na maneira como interage, como se comunica e como acessa informações. A formação do letramento digital é, portanto, um processo contínuo e dinâmico, moldado pelas inovações tecnológicas e pelas demandas sociais.

O processo de leitura, de pesquisa, de produção e de divulgação de textos tem passado por muitas mudanças após o advento da internet e este fato tem mudado a forma de nos comunicarmos, e consoante tal contexto, Coscarelli (2016, p. 23), assevera:

A expansão das tecnologias da informação e comunicação vem transformando a vida em sociedade e alterando nossa relação com os textos. Várias tarefas do nosso cotidiano podem ser realizadas em dispositivos ligados à internet, tais como fazer transações bancárias, preencher formulários, realizar pesquisas de conteúdos diversos, localizar o endereço, dentre outras.

Essas formas de interatividade exigem dos usuários habilidades de leitura, de escrita e de produção específicas e nesse momento lembramos que nem todo leitor é capaz de compreender e interagir com algumas funções típicas de ambientes digitais, que eram realizadas analogicamente.

A autora supracitada nos acrescenta que o letramento digital parte desse pluralismo dinâmico que exige do usuário a apropriação das tecnologias digitais (mouse, teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos, entre outras habilidades. E por isso torna-se tão urgente suas palavras, que nos alerta, que é “necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemióticos marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso” (COSCARELLI, 2016, p. 20).

Nessa direção, o conceito de letramento digital tem passado por muitas mudanças e é apresentado por Lévy (1999) de forma interessante, pelo fato dele defini-lo como uma combinação de habilidades materiais e intelectuais, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores. São esses elementos que evoluem em paralelo ao crescimento do ciberspaço, considerado um novo meio de comunicação originado da interconexão global de computadores. A contribuição de Lévy com esse conceito destaca sua natureza multifacetada e sua evolução

contínua, reconhecendo-o como um elemento essencial para a participação plena e consciente na sociedade contemporânea.

Já na visão de Mey (1998), o letramento, digital ou usual, vai além do que seja ler, escrever ou até mesmo navegar na internet. É enfatizado a importância de saber pesquisar e refletir sobre a aplicabilidade do que se consome e a utilidade para a vida do usuário. Em consonância com esse pensamento, Aquino (2003, p. 1-2) nos diz que

O letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver uma multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas pelos sistemas computacionais.

De acordo com o autor, o letramento digital vai além da apreensão da técnica das ferramentas digitais, é preciso se valer da capacidade de interpretar e criar sentidos nos textos multimodais nos variados ambientes digitais.

Nas palavras de Ribeiro (2009, p. 26), letramento digital é

a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.

A autora comenta que existem diversas agências para se adquirir o letramento digital e que uma das fundamentais, é a escola e que para as pessoas adquirirem algum grau desse letramento é necessário desenvolver diversas ações e entre elas, a leitura de gêneros textuais mais sofisticados, publicados em ambientes *on-line*. E então, chegamos ao acesso digital, que não nos parece comum a todos.

Durante a pandemia do Covid-19 percebemos na prática que existe uma diferenciação importante com relação ao acesso digital, que é esclarecida por Santaella (2004, *apud* Kleiman, 2014, p. 77) ao afirmar que a era digital também é chamada de “cultura do acesso”:

Uma diferença significante entre informação e bens duráveis está na replicabilidade. Informação não é uma qualidade conservada. Se eu lhe dou informação, você a tem e eu também. Passa-se aí da posse para o acesso. Este difere da posse porque o acesso vasculha padrões em lugar de presenças. É por essa razão que a era digital vem sendo também chamada de cultura do acesso.

A sociedade contemporânea exige dos cidadãos a todo momento um certo letramento digital, que por sua vez, exige muitas práticas letradas, umas adquiridas na escola e outras nos mais diversos ambientes sociais, e de acordo com Coscarelli (2016), essas mudanças se faz notar nas práticas de leitura, com a emergência de textos híbridos, os quais associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, que acessam esses textos em telas, que exigem conhecimentos que ultrapassam as fronteiras do impresso e do analógico.

A formação do letramento digital é, portanto, um processo contínuo e dinâmico, moldado pelas inovações tecnológicas e pelas demandas sociais do nosso cotidiano. Portanto, “podemos ser letrados hoje, mas não é garantia de sermos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente” (COSCARELLI, 2016, p. 17).

2.2 Os Multiletramentos

Existe uma grande diversidade de teorias que fundamentam a compreensão do letramento digital, destacando-se a abordagem sociocultural, que consoante Lankshear e Knobel (2005, *apud* Souza, 2007) criticam a visão de letramento digital como uma série idealizada de competências e habilidades específicas, algo único e mensurável.

A proposta dos autores baseia-se na ideia de plural, ou seja, de "letramentos digitais". Esses constituem formas diversas de práticas sociais que passam por transformações constantemente e, em alguns casos, desaparecem ou são substituídas por outras.

Oferecemos uma discussão situando o letramento digital, necessitando agora discorrermos a respeito dos multiletramentos e, para tanto, recorremos às contribuições do texto Multiletramentos, assinado por Roxane Rojo e Eduardo Moura, publicado em 2019.

De acordo com os citados autores, no final do Século 20 e mais precisamente em 1996, alguns pesquisadores se reuniram, em Londres (EUA) com objetivo de analisarem as mudanças

relevantes que os textos estavam sofrendo devido os avanços das novas mídias digitais e se apresentavam com uma pluralidade de linguagens, e assim denominaram de multimodalidade. Esse grupo recebeu o nome de Grupo de Nova Londres -GNL¹ (ROJO & MOURA, 2019).

Para os autores, o mundo estava sob a ação poderosa da globalização e assim demandavam mudanças, devidos aos impactos sofridos, inclusive educacionais. Era chegada a hora das escolas desenvolverem um novo olhar para os vários letramentos, que o Grupo de Nova Londres chamou de multiletramentos.

De acordo com Ribeiro e Coscarelli (2023), como resultado das discussões desse grupo de professores pesquisadores, surgiu um manifesto intitulado de “Uma pedagogia dos multiletramentos”, que segundo as autoras, recebeu influência de Paulo Freire. A relevância desse documento para os estudos de Linguística aplicada foi significativa, ao ponto de inspirar vários elementos da Base Nacional Comum Curricular -BNCC. Esse manifesto não só apresenta a abordagem multimodal dos textos como um dos elementos de maior força, mas também reforça a importância de se trabalhar esses multiletramentos na sala de aula.

Rojo (2013, p. 8) assevera que “os textos da contemporaneidade mudaram as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidos para participar de práticas sociais de letramento atuais não podem ser as mesmas”.

Sob esse prisma, Rojo e Moura (2019, p.20) nos apresentam o termo multiletramentos:

Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.

Um destaque que ofertamos a respeito da citação acima é que “o conceito de multiletramentos, traz o entendimento atual do termo sob duas significações: a da multimodalidade e das diferenças socioculturais” (ROJO & MOURA, 2019, p.23). Isso devido à comunicação exceder a forma tradicional de ler e de escrever textos, pois a globalização trouxe uma vasta variedade de linguagem e de modalidades comunicativas. Isso significa que

¹ GNL-New London Group - Faziam parte desse grupo os pesquisadores: Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, James Paul Gee, Norman Fairclough (ROJO & MOURA, 2019, p.19).

não se poderia mais pensar em letramentos como algo uniforme, aplicável a todos da mesma maneira.

Uma década depois do GLN ter cunhado o termo “multiletramentos”, outros pesquisadores perceberam a necessidade de outro adjetivo para letramentos, visto os avanços nas tecnologias de informação e comunicação. E assim, os letramentos recebem outra adjetivação e dessa vez: **novos letramentos** (Knobel e Lankshear, 2007, grifo nosso).

Sob as lentes de Leu, Coiro *et al* (2017, *apud* Rojo e Moura, 2019), devido ao fato da internet ter modificado a natureza dos letramentos e após os pesquisadores atualizarem suas pesquisas, elencaram algumas dessas mudanças:

- (1) A internet foi a tecnologia que essa geração definiu para o letramento e a aprendizagem na nossa comunidade global;
 - (2) A internet e as tecnologias a ela relacionadas requerem novos letramentos adicionais para se poder ter pleno acesso a seu potencial;
 - (3) Os novos letramentos são dêiticos;
 - (4) Os novos letramentos são múltiplos, multimodais e multifacetados.
 - (5) Os letramentos críticos são centrais para os novos letramentos;
 - (6) Os novos letramentos requerem novas formas de conhecimento estratégico;
 - (7) As novas práticas sociais são um elemento central dos novos letramentos;
 - (8) Professores tornam-se mais importantes, embora seu papel mude em salas de aula de novos letramentos.
- (Leu, Coiro *et al.*, p. 5 *apud* Rojo e Moura, 2019, p.25)

E sob essa nova perspectiva de interatividade, novos aplicativos de texto, de animação, novas ferramentas de comunicação e diversos dispositivos digitais, inclusive de redes móveis, seriam necessárias outras habilidades por parte dos usuários. Pois surgiram também mudanças significativas nas maneiras de ler, de interagir, de produzir textos e inclusive nos suportes textuais.

E a esse respeito, destacamos as palavras de Chartier (1998, p. 88)

O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma atitude feita de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação?

Estamos diante de novas dinâmicas relacionadas ao consumo de textos, na qual o leitor antes analógico e passivo assume outras posturas. Novas perspectivas emergem sobre o conceito de leitor/autor, Rojo (2013), inclusive, propõe o termo “lautor”, uma vez que, no

contexto digital, estamos constantemente lendo, colando, anexando, remixando e realizando outras ações que tornam impossível ser apenas leitor.

Ribeiro (2016) destaca a importância dos multiletramentos servirem ao exercício da cidadania, uma vez que a multimodalidade se apresenta constantemente na sociedade contemporânea e por isso é importante preparar a equipe de educadores, motivar os estudantes e adotar novas práticas de ensino, possibilitando a criatividade, a socialização e também a descoberta de novas habilidades em sala de aula.

Atualmente, torna-se essencial saber lidar com a leitura em diversos suportes e isso não é fácil, há a necessidade de orientações pertinentes ao contexto atual, ou seja, preparar os leitores tanto para o uso do suporte analógico, quanto para o uso do suporte digital e o melhor *lócus* para a apreensão, envolvendo as diversas modalidades e linguagens, é a escola.

E este posicionamento está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (2018) - BNCC, a qual Cavalcante (2022), considera que, possui uma boa proposta de ensino, pois apresenta uma matriz que almeja que ao longo da educação básica, os estudantes sejam bons usuários das tecnologias digitais e isso inclui saber acessar a internet, buscar (termo usado na Base) pesquisar, checar as fontes pesquisadas e sua confiabilidade. Existe uma grande preocupação com a seleção de informações e inclusive está na habilidade EF05LP16 da BNCC- comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é a mais confiável e por quê.

Percebemos que as escolas públicas estão repletas de jovem considerados nativos digitais², que demonstram ter habilidades suficientes para navegar no mundo digital. Estão acostumados a obterem informações de forma rápida e a compartilharem mensagens e conteúdo de toda natureza. E assim, questionamo-nos sobre a relação entre as tecnologias digitais, professores (imigrantes digitais) e esses “nativos digitais”. A próxima seção versará a esse respeito ancorado no artigo A leitura dos nativos digitais: uma abordagem psicolinguística de Souza e Kenedy (2017).

2.3 Tecnologias digitais e os nativos digitais

² Nativos digitais - O termo cunhado por Prensky (2001), descreve essas gerações que interagem de maneira dinâmica e rápida com o conhecimento, contrastando com os “imigrantes digitais”, aqueles que se adaptaram às tecnologias digitais na idade adulta.

Nessa seção, nossa discussão será baseada no artigo “A leitura dos nativos digitais: uma abordagem psicolinguística, de Souza e Kenedy (2017), que aborda o impacto do uso intenso da internet e das tecnologias digitais nas habilidades cognitivas dos chamados “nativos digitais” (aqueles que cresceram no contexto da tecnologia digital).

Com base na teoria da plasticidade cerebral e em estudos de psicolinguística sobre leitura, os autores investigam se o uso constante da internet prejudica a capacidade de concentração e de reflexão dos indivíduos, levando a possíveis dificuldades na compreensão de textos e na retenção de informações.

Dessa forma, a pesquisa trata do impacto da tecnologia no desenvolvimento das habilidades de leitura para as pessoas mais jovens entre as classes sociais no Brasil. O texto traz autores que abordam como o aumento do uso de tecnologias digitais nas últimas décadas tem influenciado nessas habilidades.

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), divulgou que o acesso à internet alcançou 84% da população brasileira em 2023. Observamos que este fenômeno é ainda mais presente entre os usuários mais jovens, pois estes estão imersos no universo digital desde bem cedo. O termo “nativos digitais” é cunhado por Prensky (2001), que descreve essas gerações que interagem de maneira dinâmica e rápida com o conhecimento, contrastando com os “imigrantes digitais”, aqueles que se adaptaram às tecnologias digitais na idade adulta.

A pesquisa científica sobre o impacto da tecnologia na saúde mental dos jovens foi realizada na disciplina de filosofia III, turma de mineração integrada ao ensino médio, do prof. Dr. Haroldo Bentes, metodologia de seminários temáticos com a iniciação científica, em 2020, numa estratégia de ensino pesquisa na perspectiva do aluno pesquisador, o foco específico foi o uso excessivo do tempo nas redes sociais.

É notório a preocupação dos autores do texto ao abordarem a questão da diminuição da capacidade de concentração dos jovens. Esses sinais apresentados na pesquisa, é uma situação que nos leva a pensar acerca da atividade que envolve a leitura, sejam elas do tipo de leituras curtas, profundas, reflexiva, entre outras, isso irá impactar diretamente na compreensão e na interpretação do texto.

De acordo com a pesquisa dos autores Souza e Kenedy (2017), a mudança de hábito da leitura de textos analógicos para a leitura digital, pode comprometer habilidades de leitura mais complexas, por isso a relevância de manter um equilíbrio entre o acesso de textos analógicos e de textos digitais, como forma de preservar e de desenvolver as habilidades de concentração e cognição.

Logo na introdução do artigo, os autores contextualizam o fenômeno da plasticidade cerebral (capacidade do cérebro se adaptar a novas experiências) e suas implicações para a leitura. O uso da internet, segundo Small (2009) e Carr (2011), estaria alterando a capacidade cognitiva das pessoas, especialmente dos nativos digitais (Prensky, 2001). Também é apresentado duas perguntas de pesquisa fundamentais: Como as mudanças cognitivas afetam a decodificação e a atribuição de significados aos textos? E como essas mudanças impactam os nativos digitais em comparação aos imigrantes digitais?

O primeiro questionamento investiga o impacto das mudanças cognitivas, com a perda gradual da capacidade de concentração e de reflexão, na habilidade de ler e de compreender textos, esse questionamento busca entender se o aumento da multitarefa e a adaptação ao ambiente digital estão alterando a maneira como processamos informações escritas, afetando nossa capacidade de leitura eficaz. Já a segunda, foca nos nativos digitais, indivíduos que cresceram imersos em tecnologias digitais desde a infância. A pesquisa questiona se essa exposição precoce e constante à internet e a dispositivos digitais influencia de maneira diferente em sua capacidade de leitura e de compreensão em comparação aos imigrantes digitais, que adotaram essas tecnologias em uma fase mais avançada de suas vidas.

Segundo Carr (2011), essas perguntas nos conduzem a dedução de que estamos testemunhando o surgimento de uma geração de leitores superficiais, especialmente entre os nativos digitais. A hipótese apresentada em seu trabalho sugere que os nativos digitais tendem a se distrair mais durante a tarefa de leitura, resultando em uma compreensão leitora inferior.

A pesquisa utiliza uma abordagem experimental, aplicando o teste de Cloze (TAYLOR, 1953) e um teste de memória/reconhecimento de palavras para medir a compreensão e a retenção de textos entre nativos digitais e imigrantes digitais. As variáveis dependentes analisadas foram a precisão no preenchimento de lacunas e a memória de palavras.

Os autores destacam o impacto da internet no segmento da leitura. A internet, ao proporcionar acesso a uma vasta quantidade de informações rápidas, curtas e superficiais, pode prejudicar a ativação de esquemas mentais e a retenção de informações. Estudos, como o de Small (2009), indicam que a exposição à tecnologia digital altera rapidamente as vias neurais, sugerindo mudanças significativas na forma como processamos informações.

Quanto à metodologia utilizada no artigo, foi usado o “Teste de Cloze”, desenvolvido por Taylor em 1953, como instrumento principal para avaliar a compreensão textual entre diferentes grupos de leitores. Este teste é amplamente reconhecido tanto na Linguística Aplicada quanto na Psicologia, sendo eficaz na medição da inteligibilidade de textos e na proficiência de leitura dos participantes. O uso desse Teste de Cloze, juntamente com a

avaliação de memória, oferecem uma visão detalhada sobre como a familiaridade com a tecnologia digital pode influenciar a proficiência de leitura e a capacidade de concentração. Esse delineamento experimental, ao abordar tanto aspectos cognitivos quanto comportamentais, proporciona uma base sólida para compreender as dinâmicas da leitura no contexto contemporâneo.

Os resultados das pesquisas nos indicam que os nativos digitais apresentam maior dificuldade na compreensão e na retenção de informações quando comparados aos imigrantes digitais. Esse achado corrobora a hipótese de que a exposição precoce aos meios virtuais pode afetar negativamente a leitura e a concentração. E assim, percebe-se que existe a necessidade de novas estratégias educativas, porém não aprofunda quais seriam essas estratégias. Seria interessante apresentar propostas concretas baseadas nos resultados encontrados.

Como ficou perceptível, o uso intensivo da internet pelos nativos digitais tem consequências significativas para a leitura e para uma compreensão de textos, destacando a necessidade de estratégias educativas que contemplam essas mudanças cognitivas. No entanto, não detalha a amostragem utilizada, o que dificulta a generalização dos resultados, as informações sobre o tamanho da amostra e as características demográficas dos participantes seriam importantes para a validade externa do estudo.

O artigo de Souza e Kenedy (2017) contribui significativamente para o entendimento dos efeitos cognitivos do uso excessivo da internet entre as gerações mais jovens, apontando a necessidade de futuras pesquisas para aprofundar o conhecimento sobre como a era digital está moldando nossas capacidades cognitivas e habilidades de leitura.

Para Palfrey (2011), esses nativos digitais se baseiam na tecnologia, de forma consciente e também inconsciente, no momento de realizar suas escolhas e no que vai consumir na internet. Nem sempre esses jovens têm experiência no uso das tecnologias digitais, alguns podem ter pouca competência tecnológica para seus propósitos sociais e necessitam ser orientados a usá-las, quando nos referimos aos objetivos educacionais e até mesmo para evitar enveredar em problemas em redes. E, neste momento, o papel do professor enquanto mediador é fundamental para orientar a respeito da segurança digital e proteção da identidade *online*.

Pesquisadores como Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) sugerem aos professores que apliquem atividades de letramento com seus estudantes envolvendo planejamento, dinâmicas de grupos e trabalhos colaborativos entre esses grupos. Dessa forma, os estudantes irão superar dificuldades entre seus pares, adquirir habilidades digitais necessárias, mas com a mediação do educador. Reiteramos que, para tudo isso acontecer de forma eficiente, as instituições escolares

necessitam buscar formação continuada para esses educadores, fornecendo subsídios tanto para os educadores quanto para os estudantes.

2.4 A Linguística Aplicada e as Tecnologias Digitais

A Linguística Aplicada (doravante LA) é uma ciência que chegou ao Brasil em meados do século XX, ainda no contexto da Segunda Guerra Mundial. Conforme nos explica, Ribeiro e Coscarelli (2023, p.20),

a Linguística Aplicada começa, internacionalmente, no esforço de guerra, a fim de desenvolver conhecimento principalmente sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; segue confluindo esforços para a redução do analfabetismo em países como o Brasil; e até hoje se preocupa muito com questões de ensino, aprendizagem, línguas (estrangeiras e materna), leitura e escrita.

A chegada de LA impulsionou um movimento significativo, oferecendo soluções para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras ou L2 (segunda língua), devido à necessidade de comunicação entre falantes de diferentes línguas. Inicialmente, a LA foi concebida como a aplicação de teorias linguísticas. Contudo, com o amadurecimento evoluiu para um campo de pesquisa, que permite uma reflexão aprofundada sobre a linguagem em suas situações efetivas de uso.

De acordo com Ribeiro e Coscarelli (2023), nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil enfrentou grandes desafios relacionados à alfabetização em massa, motivado pela necessidade de alfabetizar a população para impulsionar o desenvolvimento nacional. Apesar dos esforços, o país permaneceu com altos índices de analfabetismo até o final do século XX e, ainda hoje, lida com questões relacionadas ao analfabetismo.

E assim, linguistas aplicados desempenharam um papel fundamental, desenvolvendo diversas teorias e abordagens para enfrentar esses desafios. Entre os pesquisadores de destaque na área de leitura está Ângela Kleiman, cujas contribuições continuam a influenciar estudos e práticas educativas até os dias atuais.

E desde então a Linguística Aplicada se debruça na resolução de problemas relacionados ao ensino e ao aprendizado de línguas, sejam elas: materna ou estrangeira, leitura e escrita. Porém nada acontece de forma simples. A LA, como ciência, cria novas metodologias constantemente objetivando o desenvolvimento de pesquisas que venham a contribuir com o ensino e o aprendizado de línguas, compreendendo situações relacionadas a nossa vida diária.

Ela se preocupa, entre outras questões, com a compreensão da linguagem humana, suas complexidades, riquezas e relações de poder (Ribeiro e Cascarelli, 2023).

Neste prisma, Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p.33) comentam que a LA,

Tem como objeto de estudo problemas linguísticos socialmente relevantes para os quais busca construir inteligibilidades e que empreende um processo de ressignificação de seus próprios limites, propondo interações com outras ciências, em razão da compreensão da natureza necessariamente híbrida de seu objeto de estudo.

O campo da LA é fértil em debates sobre práticas sociais que ofertam uma melhor condição de cidadania e de dignidade. Ribeiro e Cascarelli (2023), acrescentam que LA tem entendido a leitura e a escrita como práticas sociais há décadas, favorecendo assim, um olhar ao objeto com muita dinamicidade. As autoras afirmam que uma das grandes preocupações da LA no que se refere ao ensino de línguas, é a relação entre leitura, escrita, textos e tecnologias, porém reiteram que se trata de uma relação complexa e de mão dupla.

Muitas mudanças ocorridas na sociedade impactaram os estudos da Linguística Aplicada (LA), especialmente aquelas relacionadas ao advento dos computadores e da internet (Ribeiro e Cascarelli, 2023). Hoje, convivemos, interagimos e produzimos textos em ambientes digitais que antes não existiam, ou existiam em formatos bastante diferentes. Esse novo contexto tecnológico trouxe uma enorme diversidade de textos e de práticas comunicativas, que desafiam e enriquecem o campo da LA.

Acrescentamos que tais mudanças tecnológicas não apenas diversificaram os gêneros discursivos, mas corroboram com a compreensão da LA sobre a interatividade da linguagem. Ao integrar os conceitos de Bakhtin (2016) sobre gêneros discursivos e dialogismo, a Linguística Aplicada pode abordar de maneira mais eficaz os desafios e as oportunidades apresentados pelas novas formas de comunicação digital.

No próximo capítulo, analisaremos como o letramento digital se manifesta na sociedade contemporânea, que se torna cada vez mais digital e exige capacitação constante para professores para atender as demandas sociais.

3- O LETRAMENTO DIGITAL: UM DIÁLOGO ALINHADO À BNCC

Nesta seção, exploraremos o letramento digital na contemporaneidade, o qual torna-se essencial, pois capacita as pessoas a buscarem, a avaliarem e a utilizarem informações disponíveis na internet de maneira crítica e eficiente e é nesse contexto que nós, professores, precisamos caminhar em um panorama de complementaridade.

Os recursos tecnológicos fazem parte do contexto da sociedade contemporânea, impulsionam o ser humano a se adaptar e a utilizar constantemente as tecnologias digitais na vida pessoal e profissional. Como parte integrante da sociedade contemporânea, as tecnologias digitais vêm sendo assimiladas e implementadas. E, cada vez mais, os indivíduos vêm utilizando as múltiplas ferramentas digitais para desenvolver a suas atividades laborais e profissionais, possibilitando um melhor e maior encontro entre as linguagens verbal, não verbal, cinética, tátil e auditiva.

Como já explicitado, o letramento digital transcende fronteiras disciplinares, pois se interliga com muitas áreas como a Educação, a Psicologia, a Sociologia e, notavelmente, a Linguística. E esta desempenha um papel importante na compreensão das nuances do letramento digital, realizando investigações de como acontece a linguagem e suas adaptações e transformações no ambiente digital.

3.1 Letramento digital e formação docente

O letramento digital constitui uma competência indispensável para a plena participação na sociedade contemporânea. Sua formação é influenciada por uma gama de teorias que enfatizam a importância da interação social, da crítica e da compreensão multimodal. A relação intrínseca entre letramento digital e a Linguística ressalta a pertinência da análise linguística para uma compreensão abrangente deste fenômeno. Assim, à medida que a sociedade avança na apreensão e no uso das ferramentas tecnológicas contemporâneas, a compreensão e a promoção do letramento digital tornam-se essenciais para o desenvolvimento de indivíduos bem-informados e ativos.

Como já mencionado anteriormente, as teorias linguísticas se apresentam de forma significativa no desempenho do letramento digital. E, inicialmente, destacamos o Estruturalismo, cujos apontamentos teóricos influenciaram fortemente os estudos

desenvolvidos, no século XX e, atualmente, vale-nos como inicial compreensão quando o assunto é a Linguística. Por se tratar do estudo da estrutura da linguagem, pode nos conceder bases para entendermos as diversas práticas do letramento digital nas interações virtuais.

Ao nos referirmos ao estruturalismo europeu, imediatamente nos remetemos ao linguista Ferdinand de Saussure, amplamente reconhecido como o pai da Linguística moderna. Saussure concebia a língua como um objeto de estudo e a abordava como um sistema estrutural. Suas ideias e suas concepções foram publicadas postumamente por seus alunos, sob o título “Curso de Linguística Geral”, em 1916.

Inegavelmente, os estudos de Saussure trouxeram à Linguística uma base teórica e metodológica que permitiu analisar de forma mais rigorosa e científica a linguagem. Sua influência pode ser vista também em disciplinas relacionadas, como a Semiótica e a Teoria Literária e podemos afirmar que Ferdinand Saussure desempenhou um papel importante ao estabelecer os fundamentos da Linguística como ciência, proporcionando os alicerces para uma compreensão mais profunda e mais sistemática da linguagem. Suas ideias continuam a ser referência e fonte de inspiração para nós, estudantes e pesquisadores, no campo da Linguística.

Refletindo sobre o letramento digital na sociedade contemporânea, surge o seguinte questionamento: as contribuições de Saussure ainda são relevantes? Respondemos que sim, pois o ambiente digital também é estruturado por um sistema de signos, que opera na construção de sentidos e destaca a importância do contexto para a comunicação. Em um cenário de ampliação das possibilidades comunicativas e informativas, essas mudanças transformaram profundamente nossas formas de viver, de se informar e principalmente de interagir com nossos pares.

A escola contemporânea está centrada em preparar estudantes para conviver e atuar numa sociedade exigente, necessitando se reinventar com constância para atender às demandas atuais. E assim, faz-se necessário que a atuação dos professores esteja atrelada, intimamente, ao uso das tecnologias digitais como mediadores do conhecimento. Diante de tal contexto, urge a necessidade de uma qualificação voltada ao letramento digital, visando preparar os professores para que possam atuar de forma proficiente junto aos seus alunos.

Percebemos que este constitui o primeiro desafio a ser enfrentado nas escolas, uma vez que os professores necessitam de formação continuada nessa área, que sofre constantes inovações. A resistência dos docentes em utilizar as tecnologias digitais em sala de aula é um obstáculo significativo. Assim, surge outra questão para reflexão: como os professores podem

mediar as discussões acerca do letramento digital com seus estudantes, que são nativos digitais e orientá-los quanto ao uso eficaz dessas tecnologias com foco na aprendizagem?

Reiteramos a necessidade urgente que a escola tem de se apropriar dos recursos tecnológicos para dinamizar o processo não só de aprendizagem, mas também o cotidiano do docente, que poderá utilizar das ferramentas tecnológicas para instaurar troca de saberes entre seus pares e seus estudantes, encurtando a distância que existe entre a cultura escolar e a vida dos jovens no contexto social.

Coscarelli e Ribeiro (2005) também incentivam o uso de recursos tecnológicos, mas destacam a necessidade de preparo pedagógico e alerta que investir na formação dos professores desde o início até a educação continuada é de suma importância para integrar as tecnologias digitais ao ensino. Entendemos que as mudanças geram receios e inseguranças, mas são fundamentais para a evolução do ensino.

Para refletir acerca do tema, Serafim e Sousa (2011, p.22), traz o seguinte contraponto:

Apesar dos discursos inquietantes e iniciativas já existentes, assiste-se a uma situação extremamente paradoxal: enquanto as crianças e jovens interagem com mais informações audiovisuais e meios eletrônicos do que com mídias impressas, vivendo em um mundo permeado pelas tecnologias digitais, seus professores foram formados para ministrar um ensino baseado em técnicas pedagógicas, conteúdos e materiais convencionais. Muitos educadores acabam apenas reproduzindo os modelos tradicionais de ensino quando propõem atividades com objetos digitais em sala de aula, desconsiderando a transição do paradigma aprendizagem/ sala de aula/escola para aprendizagem/redes sociais/sociedade do conhecimento.

Como vimos, os autores supracitados reforçam a necessidade dos docentes se capacitarem para a utilização de mídias e de ferramentas digitais como materiais pedagógicos em suas aulas. Como orientador do processo de aprendizagem, fica evidente a necessidade de conhecimento amplo e assim favorecer a construção autônoma do estudante. O ensino necessita ser configurado para lidar com a forma como o conhecimento é construído e compartilhado na esfera digital com todo o seu dinamismo.

A despeito dessa transição em curso, Moreira (2012) aborda de forma interessante a complexidade da integração das novas tecnologias na educação contemporânea, e para tanto, destaca as dúvidas e os desafios enfrentados pelos professores no uso adequado dessas ferramentas. E acrescenta como obstáculo a falta de uma visão educacional centrada no aluno e a resistência dos professores em adotar práticas mediadas por tecnologias digitais.

Chamamos à atenção a importância do letramento digital como uma competência essencial para os cidadãos do século XX , imagético e midiático e destacamos a necessidade de

uma reflexão dentro das instituições acerca dessa temática, não só a relação entre educação e mídias digitais, mas também entender que, na contemporaneidade, o aprendizado não ocorre exclusivamente na escola, mas também em múltiplos espaços e formatos fora dela, conectados pelas tecnologias digitais e mediados pelas diversas plataformas colaborativas e pelas redes sociais.

Coscarelli (2016, p.27) destaca dois grandes desafios que devemos enfrentar quando se trata de desenvolver o letramento digital nas escolas:

O primeiro desafio é que a leitura como objeto de ensino deve ser levada para a escola sem simplificações, considerando não só as habilidades cognitivas - tais como inferir, antecipar, comparar, verificar, analisar -, mas, sobretudo, levando em consideração seus propósitos e sua diversidade enquanto prática social. O segundo desafio é incluir as tecnologias digitais, de modo que os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados.

Entendemos que a autora se refere à relação do uso das mídias digitais no cotidiano de sala de aula e que nos sugere libertar dos métodos prescritivos e vincular mais os ensinamentos à realidade da vida cotidiana dos estudantes e que estes sejam conduzidos ao protagonismo. Pois os estudantes utilizam bem tais mídias mais fora do que dentro das escolas.

As instituições escolares necessitam de professores que conheçam e estudem tanto os gêneros discursivos quanto as linguagens digitais. O professor precisa incorporar essas tecnologias digitais no seu fazer pedagógico, mas de forma conectada com a vida do estudante dentro e fora da escola.

De acordo com Cordeiro (2020), a utilização das tecnologias nesse novo contexto, exige dos professores o empreendimento de esforços para o cumprimento de seu papel enquanto educadores, almejando, assim, uma prática pedagógica capaz de estimular uma melhor participação dos estudantes nas aulas. É preciso reconhecer que existe um desafio no momento de usar a tecnologia digital, no processo ensino e aprendizagem, e esse diz respeito à falta de capacitação dos professores na área, fazendo com que muitos se tornem resistentes ao uso e à incorporação de novas tecnologias em sala de aula de modo permanente.

É urgente mudar o formato das aulas para trabalhar com tecnologias digitais visando criar encontros mais interessantes e motivadores dos professores com os estudantes. E de acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013, pp. 144-145),

isso não significa privilegiar a técnica de aulas expositivas e recursos audiovisuais, mais convencionais ou mais modernos, que são usadas para a transmissão de

informações, conhecimentos, experiências ou técnicas. Não significa simplesmente substituir o quadro-negro e o giz por algumas transparências, por vezes tecnicamente mal elaboradas ou até maravilhosamente construídas num PowerPoint, ou começar a usar um Datashow. A variação de estratégias responde também pela necessidade de respeitar os ritmos diferentes de aprendizagem de cada aprendiz. Nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo.

Percebemos que os autores demonstram preocupação com o planejamento pedagógico do professor como mediador de estratégias. E que devem envolver os estudantes, respeitando a diversidade e o ritmo de cada um, principalmente, nesse momento pós-pandêmico no qual os estudantes têm evidenciado um protagonismo relevante na construção do processo de ensino e aprendizagem mediante o uso das tecnologias digitais.

E o professor pode produzir seus planejamentos, considerando esses saberes e vivências trazidos por seus estudantes e que lhes são atraentes, pois se aproximam de suas realidades enquanto usuários da língua. Os estudantes trazem muitas informações relevantes, adquiridas em suas navegações, para a sala de aula e torna-se relevante socializá-las com seus pares e com o professor. As configurações de aulas mudaram, os estudantes também mudaram sua forma de aprender e exigem posturas também diferentes por parte do professor/mediador.

Freitas (2010), em seu artigo “Letramento digital e formação de professores”, traz uma reflexão interessante a essa discussão, afirmando que o desejável é que os professores integrem computador/internet à prática pedagógica e assim, inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital. Também alerta para o conhecimento acerca dos gêneros discursivos e com as linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar.

Para os autores Maciel e Lima (2010, p. 153)

Pensar em letramento digital sem pensar no papel do educador qualificado é inviável, visto que a implementação de um novo processo de ensino/aprendizagem requer professores adequadamente preparados. Sabemos que a maioria ainda não está “capacitada digitalmente”. Porém, embora não estejam, ainda, aptos a preparar e a ministrar aulas nesse novo contexto conhecido como mundo midiático, isso não significa que não consigam ler, escrever e compreender textos digitais.

Que o professor necessita de formação continuada todos sabem, porém as condições para que ele se faça presente em formações necessita também ser configurada. Diante do que vivemos diariamente nas instituições escolares, sabemos que não existe oferta de formação

específica para professores nessa área e que também nossa carga horária semanal dificulta a formação que necessitamos que aconteça de forma contínua e preferencialmente em serviço.

A esse respeito, Buzato (2006, p 12) traz a seguinte contribuição:

As mudanças mais óbvias, e, talvez por isso, as que têm sido mais debatidas e implementadas são as que dizem respeito à necessidade de acesso do professor, em formação ou em serviço, às novas tecnologias (algo que tem sido feito não apenas pela implantação da infra-estrutura na escola e locais de treinamento, mas através de iniciativas de financiamento subsidiado para a compra de computadores por parte de professores, e outras) e a sua capacitação básica para o uso de computadores e Internet (algo que se costuma chamar, indevidamente, do meu ponto de vista, de "alfabetização digital" do professor). Mas tendo em vista o que se espera do professor, isto é, que efetivamente integre o computador à sua prática profissional e a transforme para melhor inseri-la no contexto sócio-histórico presente, há, certamente, muito mais a fazer.

O autor reitera a necessidade que o professor tem para se adequar as tecnologias digitais, visando melhorar a prática pedagógica e para tanto, precisa ter acesso não só a computadores, dispositivos eletrônicos e internet, mas também a uma infraestrutura adequada e receber formação continuada na área para adaptar suas aulas ao contexto educacional.

Mediante a tal contexto, Maciel *et al* (2013, p. 334), asseveram que:

A inegável presença das tecnologias contemporâneas na sociedade constitui a primeira base para a utilização do letramento digital na formação dos professores. O letramento digital é, para o tempo presente, um conceito imprescindível à educação. Não é mais possível conceber uma realidade de formação de docentes sem a perspectiva da formação digital, tecnológica, visto que para o campo da “pedagógica moderna”, esta contribuição contribui para a atribuição de significado e amplitude no processo de preparação do professor no que se refere ao mundo da tecnologia.

Percebemos a formação de professor como um dilema que precisa ser atenuado, pois não é qualquer formação que irá atender as urgências das demandas sociais contemporâneas. De acordo com Buzato (2006, p.13) “necessitamos de formadores que saibam o que dizem, mas que sejam mediadores, construtores de comunidades de prática nas quais os professores possam ir se integrando de forma natural e significativa, tendo em mente seu próprio contexto de trabalho e suas necessidades de formação”.

Enquanto professores atuantes e pesquisadores, estamos cientes das grandes mudanças que as tecnologias digitais têm promovido nas práticas sociais, mas vivemos um grande dilema que é o da formação continuada. A qual deveria ser em serviço e voltada para atender as demandas abordando a integração efetiva da tecnologia digital na prática pedagógica.

Segundo Maciel *et al* (2013, p. 324),

o letramento digital será de fato uma ferramenta eficaz no processo ensino/aprendizagem, quando a escola, instituição, responsável pela formação social, possibilitar a todos o acesso ao conhecimento mediado pelo ciberespaço, pois através desse instrumento, poderemos ler, escrever e interagir dentro e fora do contexto escolar. A escola deve assumir seu papel, não apenas de transmissora de saber, mas de espaço de construção e de reconstrução do conhecimento.

Ainda segundo os autores, Maciel; Lima (2010, p. 152),

A implantação do letramento digital nas redes de ensino de todo o país seria de grande ajuda para o desenvolvimento da nossa educação. É importante sempre ter em mente que a tecnologia não é um meio que veio para substituir a figura do professor ou revolucionar a educação, e sim para ampliá-la. A adoção dessas novas tecnologias pelas escolas e pela sociedade em geral irá possibilitar uma aprendizagem muito mais efetiva, pois os alunos não estarão vinculados só à realização de exercícios mecânicos já construídos, tendo acesso ao livro digital, que é o computador.

Os autores defendem um olhar transformador sobre a educação, pois não basta introduzir tecnologia nas escolas, mas é preciso repensar metodologias eficazes, políticas de acesso e a própria concepção de ensino e aprendizagem. E que a implementação do letramento digital deve acontecer de forma organizada e responsável dando acesso igualitário aos estudantes ao mesmo tempo em que os professores possam ser capacitados a utilizarem as ferramentas tecnológicas de forma eficaz.

3.2 Formação docente na cultura digital: um caminho alinhado à BNCC

Formação de professor é uma discussão interessante e também urgente e por isso, nessa sessão realizaremos uma reflexão acerca da formação docente na cultura digital alinhada à BNCC. É oportuno frisar que vivemos num contexto cultural em expansão, onde as informações em grande quantidade encontram-se dispersas, desconexas e não hierarquizadas.

E nesse cenário de profundas e constantes mudanças, o professor deve ser o indivíduo que organize essas informações, tornando possível sua utilização no processo educativo. E é aí, onde se encontra uma grande dificuldade a ser superada pelo docente.

Apesar dos benefícios que as tecnologias digitais proporcionam à prática docente, muitos profissionais ainda demonstram resistência ao seu uso. Essa situação pode ser

transformada com a adoção de um novo formato de trabalho, viabilizado por uma capacitação adequada, que atenda as demandas atuais voltada ao letramento digital e o uso das tecnologias digitais de forma eficiente, que realmente sirva ao professor com aliado.

Esse processo permitirá que os educadores compreendam a importância das tecnologias digitais e passem a utilizar todos os recursos tecnológico disponível nas instituições educacionais, utilizando-os de maneira eficiente.

A esse respeito Bruzzi (2016, p. 480) nos ressalta que:

Uma tecnologia educacional como o computador ou a internet, por meio de recurso de rede interativas, favorecem novas formas de acesso à informação e comunicação, e amplia as fontes de pesquisa em sala de aula, criando novas concepções dentro da realidade atual, abrindo espaço para a entrada de novos mecanismos e ferramentas que facilitem as ligações necessárias a fim de atender ao novo processo cognitivo do século XXI.

A reinvenção docente é uma necessidade urgente que demanda da formação do professor, não apenas inicial, mas principalmente continuada. Ela pode promover o uso significativo das tecnologias digitais, na compreensão de que as mudanças nas formas de comunicação e da linguagem no cotidiano escolar, exige outra ótica singular para os letramentos digitais, que se comportam semelhantes aos gêneros textuais que surgem a todo momento. É notório que o entendimento de que a internet se tornou uma ferramenta de mediação no processo de ensino e aprendizagem derrubando barreiras.

Destacamos que a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), traz em seu artigo 13º, como atribuição aos docentes “zelar pela aprendizagem dos alunos” (Brasil, 1996, p.14). E nesse contexto, o papel do professor na formação do cidadão é evidente, sendo necessário seu investimento em formação continuada e que também realize uma autoavaliação constante de sua prática docente, a qual tem passado por modificações com a necessidade do uso das tecnologias digitais.

Entendemos que a educação básica está submetida à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o nosso documento de caráter normativo de referência para a educação básica em nosso país, que define um conjunto de competências gerais para a Educação básica. E reiteramos que de acordo com esse documento, é desejável que os estudantes sejam bons usuários das tecnologias digitais, sendo assim, bons leitores, navegadores e bons produtores de texto, inclusive os digitais (RIBEIRO, 2023).

De acordo com Cavalcante (2022, p.186) “a BNCC possui uma boa proposta de ensino, categorizada em quatro elementos para o ensino de língua portuguesa: leitura, escrita/produção de textos, análise linguística/semiótica e oralidade.

Nesse documento, a competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017 p. 8).

A BNCC também nos apresenta informações que servem de norte aos currículos, a formação inicial e continuada de professores. Ela traz em seu escopo dez competências gerais para a educação básica, as quais devem ser inseridas no currículo de acordo com a fase de cada ensino. Essas competências se interligam e que devem ser trabalhadas durante o processo de percurso dos estudantes em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2017). A figura 1, demonstra essas competências.

Figura 1- Competências estabelecidas pela BNCC



Fonte: Acervo da autora, 2025

Para cada uma dessas competências são propostas habilidades que se espera que os estudantes possam desenvolver ao longo dos anos que permanecerem no ensino básico. Diante do exposto, somos cientes da responsabilidade do professor ao se adequar ao documento, no que diz respeito a etapa de ensino na qual está inserido.

Entendemos que a BNCC considera as tecnologias digitais fundamentais para a educação integral e por isso essa temática aparece em várias competências, mas, por uma questão didática destacamos a seguir duas que são voltadas com maior intensidade ao aprendizado por meio do letramento digital e ao uso das tecnologias digitais, que são as

competências 4 e a 5, mas entendendo que a competência 5, está exclusivamente voltada ao estudo do potencial das tecnologias digitais.

A competência 4 da BNCC propõe um novo olhar voltado a uma comunicação mais eficaz, reconhecendo a importância das múltiplas linguagens. Nesse contexto, é fundamental que tantos as crianças como os jovens possam desenvolver a capacidade de analisar criticamente e saber se expressar utilizando uma diversidade de linguagens e de plataformas presentes na sociedade contemporânea.

Figura 2- Competência 4 da BNCC



Fonte: ISTOCKPHOTO. Disponível em:

<https://media.istockphoto.com/id/1369912893/pt/foto/your-painting-is-beautiful-well-done.jpg?s=1024x1024&w=is&k=20&c=Xi9jQARGGBYprtOGv27GQYlsj9z8aYUuudxbqSdOr0=>. Acesso em: 2, jun.2025.

A BNCC (2017) destaca que tais práticas de multiletramentos quando agregadas ao currículo conduziram os estudantes ao protagonismo criativo. Entendemos que o funcionamento dos multiletramentos depende de nossas ações enquanto usuários, necessitamos desenvolver habilidades, pois as ferramentas e os dispositivos não funcionam sozinhos. E assim, torna-se imprescindível adotar um olhar reflexivo sobre novas metodologias educativas centradas no aluno, a fim de permitir que ele exerça sua autonomia no processo educacional.

E assim, voltamos nossa reflexão à escola pública, que na relação professor e tecnologia digital, muitos aspectos devem ser considerados e entre eles novas metodologias ativas e assertivas, mesmo sabendo que não é fácil ser professor da rede pública de ensino e que temos um grande percurso a ser seguido para acompanharmos a rapidez dos avanços tecnológicos. O professor necessita desempenhar seu papel fortalecendo a conexão e a interação entre os

estudantes, proporcionando um ambiente favorável tanto ao aprendizado quanto ao desenvolvimento integral. Mas é preciso aprimorar as práticas, pois novos gêneros textuais/discursivos, suportes, plataformas e dispositivos surgem numa rapidez impressionante.

Cavalcante (2022, p. 186) nos assevera que:

O ensino de língua portuguesa não deve se prender a modelos manuais ou qualquer tipo de método que impossibilite o professor de lidar com as práticas cotidianas do uso da linguagem as aulas devem observar principalmente as práticas contemporâneas de linguagem e caráter multissemióticos dos textos, em seu ambiente nativo de produção, circulação e disseminação.

A BNCC (2017) esclarece ao professor a necessidade de oportunizar novas experiências de linguagem aos estudantes:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2017, p. 69).

O papel do professor frente aos multiletramentos mediados pelas tecnologias digitais, não é tão simples, pois não se trata apenas do uso técnico dessas tecnologias. O professor necessita de formação constante para assim conseguir conduzir os estudantes a resolução de problemas concretos vivenciados nas diversas práticas sociais.

Como mencionado anteriormente, essa não é a única competência da BNCC que trata da questão das tecnologias digitais, mas a competência cinco (5) está exclusivamente voltada ao estudo do potencial e necessidade dessas tecnologias na sociedade atual. Quase tudo que realizamos atualmente e com ou por intermédio de tecnologias digitais. Essa competência trata do universo das tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e as instituições escolares precisam utilizá-las como ferramentas pedagógicas para o protagonismo dos estudantes.

Figura 3- Competência 5 da BNCC



Fonte: ISTOCKPHOTO. Disponível em:

https://media.istockphoto.com/id/1500076775/pt/foto/black-high-school-student-surfing-the-net-on-laptop-in-hallway.jpg?s=1024x1024&w=is&k=20&c=MFnFXcE2ZNMQD9zdMq1q9IdCDUTBu00U6uS_eGOYowc=. Acesso em: 2, jun. 2025.

Entendemos que de acordo com a BNCC, ao longo da educação básica os estudantes precisarão avançar de bons leitores para bons navegadores. E para tanto, a figura do professor é primordial, pois o verbo ‘criar’, presente na competência 5, mostra a preocupação da normativa com os estudantes do século XXI, no sentido de irem além de compreender e utilizar as tecnologias digitais, precisam ter a capacidade de criar soluções pessoais/sociais reais utilizando as tecnologias digitais e compreenderem que não podem mais apenas ser consumidores de tecnologias.

A esse respeito, as autoras Coscarelli e Ribeiro (2023, p. 76) asseveram que

A BNCC também estimula a resposta às informações recebidas e aos acontecimentos ao nosso redor. Não só assistimos passivamente, mas também criamos, produzimos, construímos e publicamos nossas respostas ao lemos, vemos e vivenciamos. O documento faz uma convocação para que escola incorpore esse tema aos seus espaços sistematizados de discussão que enfrente as possibilidades digitais de interação, a fim de tornar cenário da comunicação atual cada vez mais democrático, contribuindo efetivamente para a formação de pessoas cada vez mais capazes de plenamente sua cidadania.

As autoras reforçam a importância que a BNCC atribui ao estudo das tecnologias digitais e sugerindo que as escolas sejam lugares de debates, que possibilitem um ensino vivo

que resulte em criação de soluções através do uso das tecnologias digitais e dos multiletramentos.

Em consonância, Bacich e Moran (2017, p.256) certificam que:

Os estudantes têm habilidades para o uso das tecnologias digitais, mas nem sempre sabem como selecionar, interpretar, organizar e comunicar de forma eficiente os conteúdos que encontram. 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.

Os autores estão em consonância com a BNCC (2017), a qual almeja que os estudantes da educação básica sejam bons usuários das tecnologias digitais e que mesmo sendo nativos digitais, necessitam de orientação dos professores para seu uso crítico e responsável.

Entendemos a urgência da competência geral 5 de cultura digital, pois ela está presente em todos os seguimentos sociais, inclusive na escola. Pois não basta saber usar as ferramentas digitais, nem tão pouco saber ler os códigos digitais e sim compreendê-los e saber utilizá-los nas diversas situações sociais contemporâneas de forma responsável e responsável.

A BNCC também acrescenta que:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2017, p. 72).

Reiteramos a devida relevância que o documento dá as formas de comunicação, das diversas formas de linguagem nos dias atuais e principalmente das interações nos ambientes digitais. E por isso esse tema se torna tão urgente a ser tratado na escola.

3.3 A computação na educação básica: diretrizes e normas da BNCC Computação

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo que serve como referência para a educação básica no Brasil, definindo todas as aprendizagens essenciais ao longo desse ciclo educacional. Em sua estrutura, a BNCC contempla dez competências fundamentais, voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Entre essas competências, destacamos a quinta competência, a “Cultura digital”:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 09).

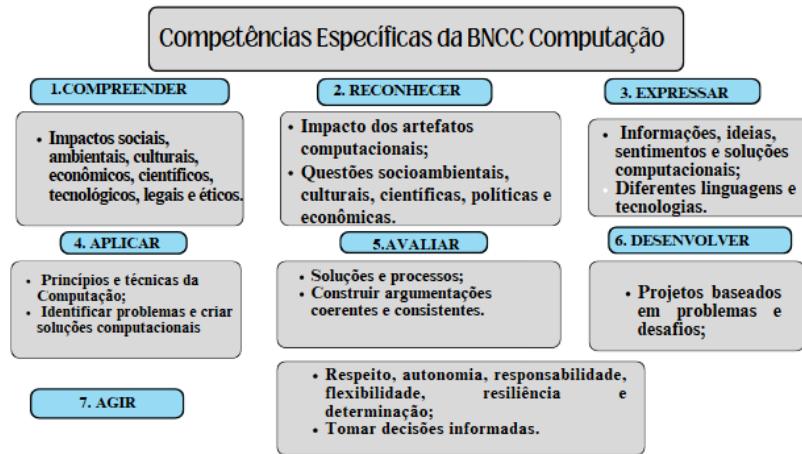
De acordo com a Competência Geral 5 da BNCC, os alunos devem desenvolver habilidades para compreender, utilizar e criar conteúdos com as tecnologias digitais de maneira crítica e consciente. Para que isso ocorra, é essencial promover o entendimento social dessas tecnologias, compreendendo seu significado e os impactos que exercem tanto na vida pessoal, quanto no exercício da cidadania.

Diante da necessidade de aprimorar o ensino relacionado a esse aspecto, as redes e as escolas receberam um complemento à Base, visando fortalecer essa competência e garantir uma formação mais alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

No ano de 2022, especificamente no mês de outubro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recebeu por meio do Conselho Nacional de Educação -CNE/CEB 2/2022, um aditivo destinado a inclusão da computação como componente curricular da Educação Infantil ao Ensino Médio. Esse complemento ficou conhecido como **BNCC Computação** e teria o prazo de até outubro de 2023 para todas as redes de ensino adaptassem seus currículos às habilidades do complemento que traz em seu escopo objetivos de aprendizagem relacionados à Computação e alinhados à BNCC.

Este documento se apresenta como um guia orientador que traz sete competências fundamentais da computação, consoante a figura 4.

Figura 4- Competências do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da autora, 2025

As competências da normativa são acompanhadas de suas respectivas habilidades (147), objetos de conhecimento, explicações detalhadas, além de exemplos alinhados à realidade do contexto educacional brasileiro, conforme ilustrado a figura 5

Figura 5 - Estrutura da BNCC Computação (2022)

COMPUTAÇÃO - 6º ANO					
EIXO	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE	EXPLICAÇÃO DA HABILIDADE	EXEMPLOS	
PENSAMENTO COMPUTACIONAL	Programação	Tipos de dados	<p>(EF06C001) Classificar informações, agrupando-as em coleções (conjuntos) e associando cada coleção a um 'tipo de dados'</p> <p>(EF06C002) Elaborar algoritmos que envolvam instruções sequenciais, de repetição e de seleção usando uma linguagem de programação.</p>	<p>As informações são armazenadas de diferentes maneiras, dependendo do tipo de dado que ela representa. Basicamente existem três tipos primitivos de dados: inteiros, real e string.</p> <p>Existem diferentes linguagens de programação que podem ser usadas para descrever algoritmos em diferentes níveis de abstração, como linguagens visuais, orientadas a objetos, funcionais, entre outras. Uma ou mais linguagens podem ser escolhidas para serem adotadas.</p>	<p>Encontrar um Ás em um baralho, precisa-se de um baralho (lista de cartas) e, o resultado é uma carta; para calcular a média das provas dos alunos de uma turma, precisa-se da lista de provas dos alunos, e o resultado é um número.</p> <p>Calcular a média de notas de uma turma em uma dada disciplina e informar se o resultado está acima da média do colégio.</p>
		Linguagem de programação	(EF06C003) Descrever com precisão a solução de um problema, construindo o programa que implementa a solução descrita.	É importante que se consiga expressar a solução do problema de forma clara e precisa, compreendendo que o programa é apenas uma descrição deste algoritmo em uma linguagem de programação. O aluno precisa entender que o mais importante é a construção do algoritmo. Notem que a ideia aqui não é apenas descrever as linhas de código em português, mas sim descrever em um alto nível de abstração como o problema é resolvido.	Desenvolver um programa que: (1) "Se o ponteiro do mouse tocar no animal então o animal andará 10 passos, 10 vezes seguidas." (2) "Dada uma pilha de cartas, se a pilha estiver vazia, dizer que não há; se a primeira carta for um Ás, dizer que há Ás na pilha, senão, remover a primeira carta e verificar se há Ás no resto da pilha."
	Estratégias de solução de problemas	Decomposição	(EF06C004) Construir soluções de problemas usando a técnica de decomposição e automatizar tais soluções usando uma linguagem de programação.	Decomposição é uma das principais técnicas de resolução de problemas, onde um problema é dividido em subproblemas, os quais são resolvidos independentemente, e cujas soluções são combinadas para construir a solução do problema original. Algumas vantagens da decomposição são: permitir a melhoria da eficiência e a visualização do problema e da solução; facilitar o trabalho em grupo; permitir que possamos realizar as soluções dos subproblemas em outros problemas.	Decompor o problema de desenhar imagens em subproblemas de desenhar formas básicas, compondo as subsoluções por meio de operações sobre imagens (sobrepor, posicionar ao lado etc.). Decompor o problema de desenhar uma casa em subproblemas de desenhar polígonos regulares (retângulos, quadrados, triângulos), compondo essas formas com as operações sobre imagens (rotação, sobreposição etc.).
		Generalização	<p>(EF06C005) Identificar os recursos ou insumos necessários (entradas) para a resolução de problemas, bem como os resultados esperados (saídas), determinando os respectivos tipos de dados, e estabelecendo a definição de problema como uma relação entre entrada e saída.</p>	Definir problemas é uma habilidade muito importante, pois é o primeiro passo da solução. A definição de um problema se dá identificando quais são os recursos necessários (entradas) e quais as informações a qual o tipo de saída. Como a solução (algoritmo) deve ser genérica, se define um problema em termos dos tipos das entradas e saída. O objetivo aqui NÃO é propor soluções de problemas, e sim definir o que é necessário para resolvê-los e qual será o resultado esperado.	<p>Encontrar um Ás em um baralho, precisa-se de um baralho (lista de cartas) e, o resultado é uma carta; para calcular a média das provas dos alunos de uma turma, precisa-se da lista de provas dos alunos, e o resultado é um número.</p>

Fonte: BNCC Online (BRASIL, 2022, p. 39)

Para garantir uma implementação eficaz dessa normativa, é essencial promover debates estruturados sobre suas premissas, bem como sobre os desafios enfrentados

pelos professores do ensino básico, que desempenham um papel central na aplicação desses conceitos nas escolas.

A Computação permite explorar e vivenciar experiências, sempre movidas pela ludicidade por meio da interação com seus pares. Estas experiências se relacionam com diversos dos campos de experiência da Educação Infantil e devem considerar as seguintes premissas. 1. Desenvolver o reconhecimento e a identificação de padrões, construindo conjuntos de objetos com base em diferentes critérios como: quantidade, forma, tamanho, cor e comportamento. 2. Vivenciar e identificar diferentes formas de interação mediadas por artefatos computacionais. 3. Criar e testar algoritmos brincando com objetos do ambiente e com movimentos do corpo de maneira individual ou em grupo. 4. Solucionar problemas decompondo-os em partes menores identificando passos, etapas ou ciclos que se repetem e que podem ser generalizadas ou reutilizadas para outros problemas (BRASIL, 2017, p. 04).

Concordamos que a computação na educação infantil se torna necessária e inovadora, pois visa desenvolver habilidades significativas nas crianças para o século XXI de forma lúdica e interativa com seus pares.

De acordo com Brackmann³ (2025, p,34), a Computação na Educação Básica está organizada em três eixos:

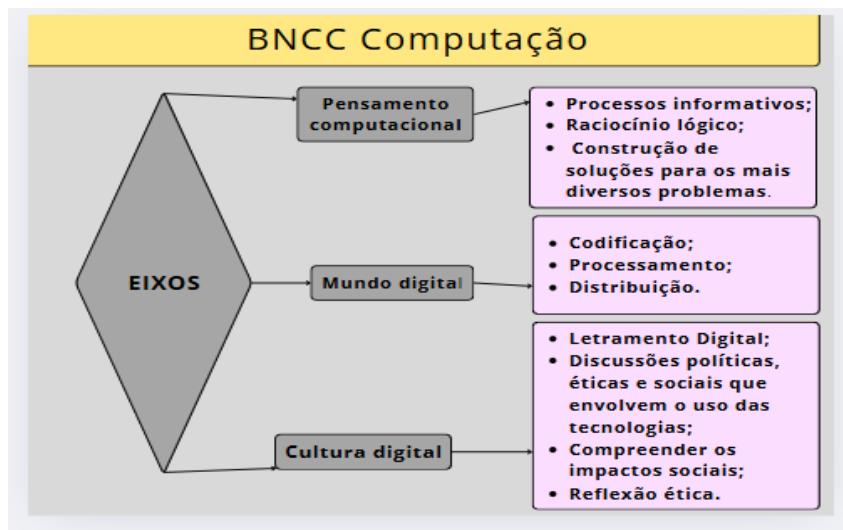
[...] 1. Pensamento Computacional: refere-se à habilidade de compreender, analisar definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, através do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, aplicando fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento. 2. Mundo Digital: envolve aprendizagens sobre artefatos digitais, compreendendo tanto elementos físicos (computadores, celulares, tablets) e virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados). Compreender o mundo contemporâneo requer conhecimento sobre o poder da informação e a importância de armazená-la e protegê-la, entendendo os códigos utilizados para a sua representação em diferentes tipologias informacionais, bem como as formas de processamento, transmissão e distribuição segura e confiável. 3. Cultura Digital: envolve aprendizagens voltadas à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade contemporânea; bem como a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos veiculados; assim como fluência no uso da tecnologia digital para proposição de soluções e manifestações culturais contextualizadas e críticas.

Reiteramos que a cultura digital (competência 5) já existia na BNCC antes desse complemento, entretanto essa normativa veio para aprofundar essa competência com temas que

³ Christian Brackmann é professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha. Tem doutorado em Informática na Educação pela UFRGS. É coautor do “Currículo de Referência em Tecnologia e Computação” do CIEB e articulador/validador da norma “Computação – Complemento à BNCC”.

tratam de fundamentos essenciais da Ciências da Computação e estão divididos pedagogicamente em três eixos que se relacionam entre si e visam desenvolver competências e habilidades para o uso e a compreensão da tecnologia em diversas esferas de forma crítica, criativa e responsável, como representados na figura 6.

Figura 6- Eixos da BNCC Computação



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Podemos acessar essa norma de forma digital, no site: www.computacional.com.br/educacao-basica. Nele além de encontramos tabelas com todas as competências e habilidades, também sugestões práticas para incluirmos a computação em nossas aulas e cursos gratuitos que nos proporcionarão uma formação continuada na área, de forma gratuita.

Entendemos que muitos docentes não são especialistas em computação, portanto será indispensável oferecer formações continuadas, garantindo que adquiram o conhecimento necessário para integrar esses conceitos ao processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, destacamos as palavras de Guarda e Pinto (2023, p.10), que nos asseveram:

Com a recém aprovação da Resolução N°1 de 2022, conteúdos de Computação devem ser inseridos no currículo da Educação Básica. Independentemente da forma: seja escola vai criar uma disciplina ou implementar de forma transversal, para tornar isso possível, se faz necessário a oferta de formação continuada para os professores—para que os mesmos se tornem capazes de realizar a transposição didática desses conteúdos e terem preparo para integrar o Pensamento Computacional em sala de aula com autonomia e igualdade.

Acreditamos que a capacitação continuada dos professores é um passo essencial e urgente para viabilizar a implementação da BNCC Computação nas salas de aula, permitindo o desenvolvimento de suas premissas voltadas para a construção de habilidades e competências em computação. O foco está no pensamento computacional, na imersão no mundo digital e na consolidação da cultura digital. Dessa maneira, os estudantes terão uma compreensão mais profunda do mundo atual e do seu papel como protagonistas nesse cenário cada vez mais digital. Além disso, serão preparados para atuar como agentes produtivos, sempre guiados pela ética e pelo compromisso consigo mesmos, com o próximo e com a sociedade de forma responsável.

No próximo capítulo nos propomos a apresentar teorias e aspectos relacionados ao ensino remoto e seus dilemas no Brasil, principalmente no período da pandemia de Covid-19.

4- DILEMAS DO ENSINO REMOTO NO BRASIL

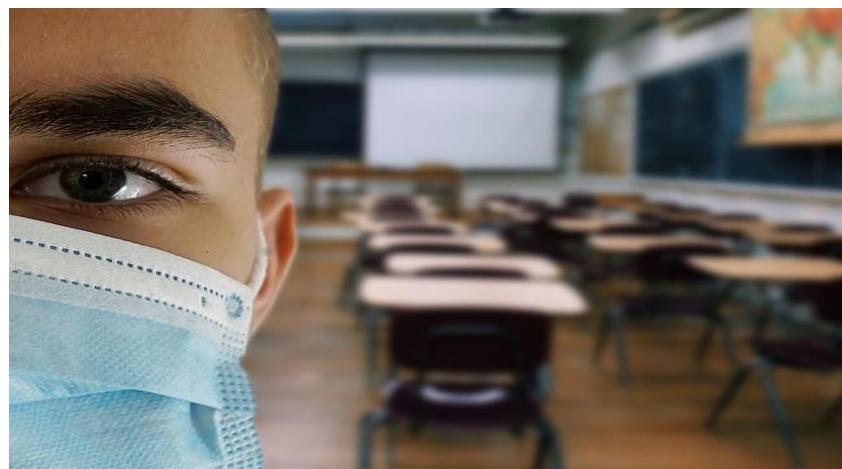
Sobrevivemos a um período de incertezas, de dificuldades e de muita persistência em todos os setores sociais e principalmente, no setor educacional mundial e de forma imediata.

E assim, um novo cenário surgiu como novas experiências e cada professor precisou se adequar para atender as demandas de forma brusca e muitos deles sem formação tecnológica adequada ao momento. Mas é incontestável que as tecnologias digitais ampliaram os horizontes no processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

4.1 Ensino remoto e a pandemia Covid-19

No ano de 2020, a humanidade se deparou com a pandemia de Covid-19 e a Organização Mundial de Saúde (OMS) determinou protocolos de segurança para todos os seguimentos da sociedade e as instituições educacionais brasileiras foram orientadas pelo Ministério da Educação – MEC, órgão responsável pelo contexto educacional brasileiro que adotassem o ensino remoto com a mediação das TDIC como uma medida de mitigação dos riscos pandêmicos e para que os estudantes não ficassem totalmente ausentes das práticas pedagógicas levando, assim, os docentes a ministrarem aulas, utilizando-se de ambientes virtuais, consoante a figura 7.

Figura 7- Professor sozinho em sala de aula, com máscara representando o esvaziamento das escolas



Fonte: PIXABAY. Disponível em: https://cdn.pixabay.com/photo/2020/04/18/08/54/school-5058305_640.jpg. Acesso em: 2, jun.2025.

Essa mudança aconteceu de forma abrupta e sem precedentes e trouxe consigo uma série de transtornos e dilemas, destacando as disparidades existentes no acesso à educação e a urgente

necessidade de repensar as estratégias de ensino e aprendizagem. Assim, neste capítulo, exploramos os dilemas do ensino remoto no Brasil e discutimos maneiras de superá-los, em busca de uma educação mais eficaz e inclusiva.

Sabemos que na pandemia, a área de educação foi submetida a passar por grandes transformações devido ao período do isolamento social, descortinando muitas carências sociais, econômicas e desafiou os profissionais da educação a se ajustarem a um modelo de ensino não muito familiar para muitos, mas que seria uma saída emergencial em prol da aprendizagem dos estudantes.

Mediante o quatro pandêmico, os professores se ajustaram às mais variadas formas para ministrarem suas aulas e ao mesmo tempo faziam malabarismos para manterem seus estudantes conectados. Frente a tal situação, Tamashiro e Sant'Anna (2020) nos lembram que,

No ambiente remoto, os docentes precisaram sair da unilateralidade de comunicação com seus alunos e migrar para o multicanalidade, uma vez que o contato abandonou a forma presencial. Logo, o docente se viu impulsionado a trabalhar em diferentes canais digitais e virtuais.

Na verdade, tudo era muito novo para todos os envolvidos no processo educacional. Professores, estudantes e familiares necessitavam de tempo e de instrução para essa nova repaginada social, porém não havia essa possibilidade, uma vez que a pandemia de Covid-19 exigia mudanças radicais nos diversos cenários sociais. E especificamente nas instituições escolares, o ensino remoto seria a alternativa mais viável, até mesmo para diminuir os impactos emocionais que o isolamento estava trazendo.

A figura 8 nos faz refletir a respeito da enorme capacidade que o ser humano tem para aprender e se adequar às adversidades, sejam elas na dor ou no amor. E durante a pandemia Covid-19 aconteceram muitas adequações e aprendizagens, principalmente nas instituições educacionais, que se encontravam fechadas, deixando os estudantes distantes da sala de aula presenciais e nesse contexto as tecnologias digitais se destacaram, pois era a forma mais viável para não interromper às aulas e o desenvolvimento dos aprendizes.

Figura 8 - Estudante conectado participando das aulas remotas



Fonte: PIXABAY. Disponível em: https://cdn.pixabay.com/photo/2021/02/03/07/37/child-5976952_640.jpg. Acesso em: 2, jun.2025.

Entre as diversas adequações realizadas durante a pandemia Covid-19, podemos citar o trabalho *home office*, o trabalho em casa, o qual necessitou de adaptação. Um planejamento específico diferente do usual, até então.

Os professores se transformaram em *youtuber* e a partir desse cenário, as escolas e as empresas não poderiam mais se dar ao luxo de não aderirem a esse formato como estratégia educacional, pois, a partir do cenário de isolamento social, essa opção simplesmente ficou fora de cogitação (OLEGÁRIO, 2021).

O ensino remoto surgiu de forma emergencial, concomitante ao fechamento das instituições e é definido por Hedges *et.al.* (2020) como:

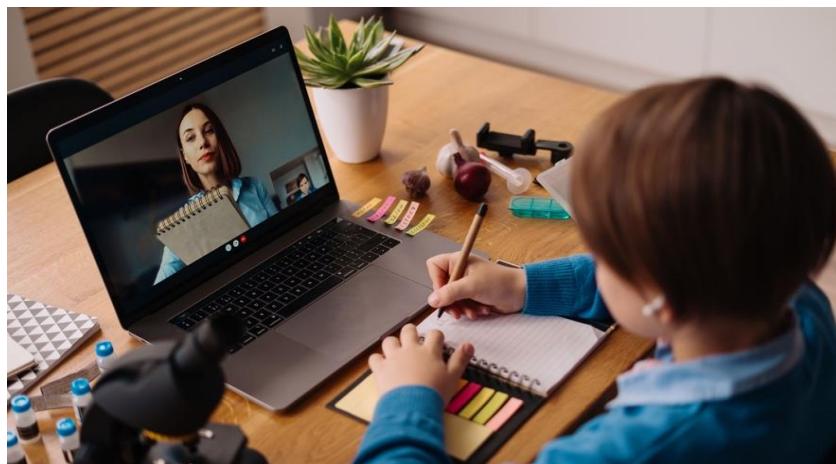
Uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse.

Entendemos, pois, que o ensino remoto surgiu como solução para um momento difícil em que a nação estava enfrentando diante da pandemia Covid-19, que trouxe tantos desafios para todos os setores sociais, inclusive o educacional. Diante da crise sanitária com as escolas fechadas, o ensino remoto seria a solução, que se configurou através de aulas síncronas e assíncronas conectando estudantes e professores numa época tão difícil e que mesmo assim, oportunizou aprendizado e desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias.

Trata-se de uma alternativa para amenizar prejuízos, preservando o vínculo educacional. Um exemplo marcante no início da pandemia de Covid-19, quando o sistema educacional enfrentou profundas mudanças na tentativa de se adaptar àquela nova realidade.

Muitos professores e estudantes experimentaram vivências e adaptações necessárias diante do quadro emergencial que as instituições nacionais se encontravam, devido à pandemia Covid-19 e acompanharam o surgimento das orientações oficiais, de como deveriam acontecer as atividades pedagógicas dos estudantes brasileiros, a figura 9 caracteriza de forma real o contexto daquele momento.

Figura 9 - Estudante e sua professora interagindo durante a aula *online*



Fonte: A GAZETA. Disponível em:
<https://midias.agazeta.com.br/2021/11/22/1920x1080/ensino-online-ou-hibrido-com-aulas-virtuais-e-presenciais-tornou-se-rotina-648382.jpg>. Acesso em: 2, jun.2025.

Dessa forma, os professores e os estudantes com boa conectividade mantiveram suas interações através das tecnologias digitais, construindo seus aprendizados remotamente e tentando manter uma rotina de estudo de forma virtual.

Por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares (BRASIL, 2020a, pp. 08-09).

Reiteramos que ensino remoto não é sinônimo de ensino à distância (EAD), ambos se assemelham pelo fato de mediarem o processo de ensino por intermédio das tecnologias digitais. Porém o ensino à distância contém uma metodologia diferenciada, inclusive uma política de acesso.

De acordo com o Decreto (9.057/2017, p. 1), o ensino à distância é definido legalmente como:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com 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.

Dessa forma, a mediação do professor para essa modalidade de ensino, requer planejamentos e logísticas mediadas pelas tecnologias digitais e colaborações/conexões entre todos os elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem, inclusive profissionais capacitados que consigam executar um trabalho de qualidade de forma contínua e não apenas por um período de dificuldades, como foi o caso do ensino remoto emergencial.

Percebemos que o ensino remoto ainda é alvo de grande preconceito por grande parte da população, que se mostra presa à concepção de aprender apenas na escola, em um lugar físico e na presença de um professor. Ainda não perceberam que as tecnologias digitais podem nos proporcionar tanto um ambiente eficiente como um ensino e uma aprendizagem eficaz de forma mais rápida, atrativa, interativa e atendendo às necessidades de estudantes e de professores/pesquisadores.

O papel do professor frente às tecnologias digitais, continua sendo insubstituível, e no momento da pandemia Covid-19, confirmou-se. Mas para que o uso dessas tecnologias aconteça em sua totalidade é necessário que o professor esteja qualificado para tal.

Consoante Moran (2009, p. 32),

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática.

Nessa atual conjuntura educacional em que vivenciamos, o método tradicional de ensino, aquele centrado na exclusiva figura do professor e na transmissão de conteúdos, necessita ser repensado e substituído pelo método ativo, o qual promoverá o estudante à condição de protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas são necessárias para protagonizar a figura do aluno com aprendente ativo, motivado a pesquisar e a produzir, como é sugerido pela BNCC (2017), a qual deve guiar o currículo de toda a Educação Básica brasileira. Essas metodologias recebem esse nome porque são uma alternativa para proporcionar aos estudantes meios para que eles consigam ser o protagonista do seu desenvolvimento educacional.

Apresentadas como sendo capazes de auxiliarem o professor a superarem parte das dificuldades que surgem no desenvolvimento de sua prática docente, as metodologias ativas são instrumentos criativos que veem sendo explorados no contexto educacional, ampliando as possibilidades de aprendizado e ao mesmo tempo servindo de mecanismos transformadores da sala de aula.

Wandscheer (2020) explica que inúmeras são as metodologias ativas. E, como são instrumentos criativos, quando colocadas em prática proporcionam o desenvolvimento de novas ferramentas, ou seja, de novas metodologias. Aplicáveis ao desenvolvimento do processo educativo, tais ferramentas são capazes de proporcionarem à Educação uma grande contribuição, possibilitando que o aluno vivencie na prática aquilo que antes era somente trabalhado de forma teórica.

Segundo as autoras Filatro e Cavalcanti (2018) as metodologias ativas são questionadoras do ensino tradicional e que sobre elas, existem teorias emblemáticas que as fundamentam e dão suporte ao seu uso. A seguir, o quadro 1 mostra os principais teóricos das metodologias ativas.

Quadros 1- Principais teóricos das metodologias ativas

Autores	Títulos das obras em vernáculo	Datas de publicação
William James	Princípios da psicologia	1890
John Dewey	Meu credo pedagógico	1897
William James	Palestras pedagógicas	1899
John Dewey	A escola e a criança	1906
Adolphe Ferrière	A lei biogenética e a escola ativa	1910
John Dewey	Democracia e educação	1916
John Dewey	A filosofia em reconstrução	1919
Adolphe Ferrière	A escola ativa	1922
Edouard Claparéde	A educação funcional	1931

Fonte: Araújo (2015, p. 9)

Como visto no quadro 1, não é de hoje a preocupação com uma educação voltada para a ação, mas desde o século XIX que alguns teóricos já se preocupavam com uma aprendizagem

mais ativa. As metodologias ativas conseguem dar uma nova concepção ao processo educativo, melhorando-o, tornando-o mais dinâmico e participativo. Essa é a contribuição mais significativa proporcionada pelas metodologias ativas à educação (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2020).

Assim, quando o professor consegue explorar as metodologias ativas no contexto de sua sala de aula, esta se torna mais atraente, envolvendo o aluno no processo educativo, transformando-o em um sujeito ativo e participativo. Contudo, para desenvolver em sala da aula as metodologias ativas, o professor precisa ser inovador e aberto ao novo. E isso exige compromisso docente.

Ressaltam Palú, Schütz e Mayer (2020), que as metodologias ativas têm como principal missão incentivar os alunos, objetivando fazer com que estes aprendam de forma autônoma e participativa, assim como bem sugerido pela BNCC.

E quanto a esse aspecto é importante registrar que as metodologias ativas são inovadoras: elas fazem com que o processo educativo rompa com o tradicionalismo. Tais metodologias dão autonomia ao aluno, transformando-o em um sujeito ativo, motivado e participativo, capaz de produzir o seu próprio processo de aprendizagem (Oliveira *et al.*, 2020).

De acordo com Bacichi e Moran (2017, p.18)⁴

São muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo. Nesse sentido, ao tratar de problematização, sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, design thinking, desenvolvimento do currículo STEAM, criação de jogos, entre outras.

Entendemos e concordamos com os autores e para que essas metodologias aconteçam na medida certa, será necessário a atuação de um professor preparado para tal e assim, impulsionarão o debate em sala de aula, conduzirão o aluno à reflexão, fazendo com ele se questione e também questione o próprio processo educativo. Através da utilização de tais recursos pedagógicos em sala de aula, pode-se trazer para o processo educativo situações reais como instrumentos práticos de aprendizagem.

4.2 Infraestrutura Tecnológica no Ensino Remoto

⁴ Com essa proposta, procuramos embasar e inspirar educadores que, assim como nós, acreditem no poder transformador da educação e na importância de ela estar conectada aos alunos do século XXI (Lilian Bacich e José Moran (org.).

Enquanto professores do ensino fundamental, percebemos que um dos principais desafios do ensino remoto no Brasil é a falta de infraestrutura tecnológica adequada. Durante o período vivido na pandemia Covid-19, alunos e professores enfrentaram todo tipo de dificuldades, principalmente de acesso à internet de qualidade e a dispositivos eletrônicos adequados, o que limitou a participação efetiva dos estudantes nas interações e nas atividades educacionais *online*.

Entendemos que a disparidade digital amplia ainda mais as desigualdades socioeconômicas existentes, afetando estudantes de famílias de baixa renda e de áreas rurais e também os professores que residem em áreas rurais. E a esse respeito Macedo (2020, p. 64) nos assevera que: "A maior reflexão que se pode fazer, é que a de acesso gerada pela desigualdade social, é a maior barreira utilização e melhor aproveitamento das aulas remotas". Acostado à citação do referido autor, apresentamos a figura 10.

Figura 10- Estudante oriundo do campo assistindo aula remota e realizando suas atividades através do aparelho móvel-celular



Fonte: ISTOCKPHOTO. Disponível em:
<https://media.istockphoto.com/id/1278521066/pt/foto/indian-child-attending-online-lecture.jpg?s=1024x1024&w=is&k=20&c=cTyMXm0VuyEShc-W9UrO9WYv5R2D7NGtFfR-FKM CtZ4=>. Acesso em: 2, jun. 2025

As deficiências de infraestrutura de TDICs na educação brasileira revelaram seus reflexos de forma marcante durante a pandemia Covid-19, iniciada em 2020, quando professores e alunos foram obrigados a participarem remotamente das atividades escolares. A internet para quem reside em área rurais geralmente é via dados móveis e se qualifica com pouca conectividade, principalmente quando utilizada para acessar determinados aplicativos e

plataformas. Essa realidade está em consonância com as palavras de Nonato, Sales e Cavalcante (2021, p. 19):

Por parte dos docentes e discentes, a indisponibilidade de acesso à internet e de equipamentos para acesso à internet. Aqui o problema de infraestrutura é candente em seu aspecto material: não há que se falar em enculturação digital sem o mínimo de investimento infraestrutural em TDIC. Isto significa disponibilidade de hardware e software e acesso à internet de qualidade nas instituições de educação, mas também sob a posse de professores e estudantes dessas instituições.

Entendemos que o ensino remoto acentuou as desigualdades socioeconômicas e educacionais no país e no mundo, expondo as disparidades no acesso a recursos educacionais de qualidade. Alunos de famílias com maior poder aquisitivo conseguiram acesso a ambientes de aprendizagem mais propícios, enquanto os de contextos socioeconômicos desfavorecidos enfrentaram obstáculos adicionais e isso ocasionou lacunas de aprendizagem significativas e impactou negativamente o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos mais vulneráveis.

Da mesma forma os professores também foram impactados e imbuídos a assumirem um lugar desconhecido por alguns, que utilizavam poucas vezes ou nunca as tecnologias digitais em sala de aula de forma efetiva. E mesmo passando por um curto período de formação sobre as plataformas que seriam utilizadas para as aulas, tudo parecia muito difícil, pois tínhamos que apreender para o uso de forma imediata diante do contexto.

Contudo, ainda era preciso preparar atividades para os estudantes que não tinham acesso à internet ou pouca conectividade e assim, era necessário um planejamento a parte para preparar o material impresso para que os familiares pudessem fazer a aquisição na escola e caso não pudessem comparecer, a escola viria a possibilidade de realizar a entrega nas residências dos estudantes.

Figura 11- Professora trabalhando *home office* com o ensino remoto emergencial



Fonte: PEXELS. Disponível em: <https://images.pexels.com/photos/7282818/pexels-photo-7282818.jpeg?auto=compress&cs=tinysrgb&w=600>. Acesso em: 5, jun.2025.

Na situação da figura 11 a professora está trabalhando *home office* e ao mesmo tempo em que se conecta com seus estudantes, durante a aula, cuida de seu filho e administra às tarefas domésticas. Este período inicial do ensino remoto, não foi nada fácil e assim, as angústias se intensificaram na vida dos professores. Pois tiveram que trabalhar muito mais para dar conta das aulas, arcar com custos necessários às aulas, sem formação específica para trabalhar remotamente e muito outros problemas.

Diante do momento histórico pandêmico, no qual utilizamos o ensino remoto para nos conectar com nossos alunos, familiares, equipe pedagógica, pais e responsáveis, aprendemos a conviver com ambientes virtuais de aprendizagem e neles podíamos enviar as atividades necessárias com tempo determinado para entrega e correções, postar os planos de aula, inserir *links*, imagens e vídeos de forma interativa para os estudantes interagirem. Evidentemente para que toda essa dinâmica acontecesse seria necessário um planejamento bem elaborado e possuir intimidade com a internet e com algumas plataformas tecnológicas. E aos poucos íamos nos familiarizando com um novo formato de sala de aula.

Sobre essa nova modalidade de ensinar, através do ensino remoto emergencial, Mercado (2009, p. 40) faz um importante ressalva:

O material didático no ensino remoto deve ocupar um espaço singular dentro do processo de ensino aprendizagem, considerando ser ele, nesta modalidade, um dos principais agentes promotores da gestão da autonomia é o professor. Assim, as TICs

exercem uma importante função de objeto de mediação pedagógica no contexto educacional.

O autor supracitado destaca a relevância que tem o material pedagógico que preparamos para nossos estudantes, atribuindo um papel singular nesse processo, ao mesmo tempo em que reforça que o professor continua sendo o principal agente por promover a autonomia dos estudantes.

Na próxima sessão trataremos sobre as desigualdades socioeconômicas e educacionais vivenciadas no período do ensino remoto emergencial.

4.3 Desigualdades Socioeconômicas e Educacionais

De acordo com o sociólogo Santos (2022, p. 21), a pandemia não afetou todas as pessoas da mesma forma, pois alguns grupos sociais sofreram bem mais com o isolamento social, vejamos:

A lista dos que estão a sul da quarentena está longe de ser exaustiva. Basta pensar nos presos e nas pessoas com problemas de saúde mental, nomeadamente depressão. Mas o elenco selecionado mostra duas coisas. Por um lado, ao contrário do que é veiculado pelos media e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele.

Entendemos, segundo a leitura de Santos (2022), que a pandemia da Covid-19 revelou as fragilidades sociais, impactando especialmente os mais vulneráveis, aqueles sem condições adequadas para seguir as orientações de proteção. Esses grupos, ao se exporem involuntariamente, acabaram enfrentando ainda mais injustiça, sofrimento e exclusão social. Além disso, o isolamento afetou profundamente a saúde física e mental dessas populações, agravando desigualdades já existentes.

Acompanhamos pelos telejornais e redes sociais que muitas pessoas ao redor do mundo enfrentaram desafios significativos para se protegerem do vírus na pandemia Covid-19, devido as suas condições socioeconômicas adversas (IDEM, 2022, p.23),

Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não têm sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar etc.

O supracitado sociólogo destacou reais desafios enfrentados, que ressaltaram as desigualdades sociais e econômicas de muitos grupos que habitavam em moradias insalubres, que necessitavam trabalhar em ambientes superlotados e vulneráveis, bem mais expostos ao vírus que outros, inclusive com uso limitado de água potável.

Durante a pandemia Covid-19 todos os âmbitos sociais enfrentaram desafios singulares e âmbito educacional não foi diferente, percebemos de forma evidente que a maioria das instituições de ensino estava significativamente deficientes em termos de infraestrutura técnico-digital. E isso resultou na incapacidade dessas instituições de oferecerem condições adequadas para garantir a continuidade eficaz do ensino aos estudantes durante o período de transição para o ensino remoto.

Mesmo diante de tantas lacunas, sem tempo suficiente para planejamentos adequados, os professores adaptaram-se a novas circunstâncias, usaram de muita resiliência, de seus recursos e encontraram formas de oferecer um ensino de qualidade. Almejamos instituições escolares públicas de qualidade, bem equipadas e com uma equipe de técnicos e de professores capacitados e atentos as mudanças tecnológicas e sociais, integrando as tecnologias digitais de forma dinâmica em suas aulas e assim facilitando o aprendizado dos estudantes sem a necessidade de usarem de seus recursos financeiros para isso.

Concordamos que o ensino remoto tenha oferecido uma solução temporária para manter a continuidade do ensino durante a pandemia, mas também levantou preocupações sobre a qualidade da educação proporcionada. Entendemos que a ausência do ambiente presencial de sala de aula pode afetar a interação entre alunos e professores, dificultando a comunicação e o engajamento dos estudantes. Além disso, questões relacionadas à avaliação e ao acompanhamento do progresso dos alunos também surgem como desafios a serem superados.

A internet se mostrou como instrumento essencial à adequação desse tipo de ensino, estudantes e professores que não possuíam acesso a uma internet de qualidade, enfrentavam grandes desafios. Mesmo aqueles que possuíam aparelhos e que não possuíam recursos, nem dados móveis suficientes, não havia como estar presentes nas aulas remotas e assim causava frustração.

Consoante Consolo⁵ (2022, p.211),

⁵ Douglas Altamiro Consolo - traz uma grande contribuição a respeito de experiências positivas com o ensino remoto emergencial em seu artigo “Uma reflexão sobre experiências positivas de ensino-aprendizagem em tempos de Covid-19”, que faz parte da coletânea “Professor cadê o link? Dossiê Ensino Remoto Emergencial”, assinada por 25 docentes.

Diversas famílias, por exemplo, possuem somente um computador em sua residência, cujo uso deveria ser compartilhado por todos os membros da família, cumprindo o isolamento social domiciliar: pais e outros adultos, para trabalhar em caráter remoto; crianças e adolescentes para acesso a aulas e/ou outras atividades escolares online; e, além disso, para outras atividades tipicamente por meio de computadores, tais como acesso a correio eletrônico, filmes, músicas e redes sociais. Certamente, para essa variedade de usos, muitos são os conflitos de horários e decorrentes decisões difíceis do que ou de quem priorizar (Grifo nosso).

Presenciamos vivências de uma época em que disputas por equipamentos tecnológicos aconteciam dentro das residências dos estudantes, acompanhávamos nas mídias a todo momento informações relacionadas a estudantes de baixa renda que enfrentavam restrições, imposições nos momentos de utilizarem os recursos eletrônicos/digitais necessários para participarem das aulas remotas.

Muitas vezes era necessário o estudante aguardar que os pais chegassem do trabalho, à noite, para conseguir assistir aos vídeos gravados pelos professores com as orientações e também realizar suas atividades. Essa realidade fez parte do cotidiano de muitas famílias brasileiras, que enfrentaram limitações relacionadas ao acesso das tecnologias digitais e de conectividade durante o ensino remoto.

Esse quadro se agravava quando o estudante residia na zona rural, a dificuldade de acesso para quem vive afastado da cidade é muito grande. Tudo fica mais caro, o preço cobrado por serviços no campo apresenta um custo superior à área urbana.

De acordo com o IBGE (2021, 87),

o perfil socioeconômico dos estudantes evidencia a desigualdade de condições tecnológicas para acompanhar apropriadamente as atividades pedagógicas fora de sala de aula. O percentual de estudantes de 15 a 17 anos com acesso simultâneo a computador ou notebook e Internet em casa na área urbana foi mais do que o dobro da área rural, 56,0% e 23,3%, respectivamente.

Nos dados do IBGE, as disparidades no acesso as tecnologias digitais entre os estudantes de 15 a 17 anos no Brasil mostra como o perfil socioeconômico influencia no aprendizado fora da escola, como também que a carência de infraestrutura tecnológica e de conectividade no meio rural pode comprometer as oportunidades de aprendizado desses estudantes.

A figura 9 destaca bem o contexto de desigualdade tecnológica e educacional que afeta estudantes da zona rural. Apesar de o estudante da figura possuir um notebook, isso não garante acesso à internet ou conectividade de qualidade, elementos essenciais para a plena participação nas atividades pedagógicas remotas ou digitais. Esse cenário ilustra como a simples posse de

um dispositivo eletrônico não resolve as barreiras estruturais que estudantes e professores enfrentam.

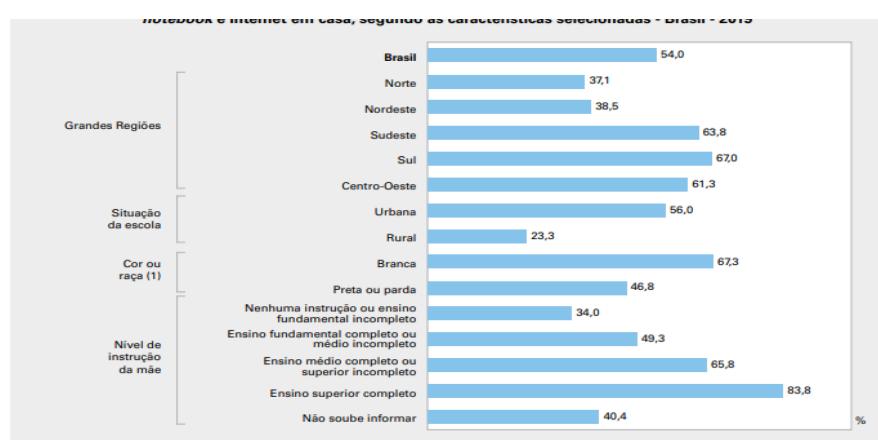
Figura 12- Estudante oriundo da zona rural com pouca conectividade



Fonte: PIXABAY. Disponível em: https://cdn.pixabay.com/photo/2022/02/10/14/51/covid-19-7005466_640.jpg. Acesso em: 5, jun.2025

No gráfico 1 temos outra informação importante que diz respeito à relação direta que existe entre a escolaridade da mãe e o acesso as tecnologias, quanto maior a escolaridade, maior o acesso as tecnologias digitais. Significando assim que a escolarização de um país é um fator determinante na oferta de recursos educacionais.

Gráfico 1- Estudantes brasileiros com acesso simultâneo a computador e internet



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2019

Muitos estudantes enfrentaram situações adversas em suas residências, comprometendo sua participação nas aulas virtuais com horários estabelecidos para algumas atividades obrigatórias ou complementares. Muitas vezes sem a supervisão de um adulto responsável para

auxiliá-los no processo com as tecnologias digitais, mesmo se tratando de estudantes nativos digitais, pois nem sempre conseguem utilizar com presteza tais tecnologias, principalmente se for oriundo da zona rural, devido a fatores como a fragilidade tecnológica e a falta de uma boa rede de internet.

Figura 13 - Estudante com boa conectividade e acesso adequado ao ensino remoto emergencial



Fonte: PIXABAY. Disponível em: https://cdn.pixabay.com/photo/2022/01/22/03/58/online-school-6956162_640.jpg. Acesso em: 5, jun.2025.

A figura 13 representa os estudantes que tinham recursos disponíveis em casa, com boa internet, dispositivos acessíveis móveis ou não e que conseguiam interagir bem com seus professores e colegas, além de realizarem suas atividades e avaliações. Conseguindo assim, manter a continuidade do aprendizado com menor impacto, mas também trouxe a oportunidade de avançar em suas pesquisas via internet e aumentou sua autonomia com o uso das tecnologias digitais. Entretanto, temos ciência de que essa não é a realidade da maioria dos estudantes da escola pública.

4.4 Aspectos Psicossociais dos Alunos e dos Professores

O advento da pandemia do Covid-19 mudou o olhar para a educação e os professores e os alunos tiveram que se adaptar a práticas remotas, traçando novas rotinas. E muita coisa mudou no cenário. Nesse sentido, Gonçalves e Mourão (2020) destacam, também, o aumento das doenças psicológicas com o trabalho *Home Office*. Mesmo para aqueles que tinham mais

familiaridade com as tecnologias, pois tudo parecia muito confuso e diante das adversidades, era necessário continuar.

À vista do cenário da pandemia Covid-19, Arruda e Nascimento (2021) comentam que, em decorrência do cenário atípico, escolas e universidades brasileiras aderiram ao ensino remoto, estabelecendo estratégias diversificadas de atendimento aos estudantes por meio de recursos de plataformas digitais.

Entendemos que o ensino remoto pode ter impactos significativos na saúde mental e no bem-estar psicossocial dos alunos e dos professores. Pois o isolamento social, a falta de interação humana e o aumento do tempo de exposição às telas podem contribuir para o estresse, para ansiedade e para a depressão.

Figura 14- Isolamento social, convívio restrito com poucos familiares



Fonte: PIXABAY. Disponível em: https://cdn.pixabay.com/photo/2022/02/10/14/51/covid-19-7005466_640.jpg. Acesso em: 5, jun.2025.

Além disso, os professores enfrentaram o desafio de adaptar suas práticas pedagógicas ao ambiente *online*, lidando com a sobrecarga de trabalho e a pressão para manter altos níveis de engajamento dos alunos, uns com conectividade e condições para participar das aulas remotas e outros com pouca ou nenhuma conectividade. Tudo isso acontecendo ao mesmo tempo sem garantias de sucesso.

A esse respeito, Nogueira (2020) cita outro grande problema - o adoecimento dos familiares de estudantes e de professores, pois, pais e familiares tiveram de dar conta de suas vidas, ao mesmo tempo que trabalhavam nas atividades domésticas e ensinavam a seus filhos. Salientamos que muitos desses pais eram analfabetos e também apresentavam dificuldades com as tecnologias digitais e também sem acessibilidade à internet.

Sem dúvidas, na pandemia, os professores se mostraram fundamentais, porém veio à tona a sobrecarga de trabalho e a necessidade da qualificação urgente para uso das tecnologias digitais. Nós, professores da cidade de Campina Grande, na Paraíba, utilizávamos o *Google Meet* para ministrar nossas aulas, mas também via *Whatzapp*, pois muitos estudantes não conseguiam entrar na sala de aula do *Google Meet*. As atividades que preparávamos e os vídeos que gravávamos, eram enviados para uma pasta do *Google Drive*, mas também para o grupo de *Whatzapp* das turmas e ainda preparávamos o material impresso para os que não tinham nenhum tipo de conectividade, irem buscar na escola. Esse material impresso tinha prazo para devolução e correção.

Hoje, torna-se quase impossível a efetivação do processo educativo sem a utilização das tecnologias digitais. Estamos em um novo tempo e diante de novas demandas sociais que surgem a todo momento, exigindo outras posturas.

Como discutido aqui, o professor é de fundamental importância no processo educacional e seu papel mediante a utilização das tecnologias digitais continua sendo insubstituível. E a esse respeito, Levy (1993, p, 25) afirma de forma categórica que:

As tecnologias da comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar informações mais relevantes. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, adapta-os à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria – o conhecimento com ética.

O ensino remoto no Brasil enfrenta uma série de dilemas complexos, que vão desde questões relacionadas à infraestrutura tecnológica, até desafios socioeconômicos e psicossociais. No entanto, ao reconhecer esses dilemas e buscar soluções inovadoras, podemos transformar o ensino remoto em uma ferramenta eficaz para promover a educação inclusiva e de qualidade para todos os envolvidos no processo. Maciel *et al* (2013, p. 337) asseveram que:

A formação tecnológica de docentes e os recursos tecnológicos disponíveis na contemporaneidade, oferecem à ação pedagógica, desde que bem orientados e por meio de processos sistemáticos bem definidos, reflexão em detrimento à reprodução mecânica do conhecimento.

Evidentemente, que isso exigirá um esforço conjunto, incluindo políticas públicas governamentais, instituições educacionais, sociedade civil e setor privado.

No próximo capítulo trataremos em detalhes dos aspectos metodológicos que fundamentam nossa pesquisa, destacando o tipo de abordagem utilizada, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados para a análises desses dados.

5 - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia desta pesquisa que está organizada em três seções. Na primeira seção, detalhamos a sua natureza enquanto tipologia, na segunda seção, mostraremos o *locus* da pesquisa e dos sujeitos participantes e os procedimentos éticos e na terceira seção, os instrumentos de análises e por último, a proposta do recurso educacional a ser compartilhado com os professores participantes da pesquisa.

5.1 A natureza tipológica da pesquisa

A nossa pesquisa é caracterizada como aplicada, consoante Gil (2010), destaca que esse tipo de pesquisa abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem. E assim, temos a pretensão de responder ao seguinte questionamento: como os recursos digitais utilizados pelos professores contribuíram para sua formação?

Adotamos uma abordagem qualquantitativa, que de acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 247),

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

Essa estratégia metodológica visa combinar a análise qualitativa e quantitativa, proporcionando uma compreensão abrangente e fundamentada sobre o fenômeno em estudo. Para os autores, a combinação das duas técnicas qualitativa e quantitativa buscam uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Acreditamos que essa abordagem nos ajude a descortinar as múltiplas facetas que atenderão aos nossos objetivos.

E para alcançar nossos objetivos, empregaremos também métodos de pesquisa-ação, com fundamentos em Thiollent (2011), dada a interação estreita que será estabelecida com os participantes ao longo do processo, além de realizar uma revisão bibliográfica para fundamentar nosso estudo.

Ainda de acordo com o autor supracitado,

na pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham um papel no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo (THIOLLENT, 2011, pp.21-22).

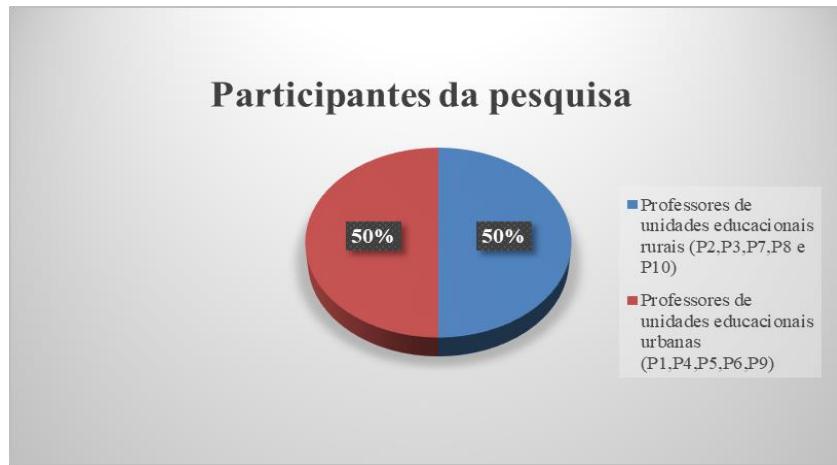
5.2 *Locus* da pesquisa e dos sujeitos participantes

Nesse sentido, nosso estudo será realizado em quatro escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental na cidade de Campina Grande-PB. Foram selecionadas duas escolas em áreas rurais e duas em áreas urbanas. Escolhemos essas unidades por serem representativas do ensino fundamental II, no município de Campina Grande, que possui 27 escolas do ensino fundamental II, das quais apenas duas estão situadas na zona rural. Por isso, nosso recorte inclui essas duas escolas rurais e mais duas urbanas.

Essa abordagem visa proporcionar uma compreensão mais abrangente ao explorar eventos e dinâmicas presentes em realidades distintas em uma mesma cidade. Ao selecionar escolas tanto da área rural quanto da urbana, buscamos enriquecer a pesquisa com perspectivas diversificadas, ampliando a possibilidade de uma análise mais abrangente e contextualizada. Reconhecemos que essas realidades são distintas, mas os resultados só poderão ser confirmados após a conclusão das análises.

Quanto aos sujeitos participantes, são professores encarregados do componente curricular de Língua Portuguesa nas escolas previamente selecionadas, somando um total de dez professores e que desenvolveram suas atividades em sala de aula durante o período do ensino remoto emergencial, ofertado pelas escolas municipais da cidade de Campina Grande, na Paraíba, ao logo dos anos de 2020-2021. Os sujeitos dessa pesquisa foram enumerados por códigos conforme observamos no gráfico 2.

Gráfico 2- Identificação dos participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa direta, 2025

5.3 Procedimentos Éticos

Nossa pesquisa, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP- Número do parecer: 6.928.793, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. E assim, afirmamos que os dados dos professores entrevistados, foram coletados de forma segura e utilizados somente para fins educacionais, nessa pesquisa. E também que tem como instituições participantes quatro escolas situadas na cidade de Campina Grande-PB. Para fins legais, os professores participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.4 Instrumentos de Análise

Para direcionar nossos trabalhos, realizamos visitas *in loco* com o objetivo de conhecer as escolas selecionadas e, consequentemente, seus professores e equipe técnica. Essas visitas também permitiram que os professores conhecessem a pesquisadora, que se apresentou como professora de Língua Portuguesa, assim como eles. Esse momento foi especialmente significativo e merece destaque, pois, para falar cerca de cinco minutos com cada professor, foi necessário aguardar o intervalo ou contar com o apoio de supervisores, gestores ou outros funcionários para permanecerem nas salas de aula e, assim, evitar que os estudantes fiquem sozinhos.

Essa situação reflete a realidade vívida pelos professores do ensino fundamental II, que não podem se ausentar da sala de aula nem por breves instantes. Em um dos momentos da visita, ocorreu um desentendimento entre alunas enquanto a gestora explicava os horários dos professores que iriam participar da pesquisa. A gestora também destacou sua satisfação com o fato de os questionários serem respondidos *online*, pois essa abordagem eliminava a necessidade de os professores se ausentarem da sala de aula, garantindo a continuidade do acompanhamento dos alunos.

Para a obtenção de dados, utilizamos da revisão de literatura especializada e da aplicação de um questionário desenvolvido por meio do *Google Forms*, o qual desempenha um papel fundamental como ferramenta de suporte em pesquisas no contexto educacional acadêmico, conforme destacado por Monteiro & Santos (2019). Ressaltamos também que esse aplicativo apresenta a capacidade não apenas de criar questionários, mas também de desenvolver formulários complexos utilizando planilhas, facilitando o trabalho da pesquisadora.

De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser caracterizado como “uma técnica de investigação composta por um número considerável de questões apresentadas por escrito às pessoas, com o objetivo de obter conhecimento sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, experiências vivenciadas, entre outros.”

Além disso, a adoção dessa abordagem considera a relevância socioambiental, eliminando a necessidade de impressão de documentos e promovendo práticas mais sustentáveis e eficientes. Essa escolha metodológica reflete a modernização das práticas de pesquisa e se alinha a uma abordagem mais consciente e responsável em relação ao meio ambiente. Além disso, essa abordagem otimiza o tempo tanto do pesquisador quanto dos participantes da pesquisa, que é um recurso valioso e limitado. Com a organização automática das informações e o acesso rápido em qualquer lugar, é possível aumentar a produtividade e a eficiência em todas as etapas da pesquisa.

Com relação ao questionário proposto, foi semiestruturado, composto por dez questões divididas em duas partes distintas. Na primeira seção, foram abordadas três questões destinadas à caracterização da amostra, explorando informações como sexo, idade e tempo de atuação profissional. A segunda etapa do questionário compreendeu um conjunto adicional de sete questões, focadas em conteúdos fundamentais, relacionados ao tema central da pesquisa. A leitura de autores como Coscarelli e Ribeiro (2005) forneceu *insights* valiosos para a construção das perguntas desse questionário.

Cada professor recebeu um *link* contendo uma breve explicação sobre a pesquisa e incluiu também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que após sua aceitação, os participantes estariam habilitados a responder ao questionário. Essa abordagem visa garantir a transparência, a ética e a integridade do processo de coleta de dados, assegurando que os professores estejam plenamente informados sobre os objetivos da pesquisa e seus direitos como participantes da pesquisa.

Ao optarmos por essa metodologia, buscamos promover uma ativa e consciente participação dos professores, o que, por sua vez, contribui para a qualidade e a validade dos dados coletados. A incorporação de tecnologia digital, como o envio de *links* e a aplicação de questionários *online* nos proporcionou uma agilidade notável ao processo de coleta, permitindo uma análise mais eficiente dos resultados. Essa estratégia teve como objetivo principal obter informações significativas sobre a experiência dos professores durante o período de ensino remoto nos anos de 2020 e 2021, na rede municipal de ensino de Campina Grande, na Paraíba.

Após a coleta de dados, realizamos entrevistas via *WhatsApp* devido à sua praticidade e rapidez. Optamos pelo uso de dispositivos móveis para gravação das entrevistas com os professores, por ser uma estratégia eficaz na coleta de informações. O uso de celulares proporciona ao pesquisador flexibilidade, agilidade e mobilidade, além de facilitar a adaptação à agenda dos entrevistados. Os dados coletados via *WhatsApp* ainda possibilitaram esclarecimentos adicionais e permitiram identificar correspondências entre a categoria analisada e os conceitos que fundamentam a construção de pressupostos teóricos. Esses pressupostos buscam retratar a experiência docente com soluções digitais no ensino remoto de Língua Portuguesa durante o período pandêmico.

O próximo capítulo tratará das análises e das discussões realizadas mediante os dados obtidos por intermédio do questionário aplicado e as entrevistas realizadas.

6- ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

Este capítulo analisa e discute os dados coletados nesta pesquisa. Dessa forma, consideramos importante retomar o objetivo geral dessa pesquisa que é contribuir com a formação continuada do professor de língua portuguesa com foco no uso das tecnologias digitais na sala de aula.

Antes de iniciar as discussões e as análises consideramos importante destacar que, foram preservados os nomes dos professores e das unidades educacionais, nomeando-os como P de professor, e um número de 01 a 10.

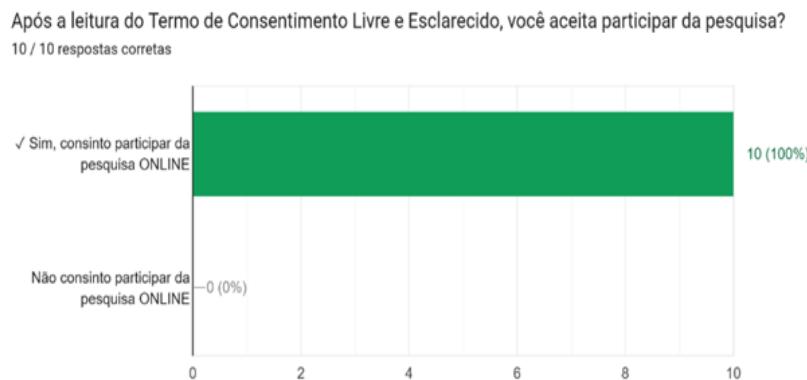
Essa etapa é essencial para compreender o fenômeno investigado e responder aos nossos objetivos de forma coerente, embasando-nos em fatos, em observações, em informações e em leituras científicas relevantes. E assim, apresentamos a análise dos dados, buscando entender até que ponto os recursos digitais utilizados pelos professores – público-alvo desta pesquisa – durante o período de ensino remoto, contribuíram para sua formação enquanto docentes de Língua Portuguesa.

A incorporação de tecnologia digital, como o envio de *links* e a aplicação de questionários *online*, proporcionou-nos uma agilidade notável ao processo de coleta, permitindo uma análise mais eficiente dos resultados. Os professores envolvidos na pesquisa, ao receberem o *link*, e após lerem e concordarem em participar da pesquisa, prontamente enviaram mensagens confirmando o seu recebimento e gradativamente as respostas aos questionários foram surgindo.

6.1 Questionário aplicado aos professores de língua portuguesa das escolas municipais participantes da pesquisa.

O gráfico 3 nos traz a quantidade de professores que receberam o *link* com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, realizaram a leitura e então aceitaram participar da pesquisa.

Gráfico 3- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e recebimento do questionário *online*

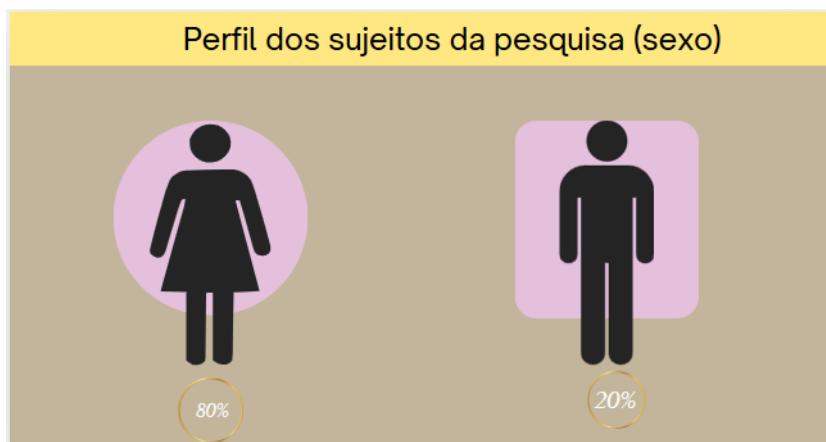


Fonte: Pesquisa direta, 2025

Podemos analisar pelo gráfico 3, que 100% dos professores que receberam o formulário, leram o termo e concordaram em participar da pesquisa de forma voluntária, confirmando o que haviam relatado no momento em que a pesquisadora visitou as referidas escolas. Os professores participantes demonstraram satisfação pela oportunidade de participarem de uma pesquisa voltada a uma preocupação com a formação pedagógica, em destaque para o uso das ferramentas tecnológicas contemporâneas, visando uma melhoria no processo ensino aprendizagem que no momento atual exige.

O gráfico 4, traz-nos as informações referentes ao sexo dos professores participantes da pesquisa.

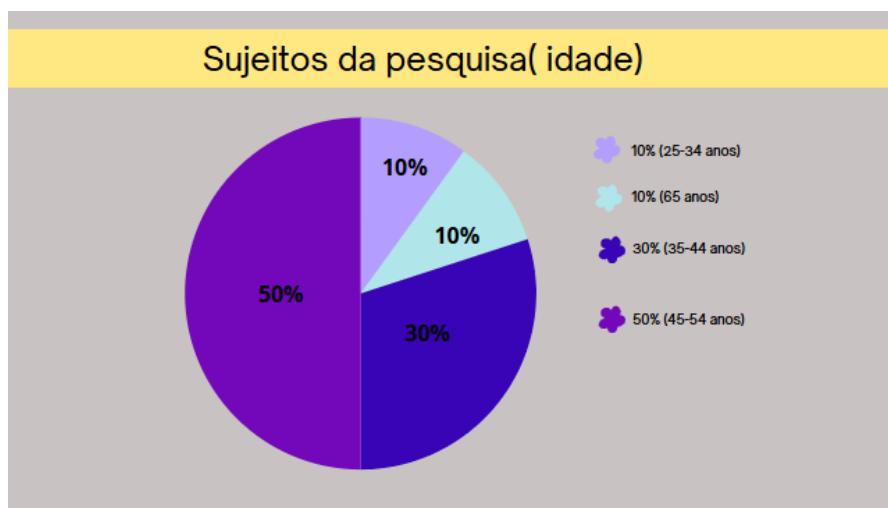
Gráfico 4- Perfil dos sujeitos da pesquisa (Sexo)



Fonte: Pesquisa direta, 2025

De acordo com o gráfico 4, verificamos que na amostra de professores pesquisados, 80% corresponde ao sexo feminino e apenas 20% corresponde ao sexo masculino, mostrando assim consonância com a informação contida no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Publicado em 07/03/2023) de que o ensino básico brasileiro, em sua maior parte, é realizado por mulheres. Já o aspecto relacionado a idade é variável, como podemos perceber consoante o gráfico 5.

Gráfico 5 - Perfil dos sujeitos da pesquisa (idade)



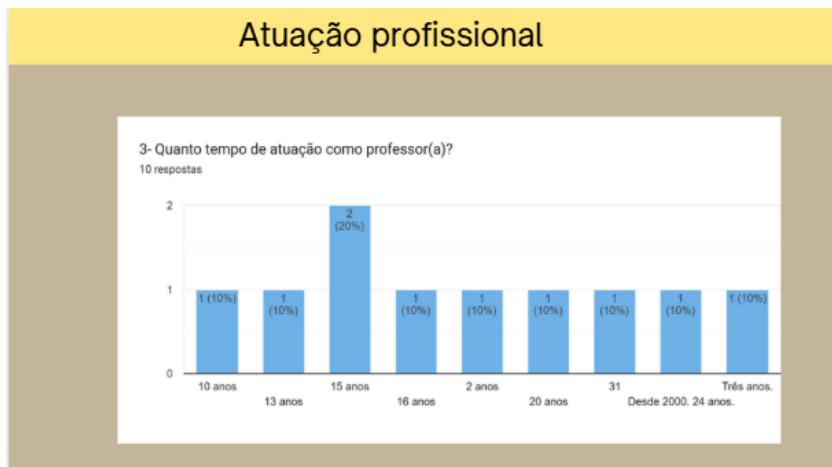
Fonte: Pesquisa direta, 2025

No aspecto referente à idade dos professores participantes, percebemos que é variável, mas que nos permite classificá-los como imigrantes digitais, baseados nos estudos de Prensky (2001), que os considera como aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, adotou a maioria dos aspectos da nova tecnologia.

Notadamente, de forma desafiadora e cautelosa, esses professores se adaptaram às rápidas mudanças do mundo digital diferentemente dos nativos digitais, que já estão inseridos no universo digital desde seu nascimento.

O gráfico 6, apresenta-nos dados relacionadas ao tempo de atuação dos professores envolvidos na pesquisa.

Gráfico 6 -Tempo de atuação dos professores



Fonte: Pesquisa direta, 2025

Observamos no gráfico 6 uma diversidade significativa de tempos de experiência entre eles, variando entre 2 e 31 anos de atuação. A maioria dos participantes (20%) possui 15 anos de atuação, enquanto as demais faixas, com 10, 13, 16, 20, 24 anos (desde 2000), 31 anos e 3 anos de experiência, tiveram representatividade de 10% cada. Esses dados indicam uma pluralidade de perfis, contemplando tanto professores iniciantes quanto aqueles com trajetória maiores.

Em resposta à pergunta 4 do questionário, “Qual foi sua motivação para ser professor(a)?”, percebemos que de acordo com as respostas dos envolvidos, a escolha pela docência é uma combinação de fatores de natureza tanto interna, associada à vocação, a paixão e por influência de pessoas próximas, quanto externa relacionada ao impacto social e a contribuição educativa, como podemos observar na tabela abaixo:

Quadros 2- Relato dos professores pesquisados a respeito da motivação pela profissão⁶.

Professor(a)	Relato dos participantes da pesquisa	UER ⁷	UEU ⁸
P1	“Fui fortemente influenciada pela minha mãe e minha tia que são educadoras.		X
P2	No início, me apaixonei pela profissão. Sempre gostei de trabalhar com público. Acredito que é o que me motiva até hj. O contato com os alunos, a forma de transmitir conhecimento e os frutos do trabalho.”	X	

⁶ A escrita no quadro está *ipsis litteris*.

⁷ UER-Unidade Educacional Rural

⁸ UEU-Unidade educacional Urbana

P3	“Desde adolescente já dava aulas de reforço, e o fato de gostar muito de ler e escrever me incentivou a cursar Letras.	X	
P4	“Sempre quis ser professora. Minha mãe foi professora e minha avó era analfabeto. Eu queria ensinar ela a ler. Essa vontade de ser professora não saiu da minha mente.”		X
P5	O desejo existe desde criança. Não tive uma motivação específica.		X
P6	Sempre sonhei em ser professora e, mesmo, tardiamente, realizei.		X
P7	“Ser professora é uma realização pessoal, pois é uma profissão que permite aprendizados diários e troca de experiências, em prol de alcançar objetivos, metas e trajetórias. A nossa missão é construir conhecimentos com os alunos, compartilhar informações e apresentar caminhos e possibilidades que transformam sonhos em realidade.”	X	
P8	“O prazer em compartilhar conhecimento e ser um instrumento facilitador de atalhos, pois, eu comprehendia a maioria das disciplinas e ficava inquieto quando amigos meus não captavam. Quando montávamos no contra-turno grupos de estudo e eu via no semblante dos meus amigos aquele alívio que todos nós almejamos quando somos deparados com algo desafiador e que não se está conseguindo entender dá uma agonia grande e as vezes nos sentimos limitados, entretanto, quando vem alguém e nos dá aquele "empurrãozinho" ou mostra a mesma instrução de uma forma mais simples, direta, clara, sem "arrodeios", ganhamos até alma nova. E foi isso que, apesar de ter passeado por várias profissões, norteou as minhas origens, de ver no rosto das pessoas o prazer de ter sido útil.”	X	
P9	“Sim. Utilizo celular, Chrome books e notebook e outras tecnologias a fim de dar dinamismo as aulas, bem como inseri-los no mundo em que eles nasceram que é o mundo digital.”		X
P10	“Contribuir para diminuir o analfabetismo e ajudar no desenvolvimento do país.”	X	

Fonte: Pesquisa direta, 2025

Observamos através dos relatos⁹ dos professores, o quanto eles evidenciam o compromisso que têm em transformar vidas por meio da educação. Mesmo diante dos desafios enfrentados no contexto da educação básica do município.

O participante P4 revelou que a influência de familiares educadores foi um fator determinante na escolha de sua profissão, reforçando a ideia de que relações próximas e membros da família desempenham um papel significativo nessa decisão. Em entrevista via *WhatsApp*, P4 compartilhou que sua avó (analfabeta) foi uma figura motivadora em sua jornada educacional, inspirando-a a se tornar professora para ensinar sua avó a ler, especialmente para que ela pudesse ler a Bíblia. No entanto, seus pais tinham expectativas diferentes em relação à sua carreira: enquanto seu pai desejava que ela estudasse Direito, sua mãe (professora) preferia que ela escolhesse qualquer outra profissão que não fosse licenciatura, devido às preocupações com o estresse e a carga de trabalho associados à profissão docente.

Já os relatos dos participantes P3, P6 e P8 nos mostram que a paixão e o desejo em ser professor surgiu desde a infância e realizaram-se mesmo que de forma tardia. Destacamos o relato de P8, pelo fato dele transparecer o prazer que sente em compartilhar conhecimento e ser um facilitador das aprendizagens. Ele destaca bem o prazer de ser útil e fazer a diferença positiva na vida das pessoas foi o que o levou a escolher a profissão de professor, mesmo tendo experimentado outras áreas.

Enquanto que P7 afirmou que se trata de uma realização pessoal e destaca sua paixão e propósito pela profissão refletindo uma visão holística e inspiradora da profissão, enfatizando o impacto positivo que os educadores podem ter na vida de seus estudantes. Também destacou a missão de construir conhecimentos com os alunos destacando a importância da colaboração e do papel do professor como facilitador da aprendizagem.

O professor P9 não respondeu a contento o questionamento. Iniciou com um sim e destacou que a satisfação em ser responsável por facilitar a aprendizagem e ajudar outros na superação de desafios impactando positivamente as vidas dessas pessoas, foi o que o motivou na carreira de ser professor. Essa justificativa se assemelha com P2, que enfatiza o valor de aprender e ensinar, destacando a sede de conhecimento e o prazer de compartilhar conhecimentos.

⁹ Os relatos coletados foram bastante interessantes, mas sentimos a necessidade de aprofundar nossa compreensão a respeito de alguns pontos específicos. Para isso, realizamos entrevistas adicionais com alguns professores participantes da pesquisa por meio do aplicativo *WhatsApp*, o que nos permitiu obter insights mais detalhados e esclarecer dúvidas.

O professor P5 afirmou que o desejo existe desde criança e que não tive uma motivação específica, já no relato de P10, percebemos que sua motivação profissional partiu de preocupação com o analfabetismo e na contribuição com o país evidenciando à docência na resolução desse problema.

No quadro 4 estão organizadas as percepções colhidas à pergunta 5 do questionário “Você faz uso das tecnologias digitais nas suas aulas? Em caso afirmativo, comente um pouco sobre elas”.

Quadros 3- Uso das tecnologias digitais em sala de aula

Professor(a)	Resposta dos participantes da pesquisa	UER	UEU
P1	Sim. Utilizo para dinamizar as aulas.		X
P2	As tecnologias digitais são maravilhosas para o desenvolvimento do alunado, o que atrapalha é a rede de internet que não é boa suficiente, para colaborar com o trabalho do professor. Muitas das vezes trabalho com o celular dos que já tem internet. Na maioria das vezes não consigo nem fazer a chamada pelo diário online. Gosto também de fazer atividades que eles possam acessar em casa como o worksheet.	X	
P3	Não.	X	
P4	Sim. O <i>Google Meet</i> , <i>Padlet</i> , <i>Canva</i> .		X
P5	Uso pouco, mas se resume a explanação de vídeos e/ou uso de <i>chromebooks</i> . Apenas para enriquecer o assunto dos temas das aulas.		X
P6	Sim, para trabalhar os gêneros digitais, os jogos digitais educativos, a criação de podcast. Compartilhar PDF de livros para leitura compartilhada e, ainda, para realização de pesquisas e simulados. Feedback. Faço, às vezes, pesquisa no <i>Google</i> ou no <i>Youtube</i> ou numa rede social necessária. Só não podemos usar muito a Internet da escola, porque ela é muito fraca.		X
P7	Sim, o uso de tecnologias em sala de aula torna a aprendizagem mais prática, lúdica e dinâmica. Infelizmente a nossa escola não	X	

	dispõe de um data show, que também é um recurso facilitador e mediador de aprendizagem.		
P8	Poderia fazer mais. Porém, das vezes que adicionei tive imensos ganhos. O primeiro foi de me ver antenado e atualizado, me sentindo parte do processo de aprendiz dos tempos modernos. Depois, vem o levar novidades para a sala de aula que não sejam apenas caderno, livro e quadro. Entretanto, para a clientela que temos atualmente não podemos também levar algo sem tanta afinidade, tanta proximidade com a máquina. É preciso foco, tempo de utilização e que se encaixe com as determinações das suas aulas. Se algo ficar pendente, for demorado demais ou não terminar no prazo correto, o que era pra ter sido estimulante, acaba se tornando uma frustração geral, do professor que não conseguiu chegar lá por conta da internet que caiu, da dificuldade dos alunos em não digitar algo mais rápido, ou os alunos não terem paciência em esperar o aplicativo ou site abrir e já fugirem para outros espaços contidos no aparelho (jogos, fofocas, <i>Instagram</i>), e ao retornarem a novidade do professor já fica em segundo plano, enfim. O uso dos aparelhos tem sempre os prós e contras. Tive aulas maravilhosas, todavia, quando algo não sai como o esperado, as fugas e atropelos são inevitáveis e são situações que fogem as vezes do controle do professor porque não depende só dele.	X	
P9	Sim. Utilizo celular, <i>Chrome books</i> e notebook e outras tecnologias a fim de dar dinamismo as aulas, bem como inseri-los no mundo em que eles nasceram que é o mundo digital.		X
P10	Sim, Celular, <i>Google</i> , <i>WhatsApp</i> , <i>Youtube</i> etc. Faço, às vezes, pesquisa no <i>Google</i> ou no <i>Youtube</i> ou numa rede social necessária. Só não podemos usar muito a Internet da escola, porque ela é muito fraca.	X	

Fonte: Pesquisa direta, 2025.

Analisando as respostas do quadro 4, percebemos que a maioria dos professores (90%), utiliza de alguma forma as tecnologias digitais em suas aulas, porém ressaltam alguns desafios estruturais e pedagógicos. Existe entre eles uma ampla diversidade na forma de utilizar as tecnologias digitais no fazer pedagógico desde aqueles que não utilizam, como é o caso de P3 e P5 que usa pouco e até aqueles que fazem uso criativo e estratégico como é o caso demais respondentes.

Diante da declaração de P1¹⁰, percebemos que o professor afirma utilizar as tecnologias digitais em suas atividades de sala de aula para dinamizar as aulas, porém não detalhou o que utiliza nem de que forma.

Já P2 destaca o potencial positivo das tecnologias digitais mediante os desafios que vão desde a infraestrutura, a má qualidade da internet disponível. E mesmo assim consegue trabalhar com aqueles que possuem celulares com boa conectividade, mas sem integração plena, pois só alguns estudantes são beneficiados. Freitas (2010), sugere que os professores utilizem computadores com internet no contexto de sala de aula, pois a sociedade contemporânea está marcada pelo digital e as salas de aula necessitam acompanhar.

O professor P3 declara não usar as tecnologias digitais em sala de aula e não menciona o motivo. Essa declaração vai de encontro com o que traz a BNCC, em sua competência 5, a preocupação da normativa com os estudantes do século XXI, que precisam ter a capacidade de criar soluções pessoais/sociais reais utilizando as tecnologias digitais e compreenderem que não podem mais apenas ser consumidores de tecnologias. E de acordo com Coscarelli (2016) temos a necessidade de uma pedagogia que valorize o universo marcado pelos ambientes digitais e que não se restrinja à cultura do impresso e do analógico.

O professor P4 traz uma abordagem tanto interessante como prática a respeito do uso das tecnologias digitais, pois menciona especificamente, demonstrando conhecimento e familiaridade com as plataformas citadas. O *Google Meet*, muito utilizando no período do ensino remoto, tanto nas aulas síncronas quanto nas reuniões de serviços e em formações. O *padlet*, plataforma colaborativa que estimula a criatividade de forma dinâmica e o *Canva*, plataforma para criar apresentações e materiais visuais. Não detalha como utiliza, mas deixa implícito que faz uso desses recursos pedagógicos para dinamizar suas aulas.

O relato de P5 demonstra um uso mais limitado, restrito das tecnologias digitais em sala de aula, mas utiliza vídeos e o *Chromebook* com suportes para enriquecer suas aulas, sugerindo assim que as tecnologias empregadas são complementares à sua prática, compreendendo assim

¹⁰ Não foi possível realizar entrevista com o professor P1.

sua utilidade. Também não é explicitado o motivo dessa limitação de uso, que pode estar ligado a problemas de infraestrutura tecnológica. Reflete um nível inicial de adoção as tecnologias digitais, focando no enriquecimento da prática.

Diferentemente, mostra-se o professor P6, que mesmo diante de desafios de ordem estrutural, pedagógico e de acessibilidade, é possível fazer um uso mais diverso e criativo das tecnologias digitais com objetivos pedagógicos. Explora gêneros textuais digitais, *podcasts*, pesquisas, procura promover o protagonismo nos estudantes com suas realidades sociais. E entende que nem todos os estudantes têm as mesmas condições com equipamentos e acesso a internet e isso pode causar desigualdade de acesso às atividades.

O professor P7 também destaca a importância que tem o uso das tecnologias digitais em sala de aula, porém cita a falta de recurso como um obstáculo que limita a aplicação das tecnologias digitais.

O professor P8 concebe as tecnologias digitais como uma ferramenta para se manter atualizado e proporcionar aos estudantes uma alternativa ao ensino tradicional. No entanto, ele reconhece desafios significativos, como a desatenção dos alunos, as dificuldades no uso adequado das tecnologias digitais contemporâneas e a baixa qualidade da conexão à internet disponibilizada.

O professor P9 menciona um uso diverso das tecnologias digitais em suas aulas, demonstra dinamismo para engajar seus estudantes no mundo digital do qual já fazem parte, mas também destaca a baixa qualidade da internet disponível na escola e que isso compromete o uso efetivo das tecnologias digitais em suas aulas. Situação semelhante a essa é vivenciada pelo professor P10 que afirma fazer um uso dinâmico das tecnologias digitais, porém padece da mesma carência em relação à conectividade, que limita sua desenvoltura e de seus estudantes.

A sexta pergunta estava relacionada ao uso das ferramentas e tecnologias digitais durante o período remoto (2020-2021) nas salas de aulas. Observemos o quadro 5 com as respostas dos professores.

Quadros 5 - Durante o período do ensino remoto (2020-2021), você fez uso de ferramentas, tecnologias digitais em suas aulas, quais? Fale um pouco sobre esse período

P1	“Google sala de aula, Google docs e forms.”
P2	“Trabalhei com aulas online pelo Google Meet”. Foi muito proveitoso para os alunos que tinham acesso. Geralmente faltavam bem poucos. A maioria assistia às aulas e interagiam muito bem. Não tive dificuldade...”.

P3	“Sim. As minhas aulas eram ministradas via Google Meet e WhatsApp. No Google Meet, as aulas eram ao vivo com apresentações de slides (textos, imagens, questões, etc) aplicação de jogos como Kahoot (site de games) envolvendo os conteúdos trabalhados. Fazia uso de outros aplicativos como o Padlet, entre outros recursos do próprio Google que fui descobrindo, como o jamboard, por exemplo”.
P4	“Sim. O Google Meet, Padlet, Canva”.
P5	“Período de ensino remoto, então montava algumas vídeos-aulas. Foi bem difícil, visto que, <u>tínhamos pouco conhecimento e prática na maioria das ferramentas</u> ”.
P6	“Comecei a lecionar no finalzinho da pandemia. Desse modo, ministrei algumas aulas pelo Meet, mas muito pouco tempo. Logo, não me considero uma professora que atuou no ensino remoto durante a pandemia”.
P7	“Sim, todas as minhas aulas foram ministradas pelo Google Meet, apresentando todo conteúdo em slides. Também utilizei Google Forms”.
P8	“Fiz sim. Participei do projeto da prefeitura que selecionou um time corajoso que topou fazer aulas gravadas para serem transmitidas pela TV para dar assistência aos alunos que não podiam ter acesso a internet e paralelamente, precisei comprar meu computador (já que o outro estava ultrapassado) porque não tinha as habilidades necessárias para fazer vídeo, gravar aulas, abrir salas virtuais e nesse período eu não sei como consegui dar conta, ou pelo menos tentar dar o meu máximo porque tudo era novo e desafiador, não tinha uma cartilha concreta e as informações eram escassas. Escolhi a o assunto, fazia um roteiro, preparava os slides, abria a câmera, gravava, regravava, começando esse processo as vezes à meia noite e acabava umas 4h da manhã, enviava para o grupo da TV, dormia duas horinhas e as sete já tinha que estar apostos, para receber os alunos na sua sala de casa e acolhê-los na sala virtual, bocejando e morrendo de sono tentando não deixar "a peteca cair"
P9	“Sim. Sempre busquei utilizar ferramentas tecnológicas que deixassem as aulas mais atrativas e interativas, como jogos digitais”.
P10	“Sim. Foi um período muito difícil. Tive que aprender várias ferramentas de comunicação da web. Me aproximar mais de uma câmera e microfone”.

Fonte: Pesquisa direta, 2025.

Observamos que as respostas dos professores nos oferecem um panorama diversificado de práticas durante o período do ensino remoto, mas 100% utilizou ferramentas e tecnologias digitais em suas aulas durante o ensino remoto emergencial. Eles foram semelhantes no que diz respeito ao uso de ferramentas¹¹ como:

¹¹ Todas as informações acerca das ferramentas digitais citadas tiveram como fonte de acesso a WIKIPÉDIA. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom#:~:text=O%20Google%20Classroom%20%C3%A9%20uma,arquivos%20entre%20professores%20e%20alunos. Acesso em: 29 jul. 2025.

- 1- **O Google sala de aula**, que é uma plataforma gratuita de aprendizagem combinada desenvolvida pelo *Google* para instituições de ensino que visa simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de tarefas. O objetivo principal é agilizar o processo de compartilhamento de arquivos entre professores e alunos;
- 2- **O Google Meet**, serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google* que permite a realização de aulas *online*, reuniões com até 100 participantes. Com essa ferramenta podemos compartilhar telas, usar *chat*, ideal para aulas síncronas e até atendimentos individualizados. Com a versão paga, podemos gravar reuniões;
- 3- **O Forms e Docs**, um *software* de administração de pesquisas incluído como parte do pacote gratuito *Google Docs Editors*, oferecido pelo *Google*. Gratuito e usado para criar formulários, questionários, coletar respostas em tempo real e gerar gráficos;
- 4- O **Canva**, uma plataforma de design gráfico usada para criar conteúdo visual, como gráficos de mídia social, apresentações e sites. Contém diversos recursos interativos para desenvolver conteúdos. Tem a versão gratuita e a versão paga e para professores o *Canva Educação* é gratuita;
- 5- **O Padlet**, um *software* como serviço baseado em nuvem, hospedando uma plataforma *web* colaborativa em tempo real na qual os usuários podem carregar, organizar e compartilhar conteúdo em quadros de avisos virtuais chamados *padlets*.
- 6- **O Kahoot**, plataforma norueguesa de aprendizagem baseada em jogos *online*. Ela oferece jogos educativos, também conhecidos como *kahoots*, que são questionários de múltipla escolha gerados pelo usuário e que podem ser acessados por meio de um navegador da *web* ou do aplicativo *Kahoot!*
- 7- **O Jamboard**, quadro branco digital e colaborativo do *Google* para escrever, desenhar e colar em tempo real. Em 28 de setembro de 2023, o *Google* anunciou que planejava encerrar o *Jamboard* após 31 de dezembro de 2024; três meses antes do encerramento, o *Jamboard* tornou-se somente para visualização.

O professor P1 menciona as ferramentas utilizadas por ele em sala de aula, porém não esclarece de que forma, nem relata suas experiências em sala de aula. Entretanto, demonstra conhecimento prático no uso do *Google Meet*, *Padlet* e *Canva*. A sala do *Meet* tornou-se um lugar de interações digital/virtual destinada essencial à sala de aula no período do ensino

remoto, que de acordo com Lacerda e Xavier (2022) é uma ferramenta destinada a eventos comunicacionais entre professores, equipe escolar, estudantes e comunidade escolar.

Outra experiência interessante foi relatada pelo professor P2, que mesmo lecionando com estudantes da zona rural/campo, mostrou o bom engajamento da maioria dos estudantes no período das aulas remotas, principalmente porque tinham boa conectividade. Sabemos o quanto os alunos oriundos das escolas rurais são afetados pela exclusão digital devido a pouca conectividade nessas áreas. Assim como os demais professores também mostrou familiaridade com o *Google Meet*, que é um aplicativo que oferece muitas possibilidades e assim conseguiu sem dificuldades estimular a participação de seus discentes.

Um relato que chamou nossa atenção foi em P3, especialmente considerando que, na questão anterior (5), esse professor afirmou não utilizar tecnologias digitais em suas aulas regulares. No entanto, ao abordar o ensino remoto, durante a pandemia do Covid19, o professor P3 relatou, com maestria, uma desenvoltura impressionante. Sua experiência apresentou semelhanças com a de P2, no que diz respeito à dinamicidade no uso de aplicativos e das ferramentas digitais durante o período remoto. A diversidade de recursos empregados reflete não apenas um esforço significativo, mas também a criatividade de P3 em manter os estudantes conectados e engajados nas aulas e nas atividades.

Essas práticas estão de acordo com as palavras de Xavier e Serafim (2020, p. 37),

No contexto das TDICs, o processo de ensino e aprendizagem é, por natureza, interativo, o que requer um novo modelo de sistema educativo, baseado, principalmente, no conhecimento coletivo, colaborativo, rompendo, para tanto, com modelos tradicionais de ensino que se fincam em uma concepção mecânica de aprendizagem, vinculada à perspectiva de que o professor é o único detentor do conhecimento e o ato de ensinar é visto como uma atividade linear.

Provavelmente os professores P2 e P3 utilizaram os vários aplicativos e ferramentas em suas aulas, buscando interatividade entre eles e seus estudantes, pois perceberam o poder que as tecnologias digitais podem nos oferecer como verdadeiras aliadas em sala de aula.

No caso do P8 percebemos a clareza com que o professor transmite suas dificuldades e adaptações enfrentadas no período da pandemia do Covid-19 com o ensino remoto, para atender as necessidades de seus estudantes sem acesso à internet. Ele demonstrou esforços significativos e grande senso de responsabilidade ao participar do projeto pioneiro do município que contava com a participação de professores que gravavam aulas para serem transmitidas na TV, para que os estudantes sem conectividade pudessem assisti-las. E tudo aconteceu em condições adversas, necessitando adquirir novos equipamentos com recursos próprios, além de

se adaptar ao novo método de ensino. A prática do professor demonstra um esforço que consoante Cordeiro (2020), é essencial para a utilização das tecnologias digitais na escola contemporânea.

Sabemos que a realidade vivida pelos professores participantes da pesquisa é a de muitos, que em situações precárias precisaram se reinventar de forma imediata para aprender a utilizar ferramentas tecnológicas visando dinamizar o processo de aprendizagem dos estudantes. A esse respeito, Coscarelli e Ribeiro (2005), mesmo antes da pandemia já incentivavam os professores ao uso adequado dos recursos tecnológicos, destacando a necessidade do preparo profissional através da formação de professores. Dessa forma, os medos e as inseguranças diante das mudanças podem ser superados, transformando o fazer pedagógico dos professores mais suave.

No gráfico 7 apresentamos as respostas referentes à pergunta 7, do questionário que está relacionadas à participação dos professores em formação continuada para o uso de tecnologias digitais como recurso didático pedagógico.

Gráfico 7- Participação dos professores de língua portuguesa em formação continuada



Fonte: Pesquisa direta, 2025

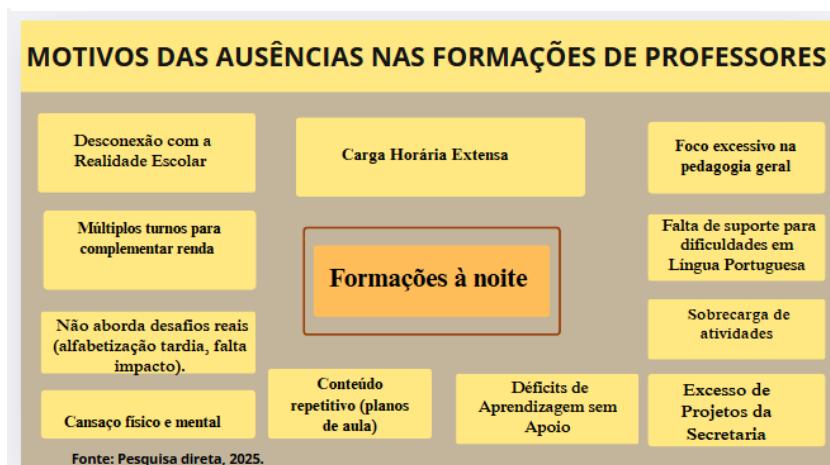
Consoante com o expresso no gráfico 7, 70% dos professores afirmaram ter participado de formações continuadas visando o uso das tecnologias digitais, enquanto recurso didático pedagógico. Em contrapartida, 30% afirmaram não ter participado das formações. Observamos que esses 30% foi referente a 1 professor de unidade rural e 2 professores de unidades urbanas. No período pandêmico, as formações pedagógicas do município de Campina Grande-PB, aconteceram exclusivamente, de forma remota e eram transmitidas via *Google Meet*.

Com base na análise dos dados relativos à participação dos professores nas formações oferecidas, torna-se essencial compreender os fatores que levaram à ausência de 30% dos docentes nas atividades formativas. Considerando o contexto do ensino remoto, período em que tais formações eram notadamente necessárias devido às transformações no sistema educacional, torna-se fundamental investigar os motivos que contribuíram para essa ausência.

Portanto, realizamos uma entrevista via *WhatsApp*, com os professores para entender melhor os fatores subjacentes a essa ausência. Buscamos compreender os possíveis motivos pelos quais as formações ofertadas contribuíram apenas parcialmente para a prática docente, atendendo a 50% das expectativas dos professores. É importante lembrar que, nesse período específico, os docentes enfrentavam inúmeros desafios relacionados ao ensino remoto, um modelo pouco familiar até o contexto imposto pela pandemia.

Dessa forma, adotamos uma abordagem cautelosa, através de diálogos no *WhatsApp* com o objetivo de ouvir tanto os professores que participaram como os que não participaram dessas formações, visando compreender melhor suas expectativas e a efetividade das capacitações oferecidas. E como resultado dessa escuta (via *WhatsApp*), obtivemos os dados da figura a 15.

Figura 15- Motivos das ausências nas formações de professores



Fonte: Pesquisa direta, 2025

Consoante a figura 15, é evidenciado um cenário preocupante que colaborou com a ausência¹² dos professores às formações ofertadas pela secretaria de educação municipal como:

¹² Salientamos que 100% dos professores ausentes nas formações participaram da entrevista via *WhatsApp* e relataram os motivos de suas ausências nas formações de professores ofertadas pela Secretaria de Educação Municipal.

o horário destinado a essas formações, as quais aconteceram no período noturno, ou seja, no terceiro turno, interferindo em outras responsabilidades familiares, agravando assim, o desgaste físico e emocional dos professores diminuindo o impacto positivo das formações.

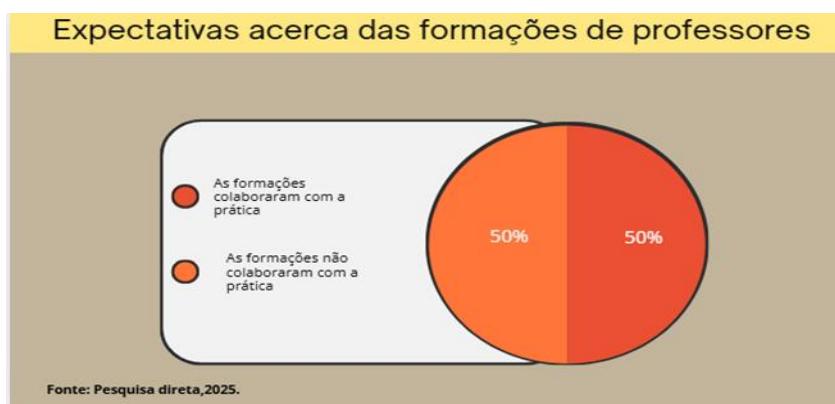
Outro ponto agravante que merece destaque é relacionado as críticas aos conteúdos das formações, os quais não atendem as demandas dos professores do ensino fundamental II, demonstrando assim a falta de conexão com a realidade escolar. O conteúdo das formações pode não abordar desafios reais enfrentados pelos professores, como alfabetização tardia e dificuldades específicas de aprendizagem. Isso pode gerar desmotivação e falta de interesse.

A ênfase excessiva na pedagogia geral pode não atender às necessidades específicas da prática docente, tornando as capacitações pouco aplicáveis à sala de aula. Como também o excesso de projetos por parte da Secretaria de Educação Municipal pode resultar em uma sobrecarga burocrática, desviando a atenção dos professores para outras tarefas e reduzindo seu tempo disponível para capacitação.

Todos os motivos elencados pelos professores respondentes, apontam para a urgência de se repensar não só a logística das formações, mas todo o panorama geral visando um maior interesse aos principais interessados, que são os professores.

No gráfico 8, apresentamos as respostas dos professores sobre suas expectativas em relação à contribuição das formações pedagógicas para a prática docente durante o período remoto (2020-2021).

Gráfico 8– Expectativas das formações para a prática docente



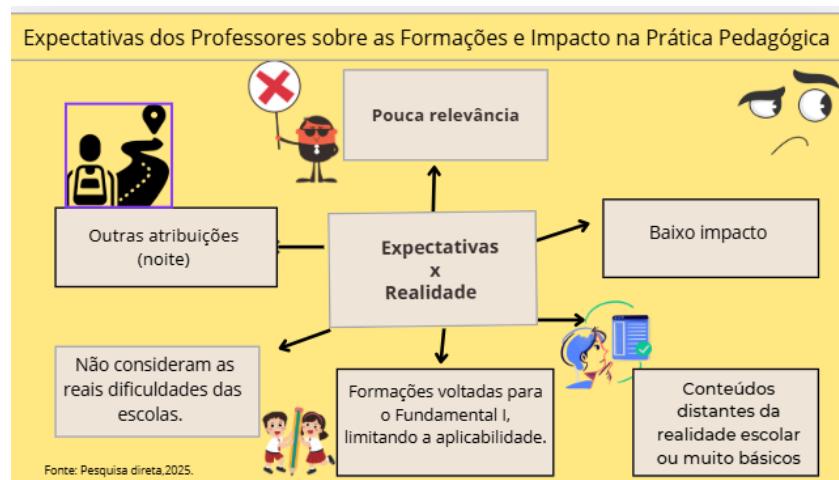
Fonte: Pesquisa direta, 2025

De acordo com as respostas dos professores respondentes (100%), 50% afirmaram que essas formações colaboraram com suas práticas, enquanto a outra metade confirmou que não houve colaboração para o seu fazer pedagógico. Porém é interessante entender que dos 70%

dos professores que realmente participaram das formações, 40% era da zona rural e metade destes relataram que as formações não contribuíram para sua prática e dos 30% da zona urbana, todos relataram uma boa contribuição para o seu fazer pedagógico.

Desse modo podemos afirmar que 50% dos professores respondentes ficaram satisfeitos com a contribuição das formações para a sua prática pedagógica. E quando interrogados a respeito dos reais motivos dessa baixa nas expectativas, obtivemos os dados da figura 16.

Figura 16- Expectativas dos professores sobre as formações e impacto na prática pedagógica



Fonte: Pesquisa direta, 2025.

Conforme ilustrado na figura 16, os docentes apontaram algumas questões específicas relacionadas à discrepancia entre suas expectativas e a realidade das formações oferecidas. Entre os fatores que contribuíram para essa insatisfação, destacaram-se: a inadequação metodológica para o ensino fundamental II, a escolha de horários pouco convenientes, a baixa relevância dos conteúdos abordados e a falta de alinhamento desses conteúdos com a realidade das escolas e dos alunos.

Esses dados servem de alerta para uma reavaliação das formações oferecidas aos docentes, que demonstram falta de interesse em participar. Esses pontos podem ser explorados para analisar os desafios e propor melhorias nas formações pedagógicas, garantindo maior envolvimento dos professores e um impacto significativo na prática docente.

Conforme apontam Coscarelli e Ribeiro (2005), é urgente investir na formação de professores, garantindo que essas iniciativas estejam alinhadas às reais necessidades da categoria. Dessa forma, reforçamos a importância de escutar os docentes, pois somente a partir

de suas percepções e experiências será possível aprimorar o planejamento e a efetividade das formações oferecidas. Com essa compreensão, é possível aprimorar a oferta e a eficácia das ações formativas, alinhando-as às necessidades dos docentes e ao contexto educacional atual.

Sob esse mesmo prisma, Serafim e Sousa (2011) reforçam a necessidade de os professores estarem em capacitação para a utilização das mídias e ferramentas digitais para então obterem sucesso em suas aulas. Entretanto, entendemos que não basta a existência das formações, é necessário consonância com as reais necessidades dos professores, pois quando as ações formativas conseguem atender às expectativas dos docentes e dialogar com o contexto educacional, há um impacto direto na qualidade do ensino e na motivação dos educadores.

A seguir temos o quadro 6 com as respostas obtidas à questão 9 “Na escola, onde você ministra aula, há *Chromebook* disponível para o uso como ferramenta pedagógica? Se há, como é utilizado em suas aulas?”

Quadros 6 - *Chromebook* disponível como ferramenta pedagógica

Relatos dos participantes da pesquisa	
P1	“Sim. Utilizo para realizar leituras de textos que não têm na biblioteca e para aprendizagem baseada em jogos digitais como <i>kahoot</i> ”.
P2	“Sim. Infelizmente na escola não há internet que comporte. Ainda tentei, mas não dá pra usar. Então aderi ao celular mesmo, a maioria dos alunos tem internet. Os que não tem trabalham em dupla”.
P3	“Sim. O professor informa o dia, o horário e a turma que vai usar. Porém, eu nunca usei, pois mesmo a escola dispondo de internet, quando há muitos aparelhos conectados a qualidade cai e alguns aparelhos nem chegam a conectar”.
P4	“Sim Uso para realizar atividades via formulário <i>Google</i> , para leitura de livros digitais e para acessar ao <i>YouTube</i> . Além de pesquisas no <i>Google</i> ”.
P5	“São usados mais para explanação de vídeos. Pouco usados para testes ou pesquisas dos alunos”.
P6	“Sim, agendo previamente a utilização dos <i>chromebooks</i> , já que não temos aparelhos disponíveis para todos os professores utilizarem. No início foi bastante complicado devido à falta de letramento digital dos alunos e aos problemas de conexão, de modo que até conseguir conectar todos, passava-se bastante tempo da aula. Além de que a maioria dos alunos só quer utilizar os aparelhos para jogos (não didáticos). Então, às vezes, formo duplas para que um aluno ajude o outro, tanto no letramento digital quanto no desenvolvimento da atividade de leitura ou de pesquisa”.

P7	“Sim, a nossa escola dispõe de Chromebook, que são utilizados para ler e produzir textos, fazer avaliações, entre outros”.
P8	“Temos <i>Chromebooks</i> . A logística é complexa, porque, o tamanho da escola com espaços limitados as vezes não ajuda tanto. Queria poder usar mais, contudo, mais utilizo quando a própria prefeitura tem alguma demanda diferente, especial para ser cumprida e quando a internet favorece. A escola passará por uma reforma. Creio que daqui pra frente poderei ter mais versatilidade e dinamismo no manuseio das máquinas. Quando encontrei jogos que se associavam a conteúdos trabalhados em sala, a aula fluía bem porque fazíamos o link entre teoria e práticas divertidas. Mas a internet na zona rural não tem tanta consistência. Acredito que não problemas solucionáveis e agora com a reforma da escola a engrenagem entre no eixo. Pelo menos é o que eu espero”.
P9	“Sim. Para realizações de pesquisas, para a produção de mídias digitais, para jogos digitais e realizações de provas. Os <i>Chrome books</i> são utilizados conforme a necessidade da aula”.
P10	“Tem mais eu não uso por que os app serem obsoletos e a Internet não ajuda cai o tempo todo quando mais de 10 alunos faz uso”.

Fonte: Pesquisa direta, 2025.

De acordo com as respostas do quadro 6, todos os professores confirmaram a existência de *Chromebook* nas escolas onde atuam, porém 30% desses professores não o utilizam em suas aulas devido a desafios como instabilidade da internet, a carência no letramento digital dos estudantes e aplicativos obsoletos. Já os que utilizam, o fazem de acordo com a necessidade da aula como: leituras e produção de textos, pesquisas, acessar o *YouTube* e jogos digitais, utilizando-se da plataforma *kahoot*.

Chama-nos à atenção o posicionamento de P2, que relatou não usar o *Chromebook* devido a problemas de infraestrutura de internet adequada, porém ele encontrou uma outra alternativa que foi utilizar os celulares de seus estudantes, pois a maioria dispõe de internet e os que não possuíam os dispositivos móveis ou plano de dados, trabalhavam em dupla e assim conseguiu realizar as atividades e amenizar a desigualdade entre os pares.

Essa metodologia utilizada pelo professor coaduna com as palavras de Bacich e Moran (2017), ao afirmarem que quando um professor utiliza metodologias ativas, ele passa a ser o mediador, um designer de caminhos tanto coletivos como individuais para a construção criativa.

Essa realidade de P2 é a de muitas instituições brasileiras, que atendem no contexto pedagógico estudantes da zona rural e que mesmo diante dos desafios, estimulam o letramento

digital através das tecnologias digitais disponíveis, favorecendo possibilidades de interações e de protagonismos aos sujeitos com seus pares nas diversas situações de comunicação.

Já o professor P10, também da zona rural, alega não usar os *Chromebooks* por conta dos aplicativos serem obsoletos e da instabilidade da internet. Dessa forma, entendemos que seus estudantes tiveram menos oportunidades de enriquecimento das habilidades tecnológicas nas aulas de Língua Portuguesa. Essa realidade já foi revelada por muitos professores no período da pandemia Covid-19 e de acordo com Nonato, Sales e Cavalcante (2021) é um problema candente e lamentamos que ainda seja real nos pós pandemia. De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013), necessitamos mudar com urgência o formato de nossas aulas, priorizando e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagens e condições de cada estudante, para então trabalharmos com sucesso com as tecnologias digitais.

Presenciamos durante o período do ensino remoto emergencial, que tanto professores quanto estudantes vivenciaram circunstâncias atípicas relacionadas à conectividade e de acordo com o gráfico 9, temos melhorias nesse aspecto.

Gráfico 9 - Conectividade nas escolas



Fonte: Pesquisa direta, 2025.

De acordo com o nono gráfico, 90% das unidades educacionais demonstram uma condição favorável para a utilização das tecnologias digitais e que 10%¹³ dessas instituições não possuem internet, dessa forma, ficando o professor impossibilitado de trabalhar com ferramentas tecnológicas que necessitem de conectividade.

¹³ Unidade educacional rural

Entendemos que a qualidade das conexões de internet nas escolas melhorou, porém ainda necessitam avançar nas melhorias para o uso pedagógico e para tanto há a necessidade de investir em suporte técnico e manutenção da infraestrutura existente.

No próximo capítulo, apresentamos uma proposta de recurso educacional digital destinado a professores de língua portuguesa do ensino fundamental, em específico para trabalhar com seus estudantes dos 6º anos devido ao fato desses estudantes se encontrarem em uma fase de muitas adaptações à nova rotina escolar que está relacionada ao número de disciplinas e de professores, de avaliações e até horários. E assim, envolvê-los em atividades com tecnologias digitais será uma das formas de motivá-los na aula e aproximar-los de suas realidades sociais enquanto nativos digitais.

7- PROPOSTA PEDAGÓGICA

Nesse capítulo apresentamos a proposta de um recurso educacional digital, para os professores de Língua Portuguesa, Fundamental II, que traz em seu escopo uma apresentação contextualizada, inclusive sobre a autora e, posteriormente, algumas sugestões de atividades para serem realizadas com o auxílio do *Chromebook*, equipamento presente em todas as escolas municipais da cidade de Campina Grande, na Paraíba, desde o ano de 2023.

Este recurso educacional é um *e-book* intitulado ***Meme: um gênero disparador de discussão***, produzido na plataforma *Canva* e desenvolvido especialmente para os 6º anos. Além de sugestões práticas de atividades pedagógicas baseadas na exploração do gênero textual *meme*, o material oferece orientações metodológicas para os docentes e um plano de aula personalizado, atualizado conforme as competências e as habilidades da BNCC (2017) e da BNCC Computação (2022).

Neste recurso, oferecemos sugestões de atividades práticas para professores de língua portuguesa aplicarem em sala de aula, integrando o uso do *Chromebook*¹⁴ para aprimorar a proficiência digital. Além disso, apresentamos dois planos de aula cuidadosamente elaborados para explorar o tema ***Meme*** de forma eficaz e cativante, especificamente direcionados aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, promovendo uma aprendizagem mais engajada e relevante.

Todo esse material objetiva colaborar com a prática do professor e assegurar assim, o que requer a competência 5 da BNCC (2017),

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p.9).

A seguir, na figura 17, temos a capa do *e-book*, trazendo a descontração de alguns *meme*s tradicionais, mas de grande circulação entre os adolescentes, principalmente nos momentos em que trocam/compartilham mensagens.

¹⁴ Reiteramos que nesse recurso pedagógico não consta dicas para a utilização do *Chromebook* e sim de sugestões de atividades e de planos de aula para serem executados pelos professores de língua portuguesa, como o auxílio do *Chromebook* como colaboração para sua formação continuada. Lembramos que os professores municipais participaram de formações exclusivas para o manuseio dessa ferramenta, que está presente em 100% das Unidades Escolares Municipais da cidade de Campina Grande-PB.

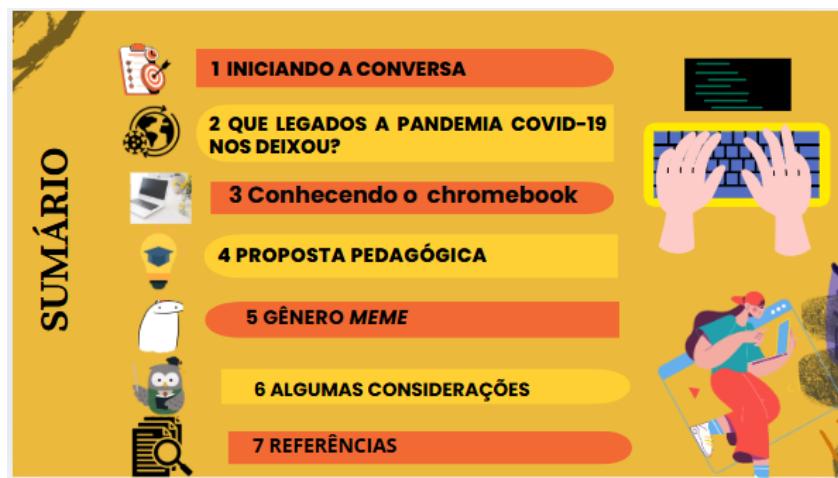
Figura 17– Capa do *e-book*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Na figura 18, apresentamos o sumário desse material pedagógico, situando o leitor sobre o escopo da proposta.

Figura 18- Sumário do *e-book*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025/Canva

Apresentaremos esse material digital aos professores participantes da pesquisa, em um ambiente prático, utilizando o *Chromebook*. Esse dispositivo, especificamente projetado com recurso que favorece o ambiente escolar, será destacado como uma ferramenta eficaz para a implementação das estratégias propostas, as quais constaram também de orientações metodológicas aos professores acerca de cada sugestão de atividade.

Essa apresentação prática da proposta, inicialmente, acontecerá para os professores participantes e envolvidos na pesquisa e posteriormente compartilhado com os professores da rede municipal de Campina Grande e a quem tiver interesse. Atenderemos, assim, ao objetivo geral dessa pesquisa que é contribuir com a formação continuada do professor de Língua Portuguesa, com foco no uso de tecnologias digitais contemporâneas.

Esse *e-book* permitirá aos interessados explorar as funcionalidades do *Chromebook* e compreender como integrar essa tecnologia no contexto educacional de forma acessível e eficiente. Essa abordagem visa não apenas fornecer informações teóricas, mas principalmente criar uma experiência prática e interativa para os envolvidos no processo educacional.

Reconhecendo a popularidade e o apelo do gênero *meme* entre o público infantojuvenil, o *e-book* trás abordagens criativas e interativas que estimulam o engajamento dos estudantes, ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades de leitura, de escrita e de análise crítica no contexto digital.

Esse gênero é sugestivo e pode colaborar com a leitura, a interpretação e a produção de textos pelos alunos, pois faz parte do cotidiano de pessoas que utilizam as redes virtuais e aplicativos de comunicação. Além de divertido, está próximo dos jovens e se apresenta como grande disparador de discussão capaz de aumentar o engajamento e a motivação de aprender até mesmo naqueles mais tímidos.

De acordo com Popolin (2019, p. 13) “o Brasil é reconhecido por ser uma potência global na produção de memes”. Esse gênero é bem aceito pelos estudantes do ensino fundamental. Os *memes* a seguir selecionados, pertencem a página oficial do Instagram do Suricate¹⁵. A estratégia de seleção ocorreu devido ao fato desses *memes* representarem diversos contextos sociais e culturais tipicamente nordestinos.

¹⁵ Criador(a) de conteúdo digital

 Made in Ceará.

 A cara do Nordeste!

 contato@suricateseboso.com.br

Figura 19- Página oficial do Suricate



Fonte: INSTAGRAM. Disponível em: <https://www.instagram.com/suricate/>. Acesso em: 4 jul.2025.

Esse material é composto por 11 atividades com a seguinte estrutura: cada atividade é composta por um *meme* do personagem Suricate Seboso, seguido de alguns questionamentos e também com as respectivas orientações metodológicas, que servirão de apoio para os professores, além de dois modelos de planos de aula para colaborar com a execução das atividades propostas.

Todo o material contém *links* clicáveis e conduzirá o leitor a outras páginas interativas e informativas como o *Youtube*, o *Padlet*, entre outros, proporcionando explicações e exemplos através de vídeos, consoante as figuras que seguem.

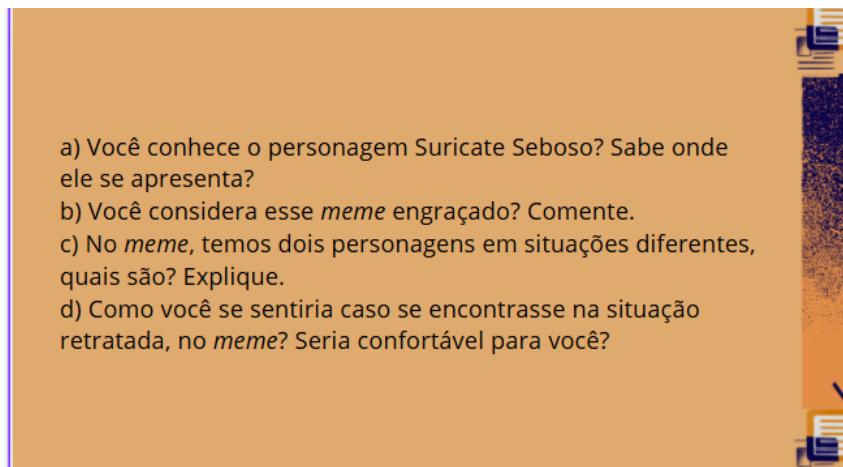
Figura 20 A - Atividade 1 da proposta pedagógica

1^a Atividade

Observe o *meme* ao lado e responda as questões propostas.

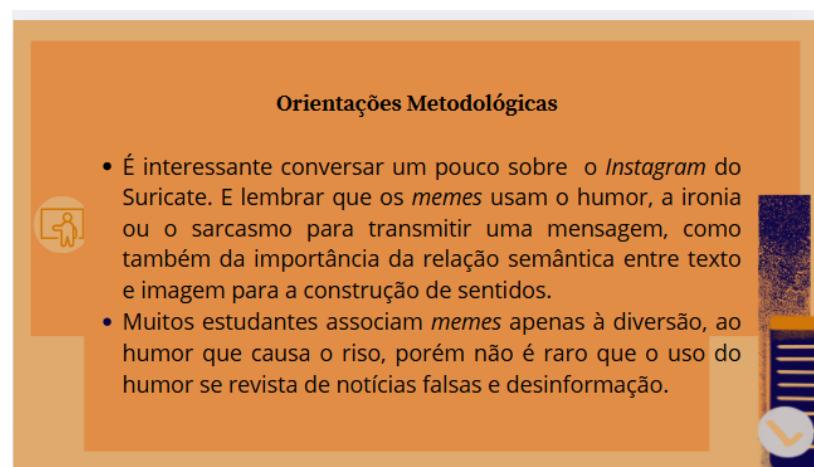
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Figura 20 B - Atividade 1 da proposta pedagógica



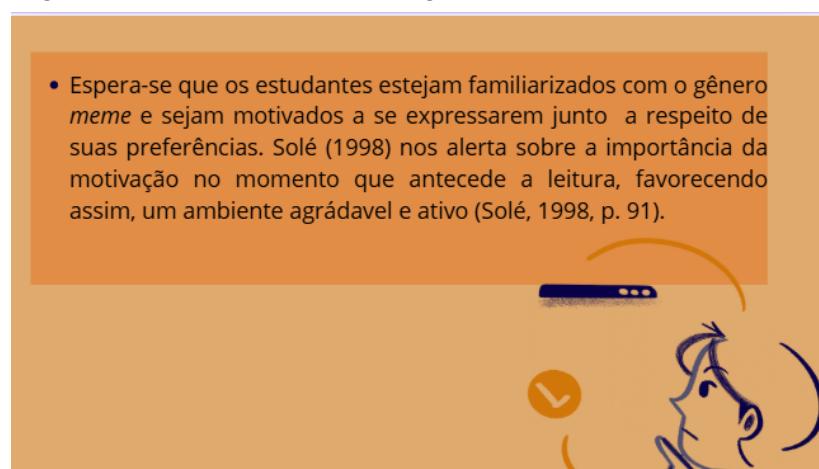
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Figura 21 A- Orientações Metodológicas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Figura 21 B- Orientação Metodológica



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

As atividades desse recurso educacional serão importantes para que os estudantes se familiarizem mais tanto com o *Chromebook* quanto com o gênero textual *meme*. Pois necessitam manusear as ferramentas digitais, assim como os professores, existentes na escola de forma responsável e responsável e para tanto, exigirá um certo esforço profissional.

A figura 22, a seguir, diz respeito à atividade 2, que segue a mesma estrutura da atividade anterior, porém contém um formulário com quatro questões para os estudantes responderem. Esse formulário pode ser acessado, clicando no *link*: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZRZDN_2469hK7bxSs2GjQ8vTZ1G0z5wkpxD4P3S7BU_Kn5A/viewform?usp=pp_url e, assim, tendo acesso aos questionamentos referentes ao *meme*.

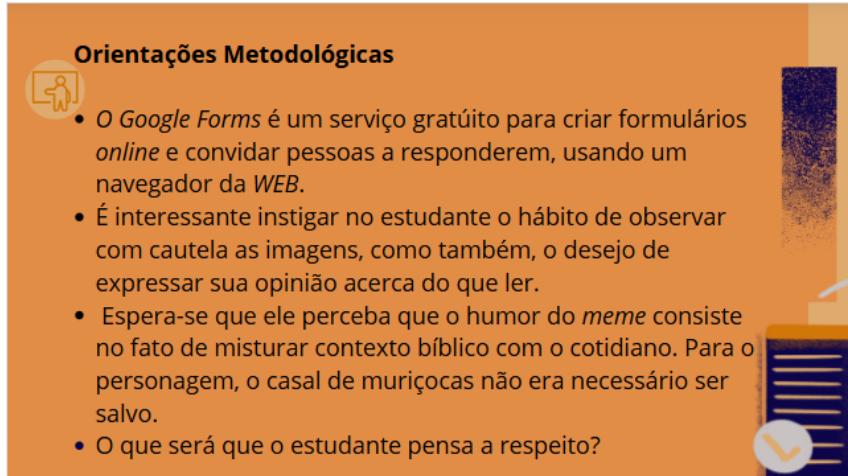
Figura 22 – Atividade 2 da proposta pedagógica



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

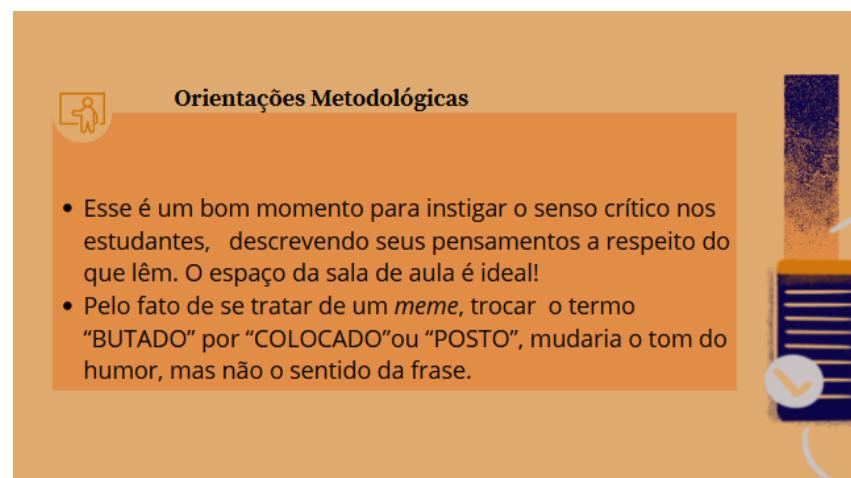
A seguir, as figuras 23A e 24B tratam de algumas orientações metodológicas a serviço do professor auxiliando-o na execução e eficácia das atividades propostas no formulário do *Google*.

Figura 23 A- Orientações metodológicas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

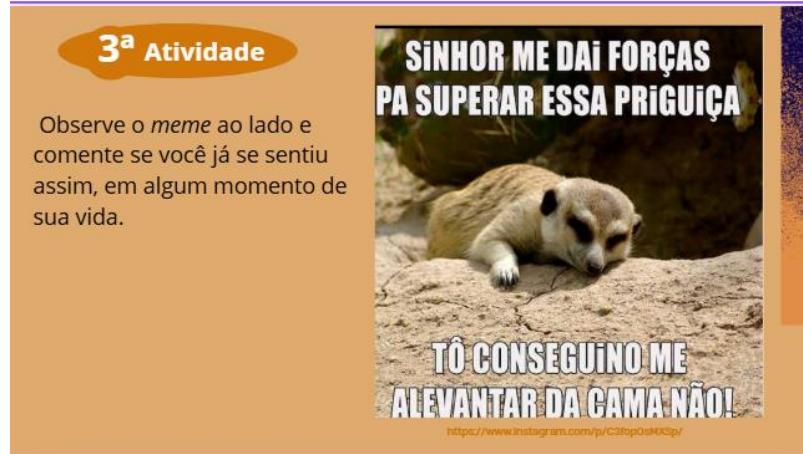
Figura 23B- Orientações metodológicas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

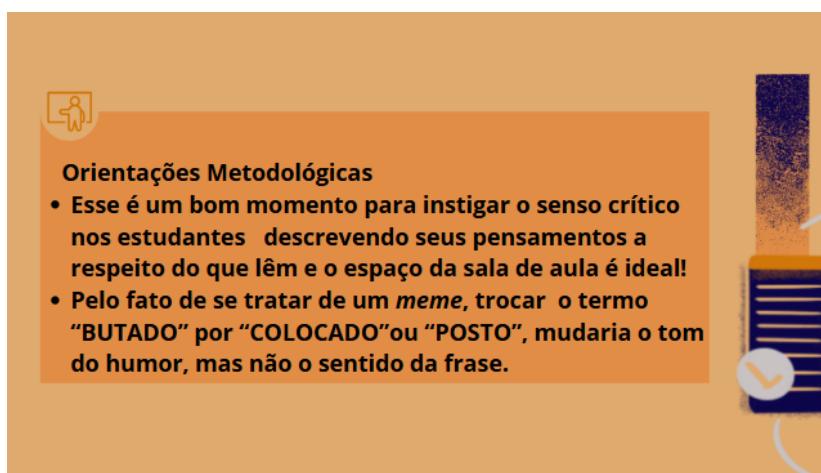
A figura 24 traz uma questão subjetiva interessante a ser trabalhada com os estudantes para que eles possam praticar a argumentação e defesa de suas opiniões e também a respeito da linguagem informal utilizada nos *memes* e como isso se relaciona com o contexto digital nos compartilhamentos realizados por eles. Já a figura 25 trata de uma orientação metodológica relacionada a questão citada.

Figura 24 - Atividade 3



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Figura 25 - Orientações Metodológicas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

A seguir temos a figura 26, que traz em seu escopo, uma atividade que envolve a produção de *memes* e que para tanto será necessário, que o professor oriente seus estudantes a visitarem o *site* destinado a gerar *memes* automaticamente (<https://www.gerarmemes.com.br/>), sem precisar baixá-lo.

Figura 26 - Atividade 4: produção de *memes*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

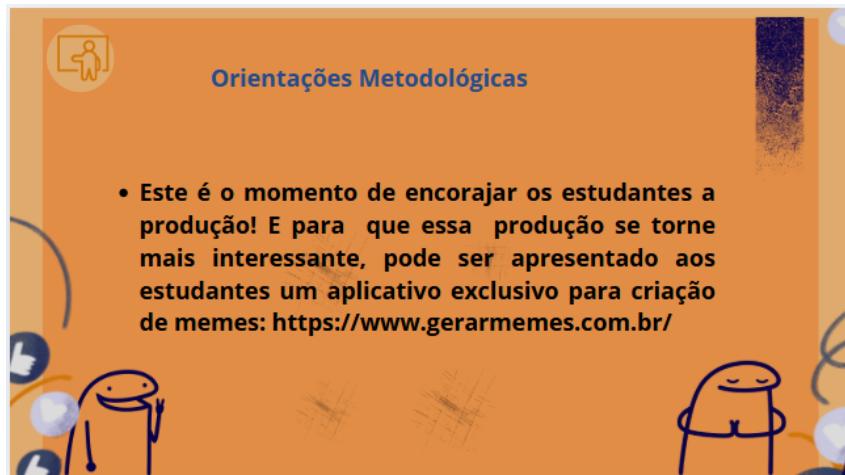
As seguintes figuras 27A e 27B são orientações metodológicas relacionadas a atividade 4, sugerindo encorajamento para os estudantes acessarem e utilizarem o aplicativo Gerar *Memes* automaticamente (<https://www.gerarmemes.com.br/>), sem a necessidade de realizar nenhum download, os estudantes poderão produzir seus próprios *memes* com facilidade, explorando de forma divertida e consciente o potencial dos recursos digitais oferecidos e de sua criatividade.

Figura 27A- Orientação Metodológica



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Figura 27B - Orientação Metodológica



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

As figuras seguintes, 28 e 29 trazem as atividades 5 e 6 que também são subjetivas e constam de um *meme* com o ginasta brasileiro, Diogo, que representou o Brasil nas Olímpiadas de 2024. Para responder as atividades será necessário assistir ao vídeo: <https://youtu.be/EoomDhpZODw>¹⁶. Esse recurso audiovisual permitirá que os estudantes relembram o desempenho marcante do ginasta nas últimas olimpíadas, servindo como ponto de partida para uma análise mais rica e contextualizada das atividades propostas.

Acreditamos que essas questões irão gerar debates interessantes em sala de aula, promovendo aprendizagem e interação entre os estudantes. E as figuras que se seguem, 30A, 30B, 30C e 30D se referem as orientações metodológicas relacionadas a essas questões.

¹⁶Para acesso ao vídeo Mundial de Ginástica Artística Antuérpia 2023 - <https://youtu.be/EoomDhpZODw>

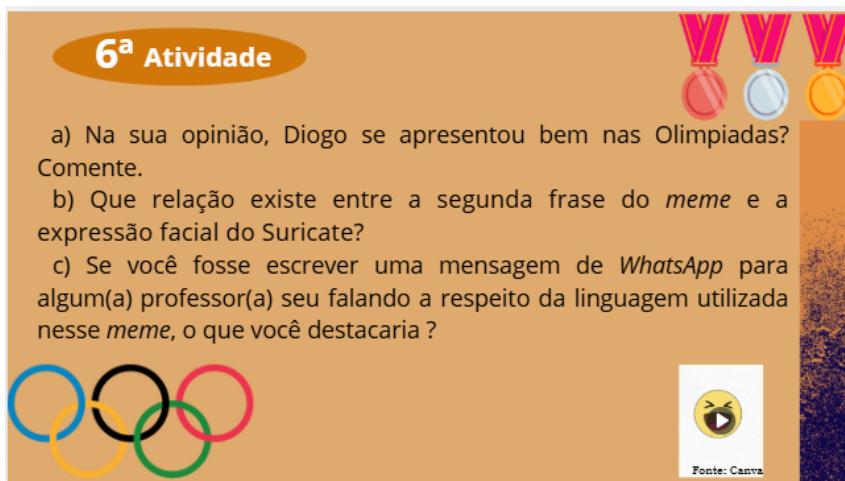
Figura 28- Atividade 5



Diogo, ginasta brasileiro, com 22, representou o Brasil nas Olímpiadas (2024). Observe o *meme* criado sobre ele e comente a declaração: "NOIS NEM QUERIA ESSA MEDALHA RÉA MERMO!".

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Figura 29 - Atividade 6



6ª Atividade

a) Na sua opinião, Diogo se apresentou bem nas Olimpíadas? Comente.

b) Que relação existe entre a segunda frase do *meme* e a expressão facial do Suricate?

c) Se você fosse escrever uma mensagem de *WhatsApp* para algum(a) professor(a) seu falando a respeito da linguagem utilizada nesse *meme*, o que você destacaria?





Fonte: Canva

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Figura 30A- Orientações metodológicas

Orientações Metodológicas

- Seria interessante iniciar a atividade com uma troca de ideias sobre o desempenho do ginasta Diogo nas Olimpíadas e para tanto, assista ao vídeo juntamente com os estudantes <https://youtu.be/EoomDhpZODw>;
- Será que o ginasta estava bem preparado?
- Quando ouvimos "Valeu, Diogo!!", será que o ginasta arrebentou na apresentação? Explique.
- Será que a segunda frase indica desinteresse pela medalha? Não queríamos mesmo a medalha? Qual sua opinião?

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Figura 30B- Orientações metodológicas

Orientações Metodológicas

- Muito importante conversar com os estudantes a respeito da informalidade na linguagem empregada no *meme* e sobre a esfera pública digital de circulação desse gênero.
- Também é relevante a orientação sobre a escrita/comunicativa utilizada na rede social *WhatsApp*, sua linguagem, *emojins*, etc.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

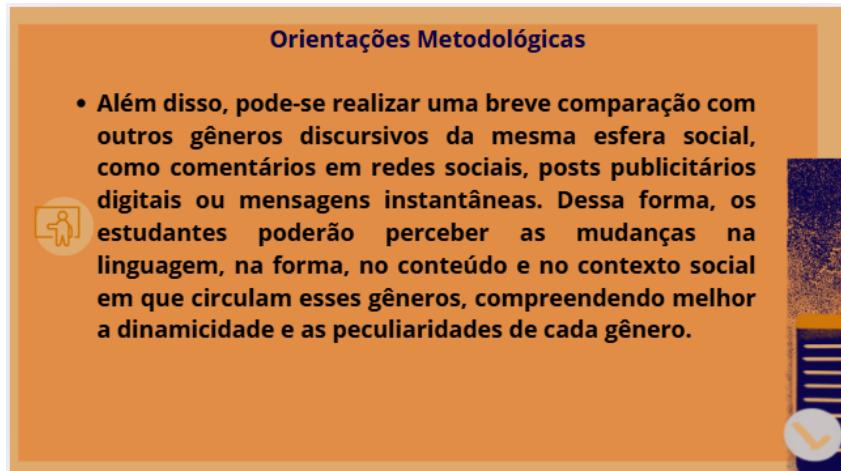
Figura 30C- Orientações metodológicas

Orientação Metodológica

- Professor, você pode, inclusive, promover um diálogo com os estudantes sobre a linguagem utilizada nos *memes*, que frequentemente se apresenta de forma descontraída e despreocupada como a pontuação e com a concordância verbal e/ou nominal.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Figura 30D- Orientação metodológica



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

A figura 31, a seguir traz atividades com o potencial de estimular nos estudantes reflexões diversas como também desenvolver habilidades de interpretação e análise crítica diante da combinação dos elementos visuais e textuais presentes no *meme*.

Figura 31- Atividades 7 e 8



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Já a figura 32, traz uma atividade que contém um *link*: <https://padlet.com/maricelaribeirojorge/um-papo-legal-sobre-memes-e142ggodcopzloji> que conduzirá o estudante a um mural curioso e interativo do *Padlet*¹⁷. Esse tipo de atividade é bastante engajadora, pois cada participante pode comentar produções dos colegas e construir conhecimento de forma coletiva e dinâmica.

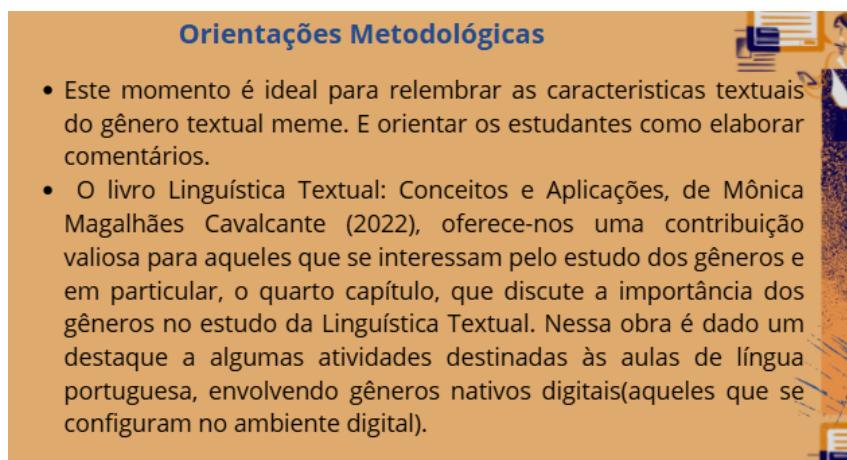
¹⁷ Para acessar o *Padlet*: <https://padlet.com/maricelaribeirojorge/um-papo-legal-sobre-memes-e142ggodcopzloji>.

Figura 32- Atividade 9: *Padlet*

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Na figura 33 encontramos as orientações metodológicas, inclusive com a sugestão da leitura do livro “Linguística textual”, da saudosa professora Mônica Magalhães Cavalcante¹⁸, que oferece uma contribuição valiosa para aqueles que se interessam pelo estudo dos gêneros e em particular, o quarto capítulo, que discute a importância dos gêneros no estudo da Linguística Textual. Nessa obra é dado um destaque a algumas atividades destinadas às aulas de língua portuguesa, envolvendo gêneros nativos digitais (aqueles que se configuraram no ambiente digital).

Figura 33- Orientações metodológicas

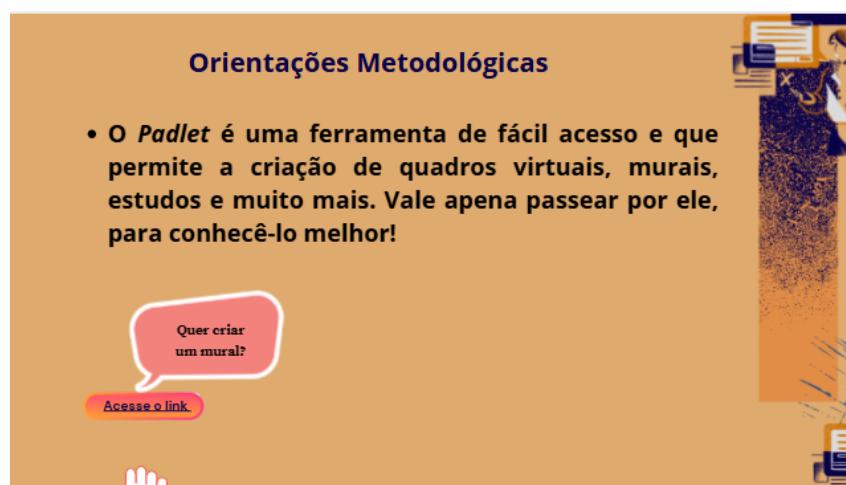


Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

• ¹⁸ O capítulo 4 do livro "Linguística Textual: Conceitos e Aplicações" (Mônica Magalhães Cavalcante, 2022), aborda definições, exemplos e atividades envolvendo o estudo de gêneros, destacando suas características e suas funções sociais.

Já a figura 34, nos traz um *link* de acesso para a produção de um mural do *Padlet*, para o professor criar juntamento com seus estudantes. Produzir murais no *Padlet* é uma estratégia poderosa para enriquecer a aprendizagem, pois conduz os estudantes ao protagonismo e construção de conhecimento. O *Padlet* permite a incorporação de vídeos, imagens, *links* e textos tornando o aprendizado envolvente.

Figura 34 - Orientações metodológicas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

E nas figuras 35 e 36 temos as últimas atividades do *e-book* com suas referidas orientações metodológicas

Figura 35 -Atividades 10 e 11

10ª Atividade

Comente sobre a comparação feita por Suricata entre ele e a medalista Rayssa.

11ª Atividade

Explique o sentido da expressão: "comendo terra"

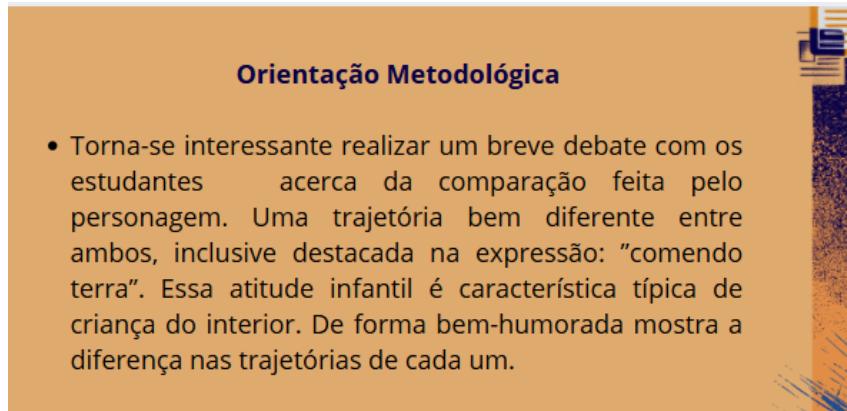
RAYSSA LEAL, 16 ANOS DUAS MEDALHAS OLÍMPICAS

EU COM 16 ANOS TAVA ERA COMENDO TERRA

<http://www.instagram.com/p/o-cpneut9/>

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Figura 36- Orientação metodológica



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Após o final das atividades do *e-book*, dispomos um *QR Code* para os professores acessarem modelos de plano de aula, visando colaborar com a execução das atividades propostas, consoante figura 37.

Figura 37 - Planos de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Para consultar a proposta pedagógica em sua totalidade, assim como os planos de aula detalhados, basta escanear os *QR Codes* disponíveis no quadro a seguir:

Quadro 7 - Proposta pedagógica / Planos de aula

<p><i>QR Code 1: Proposta Pedagógica Completa</i></p>	
<p><i>QR Code 2: Planos de Aula</i></p>	

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, abordamos nessa pesquisa o uso das tecnologias digitais na sala de aula de quatro escolas de Campina Grande, na Paraíba, duas rurais e duas urbanas, com o objetivo principal de contribuir com a formação continuada do professor.

Os dados coletados tanto pelo questionário do *Google Forms*, quanto pelas entrevistas via *WhatsApp*; não apenas aceleraram a coleta de dados, mas também simplificaram a organização e o armazenamento das informações, promovendo a integridade e a segurança dos dados coletados para nossas análises.

Também classificamos os participantes da pesquisa como imigrantes digitais, baseados nos estudos de Prensky (2021) e observamos que o tempo de atuação dos respondentes varia entre 2 e 31 anos de pleno exercício da profissão como professores de Língua Portuguesa.

Os professores envolvidos nessa pesquisa reconhecem a importância das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, bem como a contribuição delas para sua formação continuada. Entretanto, destacam desafios relacionados à infraestrutura das escolas, à carência de equipamentos e à baixa qualidade da rede de *internet*. Eles mostram-se dispostos a trabalharem com as tecnologias digitais, pois 90% faz uso dessas tecnologias de alguma forma, em suas aulas, mesmo diante dos desafios citados, que demandam mais investimentos em recursos e em formação continuada.

Durante o ensino remoto emergencial, esses professores não mediram esforços para atenderem seus estudantes tanto da zona rural como da zona urbana da melhor forma, mesmo diante dos incontáveis desafios, estimularam o letramento digital através das tecnologias digitais disponíveis, favorecendo possibilidades de interações e de protagonismos aos sujeitos com seus pares nas diversas situações de comunicação.

Igualmente, os profissionais partícipes da pesquisa, apontaram em suas respostas ao questionário, aspectos muito positivos relacionados ao uso das tecnologias digitais no período do ensino remoto emergencial. Destacaram também boas experiências com as aulas *online* pelo *Google Meet*, a utilização de ferramentas como *WhatsApp*, *Google* sala de aula, *Forms* e *Docs* e alguns se destacaram com o uso de aplicativos como o *Canva*, *Padlet*, *Kahoot*, *Jamboard*.

Observamos que a participação dos professores nas formações oferecidas pela Secretaria de Educação Municipal de Campina Grande poderia ter sido mais expressiva, considerando que 30% não compareceram às atividades ofertadas. E que entre os 70% que participaram, apenas metade relatou impacto positivo na prática em sala de aula e que os principais fatores que

influenciaram essa percepção foram a inadequação metodológica para o ensino fundamental II, os horários pouco convenientes, a baixa relevância dos conteúdos abordados e a falta de alinhamento desses temas com a realidade das escolas e dos alunos.

Reconhecemos que essa desconexão pode resultar em desmotivação e desinteresse e que para aumentar a participação dos professores, é fundamental que as formações sejam adaptadas às suas necessidades práticas, tornando-se mais relevantes e aplicáveis ao contexto escolar.

Durante a pandemia Covid-19, os professores pesquisados fizeram um uso mais intenso das tecnologias digitais, impulsionados pela necessidade do ensino remoto. No cenário atual, apesar das unidades municipais no pós-pandemia estarem melhor equipadas e das formações oferecidas aos docentes para o uso dessas ferramentas, observa-se uma redução na adoção dessas tecnologias em sala de aula.

Essa pesquisa evidenciou a necessidade de haver mais discussões sobre esse tema tão necessário, pois através das análises dos dados, percebemos que 10% das unidades educacionais pesquisadas permanecem sem boa conectividade. Muitos dos desafios enfrentados no período pandêmico permanecem no pós-pandemia, a exemplo dos problemas infraestruturais enfrentados pelos professores como: internet de baixa qualidade, poucos equipamentos para trabalhar com os estudantes e formações que não atendem ao propósito da educação contemporânea. Esses desafios evidenciados são pertencentes tanto às unidades educacionais rurais, quanto às urbanas.

Nesse ínterim, como utilizar as tecnologias digitais de forma eficiente com a presença de problemas pontuais relacionados à estrutura e à conectividade? Dessa forma, mesmo que o professor esteja qualificado para desenvolver habilidades digitais com seus estudantes, como seria possível diante de tal carência?

Entendemos que apesar dos benefícios que as tecnologias digitais proporcionam à prática docente, muitos profissionais ainda demonstram resistência ao seu uso. Essa situação pode ser transformada com a adoção de um novo formato de trabalho, viabilizado por uma capacitação adequada, que atenda às demandas atuais voltadas ao letramento digital e o uso das tecnologias digitais. Portanto, é essencial que o professor seja ouvido em algum momento a respeito das formações ofertadas.

Reiteramos através de Buzato (2006) a necessidade que o professor tem para se adequar ao uso das tecnologias digitais, ou seja, para melhorar a prática pedagógica e para tanto, precisa ter acesso não só a computadores, a dispositivos eletrônicos e a internet, mas também a uma

infraestrutura adequada e receber formação continuada na área para adaptar suas aulas ao contexto educacional.

Percebemos, ainda, a necessidade de investimentos e de planejamentos para viabilizar o funcionamento a contento das unidades educacionais, tanto rurais quanto urbanas, preparando-as para enfrentarem desafios futuros e garantir a qualidade da educação, mesmo em circunstâncias extraordinárias. Isso pode ser alcançado através de capacitações voltadas para o uso das tecnologias digitais presentes nessas unidades, bem como por formações continuadas e orientações constantes aos professores. Dessa forma, eles poderão trabalhar de maneira eficiente com seus estudantes e atender ao que requer os documentos oficiais e às demandas sociais contemporâneas.

Ao longo de todas as etapas dessa pesquisa, respondemos à pergunta central “**Como os recursos digitais utilizados pelos professores contribuíram para sua formação?**” (grifo nosso) os recursos tecnológicos digitais utilizados pelos professores em sala de aula, durante a pandemia Covid-19 contribuíram não apenas com a comunicação e a organização pedagógica, mas também impulsionou a formação e o aprimoramento profissional, deixando-os com um significativo repertório de metodologias ativas. A adaptação a essas ferramentas ampliou suas competências pedagógicas, tornando-os mais preparados para atender às demandas da educação contemporânea. Além disso, a experiência adquirida fortaleceu suas habilidades digitais, promovendo uma abordagem mais dinâmica e interativa no ensino.

E atendendo ao objetivo maior, propomos um recurso educacional para os professores de língua portuguesa envolvidos nessa pesquisa. Esse material propõe atividades pedagógicas baseadas na exploração do gênero textual *meme*, utilizando o *Chromebook*. Cada atividade sugerida é seguida de orientações metodológicas aos professores.

É indiscutível a necessidade da contínua capacitação tecnológica, na escola. A sociedade contemporânea exige o desenvolvimento de competências de como aprender a buscar a informação, analisá-la, compreendê-la e usá-la para resolver questões relacionadas à atuação tanto no contexto educacional, quanto no contexto social.

Entretanto, é fundamental que o professor reflita sobre sua necessidade contínua de formação, pois essa deve ser uma constante em sua prática pedagógica. A participação em capacitações não deve ser encarada apenas como uma opção, mas como um compromisso com o aprimoramento profissional, essencial para a qualidade do ensino e o desenvolvimento de estratégias eficazes na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia de. Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, /S. l.J**, v. 8, n. 1, p. 4–21, 2018. DOI: 10.25757/invep. v8i1.124. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/124>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- ARRUDA, R.L.; NASCIMENTO, R. A. **Novas mediações pedagógicas:** percepções dos professores da Educação básica no Contexto Pandemia. Humanidades & Inovação. Palmas-TO.v.8 n.61.2021.
- AQUINO, Renata. **Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD.** Portal WebAula, 3 fev. 2003. Disponível em: <http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=417>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática Porto Alegre: Penso, 2017.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução posfácio e notas Paulo de Bezerra; notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal. Mec. gov.br/ conselho- nacional-de- educação/base nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 30 out. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 9. 057.de 25 de maio de 2017.** Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acessado em: 24 dez. 2024.
- BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores.** São Paulo: Portal Educared. 2006. Disponível em: http://www.educared.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.
- BRUZZI, D. G. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 475–483, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i1.42325. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42325>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/notícias/institucional/professoras-são-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 3 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) 01/2022. **Normas sobre Computação na Educação Básica - Complemento à Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://bit.ly/computacao_resolucaoCEB. Acesso em: 4 maio. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Anexo ao Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/2022.** Normas sobre Computação na

Educação Básica - Complemento à Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/computacao-tabelas>.

BRACKMANN, Christian. **Computacional**: educação em computação. 2025. Disponível em: <https://www.computacional.com.br/> Acesso em: 08 maio. 2025.

BORSTEL, V.V.; FIORENTIN, M. J.; MAYER, L. Educação em Tempos de Pandemia. In: Desafios da educação em tempos de pandemia. (org.). PALÚ, J.; SCHÜTZ, J.A., MAYER, L.(org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta-RS: Ilustração, 2020.

CARVALHO, L. A. DE; FERREIRA DOS SANTOS, S.; PEREIRA OLIVEIRA, L. F.; RIBEIRO GALDINO, M. E. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC'S) e a sala de aula. **Humanas Sociais & Aplicadas**, v. 9, n. 26, p. 32-51, 19 dez. 2019.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. Gêneros. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística textual**: conceitos e aplicações. São Paulo: Pontes, 2022. p.159-200.

CERUTTI-Rizzatti, Mary Elizabeth; KOERICH, Rosana Denise KUERTEN-DELLAGNELO, Adriana. **Introdução à linguística aplicada**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

CHARTIER, Roger (1998). **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Uma reflexão sobre experiências positivas de ensino-aprendizagem em tempos de Covid-19. In XAVIER, Manassés Morais :SERAFIM, Maria Lúcia: ALMEIDA, Symone Nayara Calixto Bezerra; SILVA, Michel Pratini Bernardo (org.). **Professor, cadê o link? Dossiê ensino remoto emergencial**. São Paulo: Mentes Abertas,2022.

CORDEIRO, K. M. de A.. **O impacto da pandemia na educação**: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Revista de Estudos Pedagógicos da UFAM, v. 9, n. 3, p. 31-45, out.-dez., 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

DUDENEY, Galvin; HOCKLY, Nicky e PEGRUM, Mark. Tradução, Marcolino, Marcos. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FILATRO, A.; CAVALCANTE, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

- FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professor. Dossiê. **Educação em Revista**. Minas Gerais, v. 26, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>. Acesso em: 11 dez. 2024.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUARDA, G. F.; PINTO, S. C. C. da S. Formação continuada de professores do ensino fundamental em pensamento computacional. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 128–138, 2023. DOI: 10.22456/1679-1916.134334. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/134334>. Acesso em: 4 maio. 2025.
- HODGES, Charles et al. **Entenda as diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência**. Escribo, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/2020/05/01/aprendizado-online-e-ensino-remoto-de-emergencia/>. Acesso em 23, dez. 2024.
- IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. 206 p.: il. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 44).
- KLEIMAN, Ângela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 2, pág. 72-91, ago./dez. 2014.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **A new literacies sampler**. New York: Peter Publishing Inc., 2007.
- LÉVY, P. **As tecnologias das inteligências: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MACÉDO, Francisco Wagner da Silva. Aulas remotas durante a pandemia: primeiras impressões sobre as realidades vividas por uma escola pública e uma escolas privada do município de Cuité-PB. In: SOUZA, Fábio Marques de; Jean Carlos da Silva; OLIVEIRA, Lidemberg Rocha de. **As tecnologias mediando a aprendizagem em tempos de pandemia**. São Paulo: Mentes Abertas, 2020.
- MACIEL, João Wandemberg Goncalves, et al. Letramento digital e Ensino: uma experiência docente de licenciandos em ciência da computação. In: MELO, Carlos Augusto, et al. (org). **Linguagem, educação e tecnologias: implicações para o ensino**. João Pessoa- PB: Editora da UFPB, 2013.
- MACIEL, João Wandemberg G.; LIMA, Joselito Elias C. de. Letramento digital e suas contribuições à formação acadêmica profissional. In: RIBEIRO, Ana Elisa, et al. (org). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2021.

MERCADO, Luís (org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2009.

MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade**: letramento, consciência e poder. Tradução de Maria da Glória de Moraes. Tradução de: The voices of society: literacy, conscientiousness and power. DELTA, vol.14, n. 2, p. 331-338. 1998.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo**: oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011.

MONTEIRO R.L.S & Santos D.S. (2019). **A utilização da ferramenta google forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra**. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online). 4(.2):28-38. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccete/index.php/rccete/article/view/72>. Acesso em 10/05/2023.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. ed. Coleção Papirus Educação, Editora Papirus, Campinas, 2009.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MOREIRA, Carla. **Letramento digital**: do conceito à prática. Anais do SIELP, v.2 n.1, p. 1-15,2012.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. Cultura Digital E Recursos Pedagógicos Digitais: Um Panorama da Docência na Covid-19. **Revista Práxis Educacional** v.17, n.45, p. 1-25, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309/5691>. Acesso em: 24 dez. 2024.

OLEGARIO, Danilo. **Educação pós-pandemia**: a revolução tecnológica e inovadora no processo de aprendizagem após o coronavírus. Grupo Almedina (Portugal), 2021. E-book. ISBN 9786586618495. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586618495/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

OLIVEIRA, Vanuza Cecilia de; NEVES, Odair Ledo; MARTINS, Reginaldo Neves; SANTOS, Irinaldo dos. De repente 4.0: Mudanças de paradigma educacional em tempo de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Janerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta-RS: Ilustração, 2020.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Janerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta-RS: Ilustração, 2020.

PALFREY, John. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

POPOLIN, G. Intervenção militar já: os memes da internet e o imaginário da nova direita brasileira sobre a ditadura civil-militar. In: **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2019, Belém. Anais [...]. Pará: Intercom, 2019.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: um tema em gêneros efêmeros. Revista da ABRALIN, v. 1, pág. 15-38, jan./jun. 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana E.; COSCARELLI, Carla V. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Grupo Autêntica, 2007. E-book. ISBN 9788582179239. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582179239/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. Linguística aplicada: o que é? In: SILVA, Suelen Érica Costa da; COSTA, Priscilla Tulipa da; CAEIRO, Leila Marli de Lima. **Linguística**: o que é e como se faz. Belo Horizonte: LED, 2023.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna / Rosângela Hammes Rodrigues, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, Boaventura S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020. Disponível em: <https://cplsocial.org/documentos/927.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M.C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande. PB: EDUEPB, 2011.

SILVA, J. B. da; ANDRADE, M. H.; OLIVEIRA, R. R. de; SALES, G. L.; ALVES, F. R. V. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 780–791, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.780-791.838. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/838>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.31, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento - um tema em três gêneros.** 4. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2007. *E-book*. pág.5. ISBN 9788582179277. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582179277/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Educação e Sociedade. Campinas, pp. 143-160, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SOUZA, Joana Angélica da Silva de; KENEDY, Eduardo. A leitura dos nativos digitais: uma abordagem psicolinguística. **Soletrás**, n. 33, jan.-jun. 2017, p. 189-203. ISSN: 2316-8838. DOI: 10.12957/soletras.2017.29700.

ROCHA, Flavia Suckeck Mateus da; LOSS, Taniele; ALMEIDA, Braian Lucas Camargo; MOTTA, Marcelo Souza; KALINKE, Marco Aurélio. O uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da CoViD-19. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 58–82, 2020. DOI: 10.25755/int.20703. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20703>. Acesso em: 25 fev. 2025.

TAMASHIRO, Camila Baleiro O.; SANT'ANNA, Geraldo J. **Desenvolvimento de aulas práticas no ensino remoto e híbrido.** Editora Saraiva, 2020. *E-book*. ISBN 9786558110484. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786558110484/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WANDSCHEER, Kassiê Talita. Ensino remoto: um caminhar de possibilidades educativas. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Janerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta-RS: Ilustração, 2020.

XAVIER, A. C. As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. **Revista Hipertextus**. v. 1, pp. 1-9. 2007. Disponível em: Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/artigoxavier.pdf> Acesso em: 10 jan.2024.

XAVIER, Manasses Moraes; SERAFIM, Maria Lúcia. **O whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentes Abertas, 2020.

APÊNDICES

A- Termo de Anuênciia



ESTADO DA PARAÍBA PREFEITURA DE CAMPINA GRANDE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO GERÊNCIA DE PROJETOS TERMODEANUÊNCIA A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande- Paraíba está de acordo com o Projeto intitulado “TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA: um clique na voz do professor pós-pandemia ” a ser desenvolvido nas Escolas Municipais Anísio Teixeira, Padre Antonino, Laura Menezes e São Clemente pela estudante do mestrado profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, Maricélia Ribeiro Jorge, sob a orientação do Prof. Dr João Wandemberg Gonçalves Maciel. A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande autoriza a coleta de dados, desde que respeitados os limites éticos e legais, sem a criação de vínculo administrativo ou empregatício com a requerente. Declaramos ciência de que esta instituição é coparticipante da presente atividade, e requeremos o compromisso da solicitante com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos nela recrutados, respeitando todas as leis, especialmente as de proteção e tutela dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como das informações e dados a elas inerentes. Findo o prazo da atividade, deverá a requerente protocolar cópia dos projetos desenvolvidos nesta Secretaria, bem como se responsabilizar pela contrapartida acordada conforme o parecer emitido e assinado por ambas as partes envolvidas SEDUC/PESQUISADOR. Campina Grande, 12 de junho de 2024.

Fabíola Alessandra Gaudêncio Gerente de Projetos- Seduc/CG. Matrícula 6307.

VERIFICAÇÃO DAS ASSINATURAS Código para verificação: 84A2-A2DB-AEA6-1B23
 Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:
 MARICELIA RIBEIRO JORGE (CPF 991.XXX.XXX-00) em 12/06/2024 08:33:52 (GMT-03:00) Papel: Parte Emitido por: Sub-Autoridade Certificadora 1Doc (Assinatura 1Doc)
 FABÍOLA ALESSANDRA GAUDÊNCIO (CPF 929.XXX.XXX-34) em 13/06/2024 10:34:58 (GMT-03:00) Papel: Parte Emitido por: Sub-Autoridade Certificadora 1Doc (Assinatura 1Doc)

Para verificar a validade das assinaturas, acesse a Central de Verificação por meio do link:
<https://campinagrande.1doc.com.br/verificacao/84A2-A2DB-AEA6-1B23>

B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
 LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 (TCLE)**

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA**,

Os pesquisadores (Aluna e Orientador) **Maricélia Ribeiro Jorge e Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel**, convidam você a participar da pesquisa intitulada “TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA:UM CLIQUE NA VOZ DO PROFESSOR PÓS PANDEMIA”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e a forma de obtenção dele, observam as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar deste estudo, deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma

anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Objetivo geral da pesquisa

- Contribuir com a formação continuada do professor, discutindo sobre as tecnologias digitais em sala de aula, partindo de uma análise sobre a formação docente e sua contribuição para com a prática pedagógica.

Objetivos específicos

- Identificar os recursos tecnológicos utilizados no período do Ensino remoto;
- Analisar até que ponto os recursos digitais utilizados pelos professores contribuíram para a sua formação;
- Propor um material digital e interativo sobre o uso de tecnologias digitais contemporâneas para a prática docente.

Metodologia

Os participantes da pesquisa são professores ministrantes do componente curricular de Língua Portuguesa nas escolas municipais selecionadas para o estudo. Essa abordagem visa coletar dados abrangentes e relevantes para aprofundar a compreensão do tema em análise. A execução deste estudo será concentrada em um recorte que abrange quatro escolas públicas municipais, voltadas para os anos finais (sendo duas unidades localizadas em áreas rurais e duas em áreas urbanas), na cidade de Campina Grande-PB.

A condução desta análise se dará por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*. O questionário proposto será semiestruturado, composto por dez questões, divididas em duas partes distintas. Na primeira seção, serão abordadas três questões destinadas à caracterização da amostra, explorando informações como sexo, idade e tempo de atuação no contexto escolar. A segunda etapa do questionário, compreenderá um conjunto adicional de sete questões, focadas em conteúdos fundamentais relacionados ao tema central da pesquisa. A aplicação deste questionário está destinada à população de professores encarregados do componente curricular de Língua Portuguesa nas escolas selecionadas para a pesquisa.

Cada professor receberá um *link* contendo uma breve explicação sobre a pesquisa e incluirá também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que após sua aceitação, os

participantes estarão habilitados a responder ao questionário. Essa abordagem visa garantir a transparência, a ética e a integridade do processo de coleta de dados, assegurando que os professores estejam plenamente informados sobre os objetivos da pesquisa e seus direitos como participantes.

Devido à praticidade e a rapidez, optaremos pela escolha do aparelho celular para gravar as entrevistas com os professores e representa uma estratégia eficaz na coleta de dados para o diário de campo. A utilização de dispositivos móveis proporciona flexibilidade e mobilidade ao pesquisador, permitindo a realização das entrevistas em locais diversos e adaptando-se à agenda dos entrevistados. Para tanto, será solicitada a permissão dos entrevistados para a gravação, uma prática ética e essencial que assegura o respeito aos direitos e à privacidade dos professores envolvidos na pesquisa. Durante a fase de análise, a transcrição das gravações para o diário físico será realizada, proporcionando uma abordagem mais minuciosa e aprofundada.

Riscos ao(à) Participante da Pesquisa

Os riscos deste estudo estão relacionados à possibilidade de quebra de sigilo dos dados fornecidos pelos participantes para o questionário, constrangimento dos participantes durante a entrevista e a possibilidade de cansaço dos participantes envolvidos durante o preenchimento do formulário. Desse modo, o pesquisador responsável garante o zelo pelo sigilo dos dados, comprometendo-se em garantir a não identificação nominal dos participantes no questionário elaborado para a coleta de dados, a fim de preservar o seu anonimato, além de não publicar qualquer outra informação que permita a identificação dos participantes e buscar manter o conforto dos participantes evitando a exposição a situações e a perguntas vexatórias. Para isso, medidas de contenção de riscos serão seguidas, como assegurar a confidencialidade e a privacidade, a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras).

Benefícios ao Participante da Pesquisa

Os benefícios da pesquisa incluem a significativa contribuição para os avanços nas pesquisas na área de educação, inclusive no que compete à formação de professores, visando

uma educação de qualidade, focada no letramento digital e mais conectada com as tecnologias digitais contemporâneas.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Maricélia Ribeiro Jorge

Professora da Educação Básica- Município de Campina Grande-PB

mariceliaribeirojorge@gmail.com

(83)991669473

Endereço e Informações de Contato da(o) - nome da instituição

Escola Municipal Professora Luzia Dantas

escolaprofluziadantas@gmail.com

Rua Henrimar de Castro.S/N.CEP: 58.401-714

Bairro: Alto Branco-Campina Grande-PB

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba

Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: das 07h às 12h e das 13h às 16h.

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e**

esclarecido para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

Campina Grande, PB, junho de 2024.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

() Aceitar participar da pesquisa *online*.

() Não aceitar participar da pesquisa *online*.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: das 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro

Asa Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail:

coneep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e as diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

C- QUESTIONÁRIO (GOOGLE FORMS)**1- Sexo****1- SEXO ***

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não declarar
- Outros...

2. Idade**2- Idade**

- 19 a 24 anos
- 25 a 34 anos
- 35 a 44 anos
- 45 a 54 anos
- 55 a 64 anos
- 65 ou mais.
- Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

3. Quanto tempo de atuação como professor(a)?**4. Qual foi sua motivação para ser professor(a)?**

5. Você faz uso de tecnologias digitais nas suas aulas? Em caso afirmativo, comente um pouco sobre elas.

6. Durante o período remoto (2020-2021), você fez uso de ferramentas, tecnologias digitais em suas aulas, quais? Fale um pouco sobre esse período.

7. Durante o período (2020-2021) da Pandemia de Covid-19, você participou de formações, visando o uso das tecnologias digitais, enquanto recurso didático pedagógico?

8. Caso a resposta da questão anterior for “sim”, essas formações colaboraram para a sua prática e atenderam às expectativas?

9. A escola, onde você ministra aula, há Chromebook disponível para o uso como ferramenta pedagógica? Se há, como é utilizado em suas aulas?

10. A escola dispõe de internet para uso de ferramentas tecnológicas, que necessitem de conectividade, em sala de aula? Dispõe de Internet?

D- Parecer Consustanciado do CEP

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Titulo da Pesquisa: TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA: um clique na voz do professor pós-pandemia

Pesquisador: MARICÉLIA RIBEIRO JORGE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80661624.7.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHLA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.928.793

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E ENSINO - CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA E ENSINO, do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna MARICÉLIA RIBEIRO JORGE, sob orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel.

Esta pesquisa permanece em curso e seu objetivo principal é contribuir com a formação continuada do professor de língua portuguesa, discutindo sobre as tecnologias digitais na sala de aula, partindo de uma análise sobre a formação docente e suas contribuições para com a prática pedagógica, durante o período pós-pandemia. E mais especificamente, analisar até que ponto os recursos digitais utilizados pelos professores contribuíram para sua formação e propor um material digital, interativo sobre o uso de tecnologias digitais para a prática docente. A nova realidade conferiu inovação educacional a um setor que sempre resistiu aos eventos da mudança, visto que se tornou impossível voltar aos ambientes educacionais sem os aparelhos tecnológicos, especialmente se analisarmos os documentos oficiais com, ou seja, a quarta e quinta Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular: Comunicação e Cultura Digital. Dessa forma, procuramos estabelecer uma relação dialógica entre tecnologias digitais e docência, mirando nosso olhar nos anos finais do ensino fundamental e procurando entender se os recursos digitais utilizados pelos docentes de língua portuguesa, durante o ensino

Endereço:	Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar	CEP:	58.051-900
Barrio:	Cidade Universitária	UF:	PB
Município:	JOAO PESSOA		
Telefone:	(83)3216-7791	Fax:	(83)3216-7791
		E-mail:	comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.928.793

remoto, contribuíram para sua formação. Utilizaremos uma abordagem quali-quantitativa Knechtel (2014), combinando métodos da pesquisa-ação Santos(2008), com revisão de literatura especializada, observações participativas como também, uma coleta de dados através de entrevistas e de questionários online, via Google Forms. Ancoraremos nossos estudos nos teóricos: Borstel, Fiorentin e Mayer (2020), Kleiman (2008), Lévy (1993), Macedo (2022), Cordeiro (2020), Costa (2022), Ribeiro e Coscarelli(2023), Soares (2002), Xavier (2020), entre outros. Percebemos ser inegável o legado pós-pandêmico deixado pelo uso das tecnologias digitais, que trouxe à baila mudanças significativas na comunicação entre as pessoas e o acesso à informação por meio de dispositivos disruptivos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Na avaliação dos objetivos apresentados os mesmos estão coerentes com o propósito do estudo:

Objetivo Primário:

Contribuir com a formação continuada do professor de língua portuguesa com foco no uso de tecnologias digitais contemporâneas.

Objetivos Secundários:

- Identificar os recursos tecnológicos utilizados no período remoto, entre 2020 e 2021;
- Analisar até que ponto os recursos digitais utilizados pelos professores contribuiram para sua formação;
- Propor um material digital e interativo sobre o uso de tecnologias para a prática docente.

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.928.793

Riscos:

Os riscos deste estudo estão relacionados à possibilidade de quebra de sigilo dos dados fornecidos pelos participantes para o questionário, constrangimento dos participantes durante a entrevista e a possibilidade de cansaço dos participantes envolvidos durante o preenchimento do formulário. Desse modo, o pesquisador responsável garante o zelo pelo sigilo dos dados, comprometendo-se em garantir a não identificação nominal dos participantes no questionário elaborado para a coleta de dados, a fim de preservar o seu anonimato, além de não publicar qualquer outra informação que permita a identificação dos participantes e buscar manter o conforto dos participantes evitando a exposição a situações e a perguntas vexatórias. Para isso, medidas de contenção de riscos serão seguidas, como assegurar a confidencialidade e a privacidade, a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico e financeiro. Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras).

Benefícios:

Esta pesquisa tem como benefícios a contribuição na construção do conhecimento científico, além de auxiliar incluem a significativa contribuição para os avanços nas pesquisas na área de educação, inclusive no que compete a formação de professores de Língua portuguesa visando uma educação de qualidade, focada no letramento digital e mais conectada com as tecnologias digitais contemporâneas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, contribuir com a formação continuada do professor de língua portuguesa com foco no uso de tecnologias digitais contemporâneas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar	CEP: 58.051-900
Bairro: Cidade Universitária	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.928.793

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETER EMENDA INFORMANDO TAL(S) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS) aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2354834.pdf	13/06/2024 21:01:59		Aceito
Outros	08_ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	13/06/2024 21:00:23	MARICELIA RIBEIRO JORGE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	07_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	13/06/2024 21:00:10	MARICELIA RIBEIRO JORGE	Aceito

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar	Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900
UF: PB	Município: JOAO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br