

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
**“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA**  
**MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**ROSEMEIRE MARCONDES SCHWARTZ**

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE INGLÊS: EXPERIÊNCIAS DE USO DE  
TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE E PÓS-ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

**Cáceres-MT**  
**2024**

**ROSEMEIRE MARCONDES SCHWARTZ**

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE INGLÊS: EXPERIÊNCIAS DE USO DE  
TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE E PÓS-ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Carolina de Laurentiis Brandão.

**Cáceres-MT  
2024**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

SCHWARTZ, Rosemeire Marcondes.

S399n Narrativas de Professoras de Inglês: Experiências de Uso de Tecnologias Digitais Durante e Pós-Ensino Remoto Emergencial / Rosemeire Marcondes Schwartz – Cáceres, 2024.  
113 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.

Orientador: Ana Carolina de Laurentiis Brandão

1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Tecnologias Digitais. 3. Letramento Digital. 4. Ensino Remoto Emergencial. I. Rosemeire Marcondes Schwartz. II. Narrativas de Professoras de Inglês: Experiências de Uso de Tecnologias Digitais Durante e Pós- Ensino Remoto Emergencial: .

CDU 811.134.3'374

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

**ROSEMEIRE MARCONDES SCHWARTZ**

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE INGLÊS: EXPERIÊNCIAS DE USO DE  
TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE E PÓS-ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Ana Carolina de Laurentiis Brandão  
Orientadora – PPGL/UNEMAT

---

Profª Drª Barbara Cristina Gallardo  
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

---

Profª Drª Patrícia Vasconcelos Almeida  
Avaliadora Externa – PRPG/UFLA

**APROVADA EM: 27/03/2024**

Dedico este trabalho aos meus amados filhos, Miguel e Matheus, cuja paciência e compreensão foram a luz que iluminou o caminho do meu percurso no mestrado. Agradeço pelo apoio incondicional e pela inspiração constante que vocês trazem à minha vida. Este trabalho é dedicado a vocês, com todo o meu amor e gratidão.

Agora entramos totalmente em uma sociedade digital em que já vivíamos, mas que ainda não havíamos assumido.

Manuel Castells

## AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a Deus, pois acredito que há um ser de luz que cuida de mim diariamente, impedindo-me de desistir, mesmo nos momentos mais desafiadores.

À minha orientadora, Ana Carolina de Laurenttis Brandão. Obrigada por sua paciência, apoio e inspiração.

Às participantes da pesquisa, que gentilmente compartilharam seus conhecimentos e experiências, minha sincera gratidão. Sem a colaboração de vocês, este estudo não seria possível.

A todos os meus colegas de mestrado, em especial os do grupo do seminário de orientação, agradeço pela camaradagem, troca de ideias e apoio mútuo ao longo dessa jornada desafiadora.

Aos integrantes do Grupo de Estudos sobre Pesquisa Narrativa no Ensino-aprendizagem de Línguas-GEPENEL pelas valiosas contribuições na discussão de metodologias narrativas e pesquisas que abordam os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

À minha banca examinadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Barbara Cristina Gallardo e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Patricia Vasconcelos Almeida pela disponibilidade em avaliar e contribuir com suas valiosas observações, expresse meu reconhecimento.

À minha querida família, em especial à minha mãe, Neide, meu pai, Reinaldo, meu irmão, Walisson e aos meus filhos, Miguel e Matheus, agradeço pelo amor incondicional, compreensão e apoios constantes. Vocês foram meu refúgio e fonte de motivação.

A Rony César, pelo apoio em todas as etapas do meu percurso profissional, desde a graduação até o mestrado.

A Rocco Martins, pela amizade e apoio em minha jornada acadêmica.

À minha psicóloga, Catarina, por sua orientação valiosa diante de desafios pessoais que afetaram minha estabilidade emocional. Sua presença foi importante, ao me proporcionar suporte e permitir que eu reagisse aos momentos de crise.

Ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Muito obrigada!

Ao meu amado avô, Estefano Hobold (*in memoriam*), cuja presença é uma saudade que me acompanha diariamente. Ao longo da vida, ele sempre desejou o meu melhor e torceu por mim. Sou imensamente grata pelos ensinamentos e inspiração de força que ele me transmitiu.

Ao Professor, Dr. Valdir Silva (*in memoriam*), que foi meu professor durante a graduação e o mestrado, e também uma fonte de inspiração e conhecimento, expresso minha gratidão. Sua personalidade calorosa e seu humor único tornavam as aulas não apenas educativas, mas também verdadeiramente cativantes.

Este trabalho é resultado de um esforço coletivo e, por isso, estendo meus agradecimentos a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste projeto. Obrigada, por fazerem parte desta jornada.

## RESUMO

Este estudo inscreve-se no campo da Linguística Aplicada, especificamente na Linha de Pesquisa intitulada “Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem”. Seu objetivo geral foi analisar as narrativas de professoras de inglês sobre suas experiências no uso de tecnologias digitais em quatro escolas estaduais de Mato Grosso, na cidade de Barra do Garças. Os objetivos específicos foram: (a) compreender como as professoras de língua inglesa utilizaram as tecnologias digitais em suas práticas de ensino durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e como as aplicaram no contexto pós-ERE; (b) investigar as percepções dessas professoras sobre o impacto do ERE na forma como utilizam as tecnologias digitais em suas práticas de ensino no contexto presencial. Participaram do estudo quatro professoras de língua inglesa do ensino médio, com idades entre 40 e 54 anos, que lecionaram durante o período de ERE e continuaram em exercício no pós-ensino remoto. Os dados foram coletados por meio de entrevistas online realizadas na plataforma *Google Meet*. O estudo considerou perspectivas de estudiosos, principalmente sobre tecnologias digitais na educação e letramentos digitais, incluindo autores como Barton e Lee (2015), Paiva (2016), Coscarelli (2010, 2011, 2016, 2020), Ribeiro (2011, 2016, 2018, 2022) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), para citar alguns. O estudo adotou a forma de pesquisa com narrativas (Barcelos, 2020). A análise das narrativas seguiu uma abordagem holística, com ênfase no conteúdo (Lieblich et al., 1998), revelando um esforço significativo por parte das professoras em se adaptar às demandas do ERE. Incorporando diversas ferramentas digitais em suas práticas de ensino, apesar dos desafios relacionados à acessibilidade dos alunos a dispositivos tecnológicos e à conexão à internet. A transição para o período pós-ERE foi marcada pela adoção de uma nova metodologia de ensino de inglês pela rede estadual, abarcando investimentos em infraestrutura em espaços escolares e em materiais para uso domiciliar dos alunos. As dificuldades iniciais enfrentadas durante o período de ERE impulsionaram uma abordagem mais inovadora e voltada para o aprimoramento profissional das professoras participantes deste estudo.

**Palavras-chave:** Ensino de língua inglesa; tecnologias digitais; letramento digital; ensino remoto emergencial.

## ABSTRACT

This study falls within the field of Applied Linguistics, specifically in the Line of Research entitled "Study of Processes of Social Practices of Language". Its general objective was to analyze the narratives of English teachers about their experiences using digital technologies in four state schools in Mato Grosso, in the city of Barra do Garças. The specific objectives were: (a) to understand how English language teachers used digital technologies in their teaching practices during the Emergency Remote Teaching (ERE) period and how they applied them in the post-ERE context; (b) investigate the perceptions of these teachers about the impact of ERE on the way they use digital technologies in their teaching practices in the face-to-face context. Four high school English language teachers participated in the study, aged between 40 and 54 years old, who taught during the ERE period and continued to work post-remote teaching. Data was collected through online interviews carried out on the Google Meet platform. The study considered perspectives from scholars mainly on digital technologies in education and digital literacies, including authors such as Barton and Lee (2015), Paiva (2016), Coscarelli (2010, 2011, 2016, 2020), Ribeiro (2011, 2016, 2018, 2022) and Dudeney, Hockly and Pegrum (2016), to name a few. The study adopted the form of narrative research (Barcelos, 2020). The analysis of the narratives followed a holistic approach, with an emphasis on content (Lieblich et al., 1998), revealing a significant effort on the part of the teachers to adapt to the demands of ERE, incorporating various digital tools into their teaching practices, despite the challenges related to students' accessibility to technological devices and internet connection. The transition to the post-ERE period was marked by an appreciation for the new English teaching methodology currently adopted in classes, as well as investments in infrastructure made in school spaces and in materials for students' home use. The initial difficulties faced during the ERE period encouraged a more innovative approach aimed at the professional improvement of the teachers participating in this study.

**Keywords:** English language teaching; digital technologies; digital literacy; emergency remote teaching.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CIS	Contrato de Impacto Social
DRC-MT	Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
EaD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPPI	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SES-MT	Secretaria Estadual de Saúde de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Vista aérea de Barra do Garças e cidades vizinhas .....	57
--------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Infraestrutura tecnológica escolares -----	58
Tabela 2 – Dados e informações referentes às professoras -----	59
Tabela 3 – Principais temas em comum que surgiram na análise -----	83

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO-----	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA -----	22
2.1 Ensino Remoto Emergencial (ERE) X Ensino a Distância (EaD)-----	22
2.2 O papel das tecnologias digitais durante o ERE -----	25
2.3 Impactos da pandemia na educação -----	29
2.4 Impactos da pandemia no ensino de língua inglesa -----	35
2.5 As tecnologias digitais no ensino de língua inglesa: histórico, usos e possibilidades-----	40
2.6 O ensino na era digital -----	44
2.7 Conceitos de letramentos digitais -----	50
2.8 Letramentos digitais no contexto docente-----	52
3 METODOLOGIA-----	55
3.1 Abordagem metodológica e o tipo de pesquisa -----	55
3.2 Contexto de pesquisa -----	56
3.3 Perfil das professoras narradoras-----	59
3.4 Instrumentos de coleta de dados-----	60
3.4.1 Procedimentos de coleta de dados-----	62
3.5 Procedimentos de análise de dados-----	62
4 ANÁLISE DE DADOS-----	64
4.1 Experiências no uso de tecnologias digitais nas aulas de LI antes, durante e pós- ERE-----	64
4.1.1 Experiência da professora Elisa-----	64
4.1.2 Experiência da professora Paola-----	68
4.1.3 Experiência da professora Clarice -----	74
4.1.4 Experiência da professora Helena -----	78
4.2 Principais pontos de discussão-----	82
4.2.1 Temas que emergiram nas análises-----	83
4.2.2 Construto teórico relacionado aos temas apresentados-----	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	94
REFERÊNCIAS-----	99
ANEXO A – Termo de registro de consentimento livre e esclarecido-----	109
ANEXO B – Termo de uso de imagem e som-----	113

## 1 INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos exercem impactos profundos em diversos âmbitos. Kenski (2012) salienta que o conceito de tecnologia transcende a mera ideia de máquinas, abarcando todas as expressões da criatividade humana ao longo da história, assim como suas aplicações e modos de utilização. Dessa forma, as tecnologias representam um leque diversificado de ferramentas criadas pela mente humana, não apenas para facilitar tarefas específicas, mas também para superar desafios naturais, proporcionando benefícios substanciais para o crescimento pessoal e profissional.

Dentro desse amplo espectro de tecnologias, destacam-se as Tecnologias digitais da Informação e Comunicação-TDICs<sup>1</sup>. A inserção das tecnologias digitais no ensino provoca mudanças significativas nas esferas linguísticas, educacionais e sociais. À medida que essas tecnologias continuam a se integrar ao ensino de línguas, surgem questões importantes relacionadas à forma como as inovações digitais estão reformulando as abordagens de letramento e, por conseguinte, impactando todo o campo da educação.

Dudenev, Hockly e Pegrum (2016) previram de maneira perspicaz um futuro no qual disseram: “há de chegar o dia em que nossas ferramentas estarão tão entremeadas em nossa linguagem cotidiana e em nossas práticas de letramento que quase não nos daremos mais conta delas. Mas esse dia ainda está longe” (Dudenev et al., 2016, p. 17). Passados mais de sete anos desde a publicação da versão traduzida de sua obra, encontro-me <sup>2</sup>em um mundo transformado por uma pandemia global. Agora, posso contemplar como o “futuro distante” previsto por esses estudiosos está gradualmente se materializando na realidade.

A pandemia global da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, trouxe uma série de sintomas, febre, dificuldade respiratória dentre outros, sido declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. Ao longo da história, outras pandemias como a Peste Negra (1347–1351) e a Gripe Espanhola (1918–1919) também impactaram o mundo, resultando em milhões de mortes. Segundo Grossi et al. (2020), “O diferencial desta pandemia para as outras do passado é que hoje as condições de saneamento e o conhecimento científico são mais avançados em relação à época das outras pandemias” (p. 152).

---

<sup>1</sup> As **TDICs** englobam equipamentos digitais, tais quais computadores, lousa digital, dentre outros. A Internet é uma das principais TDICs e possui uma vasta amplitude de usos. Blog TutorMundi. “Importância das TDICs para a Educação”. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/importancia-das-tdics-para-a-educacao/>. Acesso em: 15.dez.2023.

<sup>2</sup> Por se tratar de uma pesquisa com narrativas, a marca de primeira pessoa é uma constante nesta escrita, posto que o pesquisador se coloca como parte do processo pesquisado.

Os avanços mencionados pelos autores merecem reconhecimento, especialmente no que diz respeito aos medicamentos e às orientações de saneamento. Além disso, as tecnologias digitais desempenharam um papel significativo, não apenas no tratamento direto da saúde, mas também na aproximação entre os usuários nos diversos âmbitos. A capacidade de trocar informações instantaneamente, incluindo imagens e sons, foi importante para superar as barreiras impostas pela distância física.

Vale ressaltar que essas inovações também desempenharam um papel relevante em situações delicadas durante a doença, como, por exemplo, pacientes que precisaram usar tablets com acesso à internet para se despedirem de seus entes queridos. Como mencionado por Ribeiro (2021), “essas pessoas, em casos extremos, só podiam se despedir por meio de tecnologias digitais, cuidadosamente utilizadas por profissionais da saúde. Afinal, é necessário estarmos dispostos a fazer o melhor, por meio das TDIC, o que inclui a educação” (Ribeiro, 2021, p. 14). O uso das tecnologias digitais eficazmente no ensino já vem sendo colocado em pauta há alguns anos.

Coscarelli (2016) já alertava para a necessidade premente dos educadores auxiliarem os alunos no desenvolvimento de competências para compreender e produzir diversos gêneros textuais presentes nos ambientes digitais. No entanto, ela destacava que muitos professores se sentiam despreparados para esse desafio, resultando em práticas ainda incipientes e pouco explorados no uso dos recursos online. Koch (2013, p. 13) é enfática quando diz que “uma das principais características que difere a nossa sociedade é atualmente a crescente inovação tecnológica, as mudanças que estão ocorrendo exigem uma nova postura em relação à educação”. O que destaca a importância de adotar metodologias de ensino diversas.

Pesquisadores tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo têm dedicado considerável atenção à interseção entre letramentos, tecnologias e educação. Esse interesse tem resultado em uma ampla variedade de trabalhos e publicações, que por sua vez têm fomentado espaços de debate e discussão sobre esses temas. (Ribeiro et al., 2010). Embora a discussão sobre o uso das tecnologias digitais no ensino já seja explorada há algum tempo pelos estudiosos, sua importância se tornou ainda mais evidente durante o período de confinamento, quando o setor educacional se viu obrigado a suspender as aulas presenciais.

Como resposta a essa situação, foi adotado o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Este foi formalizado pela Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, emitida pelo Ministério da Educação, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante o período de pandemia do Novo Coronavírus — Covid-19. (Brasil, 2020). A partir da promulgação dessa portaria, as instituições de ensino tiveram que se adaptar ao modelo de

ensino remoto. Enquanto as escolas estaduais de Mato Grosso paralisaram as aulas até julho de 2020, em certos municípios, as atividades educacionais remotas começaram quase que imediatamente.

A partir de 15 de julho do ano de 2020, todos os profissionais começaram a se preparar para o início do ano letivo por meio do ERE. Assim, todas as escolas estaduais de Mato Grosso reformularam o calendário escolar e começaram o ano letivo em 03 de agosto de 2020, utilizando a plataforma *Microsoft Teams* para conduzir as aulas. Inicialmente concebido como uma medida temporária em tempos de crise, o ERE foi implementado para substituir instruções presenciais ou em formatos combinados, com a expectativa de retorno ao formato original após a diminuição da emergência, conforme Hodges et al. (2020) destacaram.

Conforme discutido por Bunzen (2020), o contexto pandêmico provocou uma profunda reflexão sobre as noções de “espaço” e “tempo”, exigindo uma adaptação às diversas modalidades de interação síncrona e assíncrona. Essa reflexão reforçou a necessidade de repensar não apenas as práticas educacionais, mas também as estruturas fundamentais que regem o ensino-aprendizagem.

O retorno às aulas nas escolas de Mato Grosso ocorreu em 03 de agosto de 2021, adotando um modelo híbrido no qual os alunos foram divididos em Grupo A e Grupo B. Os grupos alternaram dias de presença física na escola para receber orientações sobre as medidas de segurança. As aulas totalmente presenciais foram agendadas para 07 de fevereiro de 2022, devido a baixos registros de casos de contaminações. O diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom, declarou o fim da COVID-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) em 08 de maio de 2023. Embora a doença continue a existir, não representa mais uma ameaça significativa à saúde global.

Apesar de as aulas já estarem em contexto presencial, é importante destacar que durante o ERE, muitos desafios ocorreram, pois os professores enfrentaram uma divisão digital evidente, pois nem todos os alunos dispunham de acesso à internet e dispositivos tecnológicos adequados. Bunzen (2020) argumentou que “em muitas famílias, apenas um computador (de mesa ou portátil) ou um celular precisam ser compartilhados por vários usuários ao mesmo tempo” (Bunzen, 2020, p. 24). Desta forma, a não amplitude de acesso igualitário para todos necessitou de intervenção de materiais impressos para a realização dos conteúdos propostos.

Além disso, os docentes não receberam treinamentos adequados para utilizar as TICs, dado a urgência com que a modalidade ERE foi implementada. Conforme enfatizado por Ribeiro (2021), “colegas de profissão foram surpreendidos numa terça-feira com uma

notificação que dizia mais ou menos o seguinte: “Aqui estão seu login e sua senha. Boas aulas! Esse foi o breve momento de “qualificação” antes do choro!”(2021, p. 5)”. A autora aborda a velocidade com que essa mudança ocorreu, deixando-os educadores despreparados e enfrentando a nova realidade educacional de maneira angustiante.

Sem dúvida, a pandemia teve um impacto significativo no equilíbrio emocional das pessoas. Estudos da OMS revelaram um aumento global de 25% nos casos de depressão e ansiedade durante o primeiro ano da pandemia de COVID-19, conforme informado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) em 2020. Eu mesma passei por crises emocionais intensas, especialmente no início desse período desafiador, enquanto cuidava dos meus filhos, um com 6 anos e o outro recém-nascido, e tentava concluir minha monografia de graduação.

O distanciamento dos familiares e a consciência das dificuldades enfrentadas por tantas pessoas contribuíram para um profundo sentimento de pânico em mim. Concluí minha graduação virtualmente, sem a oportunidade de celebrar pessoalmente com meus colegas de turma devido ao distanciamento físico imposto pela pandemia. No entanto, grata por estar viva e por ter meus familiares ao meu lado, cientes de que muitos não tiveram a mesma oportunidade.

Após concluir a graduação e passar pelo turbilhão do período pandêmico, surgiu em mim o desejo de dar continuidade aos meus estudos ingressando no mestrado. Obtive o interesse em compreender como alguns professores lidaram com o ensino remoto e como está sendo o ensino no pós-pandemia. Apesar da minha breve experiência como professora de língua portuguesa para alunos do ensino médio e EJA por apenas 5 meses, pude perceber a urgente necessidade de a prática educacional acompanhar as transformações sociais. Conforme Kenski (2003) ressaltou, as novas tecnologias moldam não apenas nossas vidas, mas também influenciam diretamente na forma como aprendemos e ensinamos, gerando um novo paradigma social.

Nesse contexto, a compreensão dos desafios e das oportunidades que as experiências educacionais oferecem torna-se fundamental para a pesquisa, e, por conseguinte, para a reflexão sobre políticas educacionais mais eficazes e alinhadas ao processo de ensino-aprendizagem. É importante compreender não apenas o estado atual do ensino pós-pandemia, mas também as diversas realidades enfrentadas pelos profissionais da educação durante o ensino remoto em diferentes regiões.

Durante esse período, os professores tiveram que se adaptar rapidamente, ajustando suas práticas didáticas às novas demandas que surgiram com o ensino remoto. Miranda e

Silva (2020) destacam que essa transição não se limitou apenas à transferência das atividades convencionais para o ambiente digital; ela exigiu uma reconfiguração completa, enfatizando a importância de promover ativamente a interação, participação e engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com as reflexões apresentadas por Barton e Lee (2015) sobre a linguagem online, os letramentos digitais e a incorporação da tecnologia no contexto educacional têm se destacado como elementos significativos. De acordo com esses autores, as influências das tecnologias digitais nas práticas de ensino demandam profissionais dotados de habilidades diversificadas para enfrentar os desafios de um ensino cada vez mais multimodal<sup>3</sup>.

Os letramentos digitais emergem como uma ação importante, especialmente após os desafios enfrentados durante o ensino remoto e diante do cenário pós-pandemia, no qual as metodologias de ensino-aprendizagem estão em constante mudança. Dudeney et al. (2016, p. 16) definem os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, gerenciar, compartilhar e criar sentido de forma eficaz no crescente campo da comunicação digital”. A convergência entre tecnologia e educação destaca-se no contexto atual, não apenas para aprimorar a comunicação, mas também para capacitar alunos e professores diante das mudanças constantes.

Diante das transformações ocasionadas pela pandemia e das reflexões suscitadas no campo educacional, reconheço a importância de investigar as experiências dos docentes. Por essa razão, decidi explorar as vivências de quatro professoras de língua inglesa do ensino médio em quatro escolas da rede pública estadual de Barra do Garças. Embora não tenha havido uma especificação quanto ao gênero, todas as participantes que aceitaram fazem parte do sexo feminino.

A seleção baseou-se no fato de todas serem licenciadas em inglês e terem exercido a profissão durante o período de ensino remoto emergencial, assim como continuarem atuando no contexto pós-pandemia. A escolha por docentes de língua inglesa justifica-se pela crescente relevância do ensino desse idioma e pelas mudanças significativas no contexto educacional do estado de Mato Grosso, especialmente em relação à integração de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as narrativas de experiência do uso de tecnologias digitais por parte de professoras de língua inglesa do ensino médio,

---

<sup>3</sup> O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de **multimodalidade**. CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. “Multimodalidade”. Glossário CEALE. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 15 dez.2023.

tanto durante o ERE quanto no período pós-ERE. Os objetivos específicos foram os seguintes: (a) Entender como as professoras de língua inglesa utilizaram as tecnologias digitais em suas práticas de ensino durante o ERE e como as empregam atualmente no contexto pós-ERE; (b) Compreender as percepções dessas professoras acerca do impacto do ERE na forma como utilizam as tecnologias digitais em suas práticas de ensino no contexto presencial.

Nesse contexto, este trabalho visou responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como as professoras de língua inglesa utilizaram e utilizam as tecnologias digitais em suas práticas de ensino? 2) Qual é a percepção das professoras de língua inglesa sobre o impacto do ERE na maneira como utilizam as tecnologias digitais em suas práticas de ensino atuais? A investigação foi conduzida com quatro professoras de escolas estaduais de Barra do Garças que atuaram durante o ERE e pós-ERE.

Neste estudo, adotei o método de pesquisa com narrativas, Conforme Barcelos (2020), a pesquisa com narrativas envolve a coleta de dados por meio de autonarrativas, histórias de vida ou histórias de aprendizagem de línguas. O estudo tem uma abordagem qualitativa, destacando a narrativa como um espaço importante para a expressão das docentes que lecionam língua inglesa. Para analisar os dados coletados, utilizei a perspectiva holística com foco no conteúdo proposta por Lieblich et al. (1998).

A fim de contextualizar mais a temática, apresento dois estudos empíricos realizados com professores, voltados ao uso de tecnologias digitais e letramento digital. Paula (2022) examinou a experiência de professores do ensino fundamental durante a transição para o ensino remoto emergencial (ERE), destacando a importância da formação e da familiarização com recursos digitais na prática pedagógica. Souza (2023), por sua vez, investigou professores de português do ensino básico após o ERE, revelando desafios como adaptação, sobrecarga de trabalho e exclusão digital, ressaltando a necessidade de investimentos em formação docente e infraestrutura para promover a inclusão digital no ensino.

Para apresentar o cenário aqui desenhado, este trabalho está organizado em três capítulos: no primeiro capítulo, apresento a fundamentação teórica e os impactos da pandemia na educação, com ênfase no ensino de língua inglesa. Além disso, são abordadas as distinções entre ERE e Ensino a Distância (EaD), assim como as implicações da tecnologia na sociedade e na educação. O capítulo também discute o papel das tecnologias digitais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e investiga o histórico, usos e potencialidades dessas tecnologias no ensino de línguas. O letramento, especialmente o letramento digital docente, é outro foco de destaque nesse capítulo.

O segundo capítulo se concentra na metodologia adotada para conduzir a pesquisa, detalhando a abordagem metodológica, descrevendo o método de pesquisa, apresentando as professoras participantes e contextualizando o cenário de Barra do Garças, Mato Grosso, bem como os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

Já o terceiro capítulo é o cerne da pesquisa, no qual apresento os resultados do estudo e as análises, seguido das considerações finais, as referências e os anexos, com o TCLE e termo de uso de voz e imagem.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, delinheiro os alicerces teóricos que fundamentam a minha pesquisa. Abordo inicialmente a distinção ERE e EaD, destaco o papel das tecnologias digitais durante o período de ERE. Destaco também os impactos da pandemia na educação de modo geral e, de maneira específica, no ensino da língua inglesa. Discorro sobre as tecnologias digitais no ensino de língua inglesa, abordando seu histórico, usos e as possibilidades na aprendizagem. Exploro ainda o cenário do ensino na era digital. Além disso, adentro nas concepções de letramentos digitais para abordá-lo de forma mais profícua no contexto docente.

### 2.1 Ensino Remoto Emergencial (ERE) X Ensino a Distância (EaD)

O cenário educacional contemporâneo foi marcado por experiências que revelaram diferenças importantes entre o EaD e o ERE. Embora ambos compartilhem o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação- TDICs apresentam diferenças e consequências distintas para o processo educativo. As TDICs, que abrangem equipamentos digitais como computadores, lousas digitais e outras ferramentas tecnológicas, desempenham um papel fundamental na educação contemporânea.

Entretanto, é importante reconhecer que, infelizmente, nas escolas públicas, o uso das TDICs ainda não era tão recorrente como seria desejável. Como aponta Coscarelli (2022), “antes da pandemia, as escolas no Brasil estavam em um processo muito tímido de apropriação dos suportes, ferramentas e recursos digitais” (p. 4). Nesse contexto, o destaque para o uso das TDICs se fazia presente no EaD, modalidade na qual as aulas ocorrem exclusivamente por meio de canais de comunicação digital, como computadores, celulares e acesso à internet.

No contexto do EaD, é relevante observar que suas raízes históricas remontam ao século XVII. Naquele período, Caleb Phillips<sup>4</sup>, um professor nos Estados Unidos, concebeu a ideia pioneira de aulas por correspondência em taquigrafia, datando o ano de 1728. Essa

---

<sup>4</sup> Caleb Phillips, pioneiro do ensino à distância em 1728, é uma figura referência na história do EaD, destacando-se por suas aulas de taquigrafia por correspondência. O anúncio da Gazeta de Boston, sendo a primeira menção explícita de um ensino à distância de que se tem notícia, dizia o seguinte: “[...] todas as pessoas neste país, desejosas de aprender esta Arte, podem, com várias lições enviadas a elas semanalmente, aprender perfeitamente, como aquelas que vivem em Boston.” [...] any persons in the country desirous to learn this Art, may, by having the several lessons sent weekly to them, be as perfectly instructed as those that live in Boston. Caleb Phillips: Um Professor de Taquigrafia Pioneiro. Disponível em [http://taquigrafiaemfoco.com.br/cultura\\_taquigrafica/cultura\\_taquigrafica\\_em\\_pdf/04\\_caleb\\_phillips\\_um\\_profesor\\_de\\_taquigrafia\\_pioneiro.pdf](http://taquigrafiaemfoco.com.br/cultura_taquigrafica/cultura_taquigrafica_em_pdf/04_caleb_phillips_um_profesor_de_taquigrafia_pioneiro.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

iniciativa representa uma das primeiras instâncias documentadas de EaD na história, em que os alunos recebiam materiais de estudo e enviavam suas tarefas pelo correio para correção. Esses primórdios estabeleceram os alicerces para o desenvolvimento posterior do EaD, evidenciando a evolução histórica da educação a distância em consonância com o progresso das formas de comunicação e tecnologia ao longo dos séculos.

Conforme Kenski (2012), o conceito de “tecnologia” transcende a mera ideia de máquinas, abarcando todas as manifestações da inventividade humana ao longo da história, assim como suas aplicações e modos de utilização. Dessa maneira, as tecnologias representam um conjunto diversificado de ferramentas criadas pela mente humana, valendo-se dos recursos disponíveis na natureza. Sendo assim, o EaD, que começou modestamente com correspondência por carta, evoluiu para uma modalidade educacional globalmente reconhecida e regulamentada, com ampla adoção de plataformas *online*, videoconferências e recursos digitais.

Ao longo das décadas, essa transformação permitiu que estudantes de todo o mundo acessassem uma variedade de cursos e programas educacionais de instituições de renome, independentemente de suas localizações geográficas, tornando-se uma modalidade consolidada, baseada em uma estrutura previamente projetada e desenvolvida para aulas remotas. Essa definição é corroborada pelo:

Art.1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Conforme estabelecido no decreto mencionado anteriormente, o EaD é uma metodologia educacional planejada. Como resultado, os alunos que optam por estudar a distância geralmente já possuem acesso a um computador ou celular com conexão à internet para participar de suas aulas. Junqueira (2020) explica que no EaD:

Todo o trabalho é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar [professores(as), pedagogos(as), designers, programadores(as)] que deve desenvolver processos de aprendizagem que contemplem os aspectos cognitivos e afetivos do ser humano a fim de que as necessidades do(a) aluno(a) sejam atendidas (Junqueira, 2020, p. 33).

Como visto, o EaD é um conjunto de estratégias e preparo que permitem conduzir o ensino de maneira apropriada. Por outro lado, o ERE, como o próprio nome sugere, foi uma adaptação repentina e emergencial do ensino tradicional para o ambiente online decorrente das situações impostas pela pandemia de Covid-19, como previsto na Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, emitida pelo Ministério da Educação: “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus — Covid-19” (Ministério da Educação, 2020). Essa medida foi adotada como parte dos esforços para conter a propagação do vírus, garantir a segurança dos alunos e profissionais da educação e manter a continuidade do processo educativo durante um período desafiador e sem precedentes.

Além disso, Hodges et al. (2020) define o ERE como uma adaptação temporária na forma de fornecer instrução, em resposta a circunstâncias de crise. Segundo essa perspectiva, o ERE implica na utilização de métodos de ensino totalmente remotos para substituir instruções que normalmente seriam ministradas presencialmente ou em formatos combinados, ou híbridos. Essas práticas retornariam ao formato original assim que a crise ou emergência diminuísse. Coscarelli (2020, p. 15), argumenta que “o ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias adequadas para as atividades *online*”. Para a autora, a rápida transição para o ensino remoto, sem planejamento prévio, acarretou muitos desafios, visto que:

Não se faz EaD de qualidade de uma hora para outra. Esses cursos precisam ser muito bem planejados e preparados com tempo, porque, há alguns bons anos, não nos falta tecnologia para ministrar cursos de alta qualidade nessa modalidade. Falta, no entanto, a capacitação para que mais professores se sintam à vontade para lidar com essas tecnologias e com as estratégias de ensino que a EaD demanda. Outro ponto que precisa ser melhorado é o acesso à internet e equipamentos, como computadores, que precisam ser usados pelos professores e alunos (Coscarelli, 2020, p. 16).

Coscarelli pontua a complexidade do EaD, enfatizando a importância do planejamento e da capacitação docente. Ao sublinhar que a tecnologia está disponível há anos, ressalta a urgência de investir na formação dos professores para lidar com o ensino mediado pelas TDICs. Além disso, a necessidade de melhorias no acesso à internet e equipamentos coloca em destaque a importância de enfrentar desafios práticos para aperfeiçoar a efetividade do ensino à distância.

Portanto, o EaD e o ERE são distintos em diversos aspectos, desde suas origens históricas até seus requisitos de implementação. O contexto de emergência do ERE e seus desafios destacaram a importância de um planejamento adequado para garantir a eficácia do ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais. Tendo apresentado as diferenças entre EaD e o ERE, considero importante ponderar como as tecnologias digitais desempenharam um papel fundamental durante o ensino remoto possibilitando a continuidade das atividades educacionais e abordando os desafios específicos enfrentados durante esse período excepcional.

## 2.2 O papel das tecnologias digitais durante o ERE

O papel das tecnologias digitais durante o ensino remoto foi multifacetado<sup>5</sup>, desempenhando um papel significativo na adaptação do processo educacional em tempos de circunstâncias excepcionais, como a pandemia global. Conforme descrito por Coscarelli (2022), este período instigou uma reflexão profunda sobre a necessidade de apropriação das tecnologias digitais para fins pedagógicos, conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup>.

A BNCC estabelece dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da trajetória escolar. O foco está na promoção dessas competências, que se entrelaçam para construir conhecimento, aprimorar habilidades e moldar atitudes e valores ao longo da educação básica. Entre essas competências, duas se destacam pela ênfase na integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Destaco a quarta competência que abrange:

4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbais (oral e escrita) e/ ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 9).

---

<sup>5</sup>**Multifacetado.**

Que tem muitas facetas, muitos aspectos ou muitas características. = PLURIFACETADO, POLIFACETADO “**multifacetado**”. *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/multifacetado>. Acesso em: 20 dez. 2023.

<sup>6</sup> A BNCC é um documento criado com o intuito de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também, as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em todo o país. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2023.

A quarta competência, centrada na habilidade de utilizar conhecimentos em diversas linguagens, inclusive à tecnológica e digital. Essa competência não apenas amplia a capacidade de comunicação, mas também possibilita a criação de significados, permitindo que as pessoas estabeleçam conexões de compreensão em um mundo caracterizado pela diversidade e complexidade. A quinta competência aborda:

5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (Brasil, 2017, p. 9).

A quinta competência concentra-se de maneira mais específica na tecnologia digital. Ao reconhecer sua abrangência e inevitabilidade em diversas situações, esse aspecto estabelece um propósito para sua utilização, demandando compreensão e responsabilidade. Apesar da aparente interatividade, o verdadeiro desafio reside em desenvolver protagonismo não apenas em relação ao que é recebido, mas também no que é assimilado e transformado, um dos principais dilemas em uma era marcada pelo excesso de informações e fontes tendenciosas que buscam se aproveitar do fenômeno da viralização.

Durante o ensino remoto emergencial, o uso das tecnologias digitais no ensino tornou-se mais difundido do que nunca, mesmo que já estando previsto em documentos normativos. Isso se deveu, em parte, a desafios de infraestrutura e outras questões que limitavam sua aplicação. No entanto, com a chegada do período de ensino remoto, o método de ensino baseado em tecnologia da informação e comunicação, anteriormente mais associado ao EaD, passou a ser adotado de forma mais ampla nas aulas regulares. Conforme observado por Souza e Nicolaidis (2021):

Antes, o que era privilégio ou exclusividade da educação a distância – comunicação com alunos por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), vídeo aulas online e *offline*, *web* conferências – tornou-se cotidiano neste momento de proliferação da Covid-19. O que pensávamos que seria passageiro se tornou rotineiro, e tivemos que descobrir e construir novas práticas para nossas atividades docentes (Souza; Nicolaidis, 2021, p. 2).

Desta forma, para as novas práticas docentes ocorreram a implementação de plataformas de ensino *online*, possibilitando a continuidade das aulas e permitindo que os educadores alcançassem os alunos remotamente. Ferramentas de videoconferência, sistemas de gerenciamento de aprendizado e recursos digitais ofereceram um ambiente virtual onde a interação e as transmissões de conhecimento ocorreram de maneira síncrona ou assíncrona.

Segundo Ribeiro (2021), o termo “síncrono” se refere a eventos que ocorrem simultaneamente. No contexto das aulas virtuais, isso implica que as interações entre alunos e professores aconteciam em tempo real. Assim, “em atividades síncronas, as pessoas precisam estar juntas num *link*, pelas mesmas horas” (Ribeiro, 2021, p. 35). Por outro lado, o termo “assíncrono” caracteriza uma abordagem de comunicação atemporal, na qual os alunos têm a flexibilidade de gerenciar seu próprio tempo ao acessar o material de estudo e realizar as atividades propostas (Ribeiro, 2021).

Esses aspectos foram importantes para manter a regularidade das atividades acadêmicas, garantindo que os alunos não saíssem tão prejudicados em seu processo de aprendizagem. Destaco a seguir algumas ferramentas que podem ter sido utilizadas durante o ERE e suas respectivas funções.

1. **Plataformas de aprendizado *online*:** plataformas como *Moodle*, *Blackboard*, *Canvas* e *Google Classroom* permitiram que instituições e educadores criassem ambientes virtuais de aprendizagem, onde os alunos podiam acessar materiais de estudo e realizar tarefas.
2. **Videoconferência:** aplicativos como *Zoom*, *Microsoft Teams* e *Google Meet* possibilitaram a realização de aulas síncronas, permitindo que professores e alunos se conectassem em tempo real para interações ao vivo, palestras e discussões em grupo.
3. **Ferramentas de comunicação:** aplicativos de mensagens como *WhatsApp*, bem como *e-mails* institucionais, foram utilizados para comunicação entre professores e alunos, esclarecimento de dúvidas e compartilhamento de informações. Redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e *TikTok* também foram grandes aliadas para o ensino-aprendizado.
4. **Plataformas de conteúdo multimídia:** o uso de plataformas de *streaming* de vídeo, como o *YouTube*, permitiu que educadores compartilhassem conteúdo audiovisual.
5. **Sistemas de gerenciamento de avaliação:** plataformas de avaliação *online*, como *Kahoot!* e *Quizlet*, auxiliaram os professores a criar questionários interativos, testes e atividades de revisão para avaliar o progresso dos alunos.
6. **Ferramentas colaborativas:** aplicativos como *Google Docs*, *Microsoft Office Online* permitiram a colaboração em tempo real em projetos e trabalhos em grupo, facilitando a interação e o compartilhamento de documentos.
7. **Plataformas de bibliotecas digitais:** acesso a bibliotecas digitais, como o *Google Scholar*, proporcionou aos estudantes recursos acadêmicos e acesso a pesquisas e materiais.

Durante o ERE, os recursos tecnológicos mencionados desempenharam um papel fundamental ao permitir o acesso a conteúdos educacionais. No entanto, é importante observar que, embora esses recursos tenham sido essenciais de forma geral, cada estado e município recorreram a abordagens específicas. No contexto de Mato Grosso, as diretrizes estabelecidas e anunciadas pelo Secretário de Estado de Educação, Alan Resende Porto, inicialmente propuseram a utilização do Aplicativo “Aprendizagem Conectada” e do Ambiente Digital de Aprendizagem *Microsoft Teams* para conduzir as aulas remotas.

De maneira geral, as tecnologias digitais viabilizaram encontros remotos ao vivo e facilitaram a implementação dos conteúdos educacionais. Outro ponto relevante foi à possibilidade de ampliação do alcance educacional. Com as tecnologias digitais, o ERE permitiu que instituições alcançassem estudantes em áreas geograficamente distantes, promovendo a inclusão e a democratização do acesso à educação.

Contudo, é importante reconhecer que as desigualdades no acesso a dispositivos e à conectividade representaram grandes obstáculos. Couto, Couto e Cruz (2020) explicam que comumente as desigualdades socioeconômicas acompanham a exclusão digital, reforçando a condição de vulnerabilidade social de parte da população. Nesse processo, este fato surge como um alerta, pois, para garantir a efetividade do uso das tecnologias digitais no pós-pandemia, é preciso investir em melhorias na infraestrutura tecnológica, garantindo acesso a dispositivos e internet de qualidade.

É importante ressaltar que, apesar dos desafios relacionados à falta de acesso equitativo às tecnologias digitais, durante o ERE, esses recursos desempenharam um papel complementar significativo no processo de ensino-aprendizagem. Sem eles, o período da pandemia teria sido ainda mais assolador e catastrófico em diversos aspectos, incluindo a educação. O emprego das tecnologias digitais não apenas permitiu a continuidade das atividades educacionais, mas também proporcionou novas oportunidades de aprendizado e interação entre professores e alunos.

Apesar dos avanços proporcionados pelo uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial, é inegável que a pandemia trouxe uma série de desafios e impactos significativos para a educação. As ferramentas digitais desempenharam um papel crucial na mitigação dos efeitos adversos da crise sanitária, permitindo a continuidade das atividades educacionais.

No entanto, é fundamental reconhecer que a pandemia gerou mudanças profundas no cenário educacional, que vão além do simples uso das tecnologias digitais. Portanto, é necessário agora abordar os impactos mais amplos que a pandemia teve no sistema

educacional. Na próxima subseção, examinarei os impactos da pandemia na educação e discutirei as estratégias adotadas para mitigar esses efeitos no período pós-pandemia.

### **2.3 Impactos da pandemia na educação**

A pandemia da COVID-19 teve repercussões duradouras, tornando-se um marco histórico global com impactos multifacetados<sup>7</sup> em diversas áreas da sociedade. O fechamento das escolas apresentou desafios significativos globalmente. Estudos nacionais e internacionais indicaram quatro principais impactos nas redes públicas de ensino: perda de aprendizado, aumento das desigualdades de aprendizado, crescimento da taxa de abandono escolar e efeitos adversos no bem-estar e na saúde mental.

Conforme o INEP (2020), cerca de 90% das escolas não puderam retomar as atividades presenciais naquele ano. Estudos indicam que o ensino remoto resultou em uma redução substancial no aprendizado dos alunos. Por exemplo, houve uma perda estimada de 38% do conteúdo de língua portuguesa e 17% em matemática em comparação com aulas presenciais. Essa perda foi particularmente acentuada entre os alunos do ensino médio, atingindo uma queda acumulada de 74% em ambas as disciplinas.

Nos primeiros anos de ensino, principalmente nas instituições públicas, os impactos foram ainda maiores. Avaliações mostram uma redução de até 46 pontos em matemática e 29 em português no 5º ano do ensino fundamental, em comparação com os resultados anteriores à pandemia (Instituto Unibanco, 2021). Além disso, mais da metade das crianças em processo de alfabetização não avançou durante o período, conforme revelado por uma pesquisa encomendada ao Datafolha pela Fundação Lemann, Itaú Social e BID, divulgada em junho de 2021.

Para lidar com essa defasagem na aprendizagem, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou, em outubro de 2022, cadernos de percurso pedagógico para escolas públicas e privadas, a fim de auxiliar na identificação das lacunas de aprendizagem e na implementação de atividades complementares.

A crise sanitária exacerbou as desigualdades sociais, especialmente no acesso à educação. O fechamento das escolas intensificou a exclusão escolar, prejudicando principalmente populações vulneráveis. A falta de acesso à internet e agravamento da situação

---

<sup>7</sup> O termo “impactos multifacetados” refere-se à ampla gama de efeitos e consequências que uma situação, evento ou fenômeno pode ter em diferentes áreas da vida e da sociedade. Esses impactos não se limitam a uma única dimensão, mas se estendem por diversos aspectos, incluindo social, econômico, cultural, político e ambiental, entre outros.

de pobreza foram fatores-chave. Aproximadamente 5 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos não possuem internet em casa, segundo a UNICEF (2022).

Essas desigualdades socioeconômicas foram agravadas durante a pandemia, com os impactos mais severos sentidos pelas famílias mais pobres. A falta de recursos educacionais online, dispositivos adequados e conectividade à internet aumentou as disparidades no acesso à educação. Silveira comenta:

Que a exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio da comunicação informacional. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos da informação (Silveira, 2001, p. 18).

De fato, com a crescente digitalização de atividades econômicas, governamentais e culturais, estar fora da rede significa ficar à margem dos principais fluxos de informação e oportunidades. Paiva (2020) observa que no Brasil, durante a pandemia, algumas escolas adotaram a entrega de material impresso nas casas dos alunos para mitigar o não acesso de todos. No entanto, ela ressalta que essa prática não pode ser considerada ensino, pois não envolve interação entre alunos e professores, nem avaliação. Paiva enfatiza que quando as famílias assumem a responsabilidade de educar os filhos em casa, isso configura educação domiciliar, não ensino formal.

Desta forma, o impacto da pandemia também resultou na evasão escolar. A questão da evasão escolar entre os adolescentes no Brasil é alarmante, como evidenciado por uma pesquisa conduzida pelo IBGE em 2019. Dos 50 milhões de pessoas entre 14 e 29 anos no país, aproximadamente 10,1 milhões não conseguiram completar todas as etapas da educação básica, seja por abandono ou nunca terem frequentado a escola. Notavelmente, 71,7% desses jovens eram pretos ou pardos.

O período de transição do ensino fundamental para o médio emerge como um momento crítico, com uma taxa de abandono quase dobrando dos 14 aos 15 anos, passando de 8,1% para 14,1%. A partir dos 16 anos, essas taxas aumentam ainda mais, atingindo 18,0% aos 19 anos ou mais. Os motivos para a evasão escolar são diversos, com destaque para a necessidade de trabalhar (39,1%) e o desinteresse (29,2%). Além disso, entre as mulheres, a gravidez (23,8%) e os afazeres domésticos (11,5%) também são fatores significativos.

Em todas as grandes regiões do Brasil, a necessidade de trabalhar e o desinteresse pelos conteúdos escolares foram os principais fatores relacionados à evasão escolar, afetando cerca de 70% dos jovens. Outras pesquisas com dados mais recentes feitas pela UNICEF

(2022) apresenta que no Brasil, cerca de 2 milhões de jovens com idades entre 11 e 19 anos, que ainda estavam matriculados na educação básica, abandonaram a escola, representando 11% da amostra pesquisada. A pesquisa, que abrangeu adolescentes de todo o país, destacou que a evasão escolar afeta principalmente os grupos mais vulneráveis.

Entre os jovens que não estão mais frequentando a escola, apenas 4% pertencem à classe social AB<sup>8</sup>, enquanto esse percentual aumenta para 17% na classe social DE<sup>9</sup>. Dificuldades financeiras e desafios com o ensino remoto foram citados como principais motivos para essa decisão. Em um ano, o percentual de jovens sem estudar aumentou de 26% para 36%, evidenciando os desafios enfrentados pela educação durante esse período difícil. Sousa e Lima (2018, p. 223) confirmam que:

Os meios tecnológicos, ainda são limitados a uma massa da sociedade capitalista. Somente a partir do momento em que eles ganharem espaço dentro do ambiente escolar, começarão a ser incorporados ao ensino, de forma dinâmica e produtiva, constituindo-se como instrumentos de aprendizagem, com objetivo de diminuir a exclusão social (Sousa e Lima, 2018, p. 223).

Como ressaltado pelos autores, garantir um acesso igualitário aos recursos tecnológicos é necessário para proporcionar uma aprendizagem satisfatória. No entanto, a pandemia evidenciou que as escolas públicas do Brasil não possuíam suportes adequados para lidar com a situação, revelando precariedades. O ciclo da precariedade, delineado por Ribeiro (2021), aborda as condições pré-pandemia, em que as escolas, por décadas, negligenciaram investimentos em tecnologias digitais. A autora relata que antes da pandemia:

Não estruturava nem fornecia nenhum ambiente virtual de aprendizagem (AVA), não solucionava questões hoje básicas como acesso a Wi-Fi e acesso remoto a sistemas escolares, negava e proibia acessos a certas plataformas, burocratizava excessivamente o uso de recursos digitais, não conseguia ou não atualizava, ou dava manutenção em equipamentos rapidamente obsoletos (Ribeiro, 2021, p. 4).

---

<sup>8</sup> A expressão “classe AB” refere-se a uma categorização socioeconômica utilizada no Brasil para descrever um grupo de pessoas com alto poder aquisitivo. Essa classificação é frequentemente usada em análises demográficas e de mercado para distinguir diferentes estratos sociais com base em critérios como renda, educação, ocupação e padrão de vida.

<sup>9</sup> A expressão “classe DE” refere-se a um estrato socioeconômico com menor poder aquisitivo. No contexto brasileiro, a classificação socioeconômica é frequentemente dividida em letras que representam diferentes níveis de renda e condições de vida. A “classe DE” é geralmente associada a grupos socioeconômicos de menor renda, com acesso limitado a recursos financeiros e serviços básicos.

A questão de manutenção em equipamentos que se tornam ultrapassados ou desatualizados é corroborado pelo estudo de Silva et al. (2020) no qual analisou a evolução e relevância dos Laboratórios de Informática Educacional em escolas públicas do Brasil, implementados pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Os dados indicaram que muitos laboratórios se encontravam sucateados devido à falta de manutenção e substituição de equipamentos após o término do período de garantia do ProInfo.

Além disso, a presença de conexão à internet, embora disseminada, era frequentemente insuficiente, tendo “a liberação de conexão apenas para as secretarias, os gestores e os professores, deixando os alunos de muitas escolas sem acesso” (Silva et al., 2020, p. 206). Neste contexto, mesmo existindo laboratórios nas escolas, os equipamentos eram sucateados e a conectividade à internet muitas vezes era insuficiente. Por este prisma Ribeiro (2021) pontuou que:

Administrar uma situação de crise sanitária, tal como a que nos assolou em março de 2020, com os recursos necessários, já não seria fácil; sem esses recursos, a missão beira o impossível, embora nossa vontade de agir e de educar nos torne ágeis e quase mágicos/as. Em um país desigual em muitos aspectos, territorialmente imenso e politicamente desequilibrado, nossa tarefa, como educadores e educadoras profissionais, tornou-se hercúlea (Ribeiro, 2021, p. 3).

A expressão ‘missão beira o impossível’ revela a complexidade enfrentada pelos educadores, ressaltando que a falta de recursos adequados agravou ainda mais uma situação já desafiadora. Outro problema foi a falta de qualificação profissional para atender ao ensino durante a pandemia, devido à rapidez que ocorreu, como explica Ribeiro (2020, p. 115) “Daí corre todo mundo para fazer vídeo ensinando sujeito composto, *live* ensinando Platão, *quizz* sobre partes da célula, joguinho para aprender inglês, etc. Não deu tempo de planejar. Não deu tempo de chorar”. (Ribeiro, 2020, p. 115). Como citado pela autora, a necessidade imediata de encontrar meios para que o ensino e aprendizado acontecessem levou a uma corrida frenética para criar conteúdo online, muitas vezes sem planejamento adequado.

Outro impacto foi sobre a oportunidade de ingressar em uma faculdade através do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. O estudo conduzido por Senkevics, Basso e Caseiro (2022) utilizou dados do ENEM para investigar os efeitos da pandemia na participação e desempenho dos alunos na prova. Os resultados indicaram que a edição de 2020 do ENEM, ocorrida durante uma segunda onda de contágios e com taxas recordes de abstenção, intensificou a correlação entre o nível socioeconômico dos participantes e seu

desempenho na prova. Especificamente, os jovens pertencentes às camadas populares foram particularmente afetados.

A saúde mental também foi afetada, com relatórios da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) em 2020 e estudos da Organização Mundial da Saúde (OMS) indicando um aumento global de 25% nos casos de depressão e ansiedade durante o primeiro ano da pandemia. A pesquisa “Saúde Mental dos Educadores 2022”, conduzida pela Nova Escola em colaboração com o Instituto Ame Sua Mente, revelou um aumento significativo no número de professores que relatam sua saúde mental como “ruim” ou “muito ruim”, destacando ansiedade, cansaço e problemas de sono como principais preocupações.

Além disso, o UNICEF (2021) ressaltou que os efeitos da COVID-19 na saúde mental e bem-estar de crianças, adolescentes e jovens podem perdurar por muitos anos. Uma pesquisa internacional realizada pelo UNICEF em colaboração com o Gallup, abrangendo 21 países, apresentada no relatório Situação Mundial da Infância 2021, revelou que em média um em cada cinco adolescentes e jovens de 15 a 24 anos entrevistados (19%) frequentemente experimenta sentimentos de depressão ou desinteresse em atividades. Especificamente no Brasil, os dados mostram que 22% dos adolescentes e jovens nessa faixa etária relataram sentir-se frequentemente deprimidos ou desinteressados em realizar atividades.

Apesar dos desafios enfrentados, a pandemia também impulsionou o desenvolvimento de novas habilidades, especialmente no uso de dispositivos móveis. Alunos e professores ganharam autonomia e habilidades essenciais no contexto digital, promovendo a capacidade de pensar por diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto. Como salienta Coscarelli (2022):

Mesmo quando o acesso era precário, foi preciso que os professores colocassem em prática seus conhecimentos ou desenvolvessem algum tipo de saber sobre o uso de ferramentas digitais para fins de ensino-aprendizagem, criando, aprendendo, experimentando e explorando suportes, ferramentas, as múltiplas linguagens e as possibilidades de fontes de informação e de mídias que o universo digital disponibiliza (Coscarelli, 2022, p. 4).

A necessidade de criar, aprender, experimentar e explorar as possibilidades digitais evidenciou um esforço ativo por parte dos educadores em superar as barreiras, buscando soluções para garantir que, mesmo em contextos desafiadores, o processo educacional pudesse ser conduzido. A desintegração das barreiras físicas para a comunicação foi outro aspecto positivo observado. As instituições de ensino conseguiram oferecer cursos a

estudantes de diversas partes do mundo, intensificando o intercâmbio estudantil e proporcionando uma troca de ideias e experiências, o que permitiu que alunos e professores tivessem acesso a oportunidades que, normalmente, seriam limitadas pelo ambiente físico.

Paiva (2020) destaca que:

As crises são momentos de mudanças intensas, e seria impossível descrever as práticas educacionais que emergiram. Mas é possível prever que nossas práticas educacionais nunca serão as mesmas novamente. É possível afirmar que a internet tornou-se uma necessidade pública e que o acesso precisa ser dado a todos (Paiva, 2020, p. 12).

Refletindo sobre a perspectiva da autora quanto às melhorias, contudo, como uma forma de reverter os impactos negativos da pandemia, é importante salientar os investimentos que têm surgido no período pós-pandemia. Um exemplo é o programa EducAção-10 anos, estabelecido pela Lei n.º 11.422 em 14 de junho de 2021, que propõe o acompanhamento regular da implementação das metas definidas.

**Art. 1º** Fica criado o Programa EducAção-10 anos, política estatal com projetos e ações desenvolvidas para melhoria da qualidade e índices educacionais no âmbito do Estado de Mato Grosso, conforme parâmetros previstos no Anexo I, definidos com base nas metas delineadas pelo Plano Estadual de Educação-PEE, aprovado pela Lei n.º 11.422, de 14 de junho de 2021.(Leis Estaduais, 2022)

O decreto estabelece a criação do Programa EducAção — 10 anos no Estado de Mato Grosso, visando melhorar a qualidade e os índices educacionais até 2032, alinhado com o Plano Estadual de Educação (PEE). O programa foca em seis pilares estratégicos: Impacto Educacional, Equidade e Diversidade, Tecnologia e Educação, Valorização Profissional, Gestão para Resultados e Infraestrutura. As metas incluem o IDEB, Taxa de Alfabetização e Taxa de Abandono, visando posicionar o estado entre os melhores do país, erradicando o analfabetismo e o abandono escolar até 2032.

Diante do atual cenário, observo que as dificuldades discutidas no contexto da pandemia, conforme abordado neste tópico, estão sendo encaminhadas para potenciais melhorias por meio dos investimentos na educação no período pós-pandemia. Agora, resta aguardar os resultados, visto que as metas estipuladas se direcionam para um prazo futuro. Após examinar os desafios e impactos que a pandemia trouxe para a educação, é fundamental explorar como essas adversidades também se refletiram em áreas específicas do ensino, como o ensino de língua inglesa.

## 2.4 Impactos da pandemia no ensino de língua inglesa

O avanço contínuo da globalização impulsiona a necessidade de adquirir proficiência na língua inglesa como segunda língua no Brasil. O inglês não é apenas uma ferramenta eficaz de comunicação, mas também um recurso essencial para expandir nossos horizontes e promover a compreensão intercultural. O ensino estruturado da língua inglesa nas escolas brasileiras começou a se consolidar no século XX, durante a modernização do sistema educacional nacional. Desde então, o inglês foi gradualmente integrado como disciplina obrigatória, principalmente no ensino médio, e posteriormente nos anos finais do ensino fundamental, cobrindo os anos do 6º ao 9º ano. A BNCC sustenta essa medida argumentando que:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (Brasil, 2017, p. 241).

Assim, torna-se significativo adquirir proficiência na língua inglesa, pois seu domínio proporciona aos estudantes a capacidade de se integrarem e participarem de um mundo globalizado e diversificado. No que concerne ao ensino médio, a BNCC esclarece que:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação (Brasil, 2017, p. 481).

Como presente no regimento, no ensino médio, a língua inglesa transcende a mera aquisição de habilidades linguísticas, tornando-se uma ferramenta importante para a compreensão cultural e para o engajamento global. Ao explorar a presença diversificada da língua nos campos da cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, permite a ampliação de perspectivas não apenas para a vida acadêmica, mas também para o cenário profissional.

Contextualizando a importância de se aprender inglês regido na BNCC, é importante reconhecer que no âmbito do ensino de língua inglesa algumas problemáticas já eram objetos

de estudo e discussão mesmo antes da eclosão da pandemia. Um exemplo é o estudo conduzido pelo *British Council*<sup>10</sup> Brasil, em 2015, intitulado “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, investigou os desafios, práticas e políticas relacionadas a essa área.

O estudo pontuou a carência de recursos e capacitação adequados para os professores de inglês, resultando frequentemente em aulas de baixa qualidade e desmotivação dos alunos. Além disso, revelou desigualdades regionais significativas, apontando para desafios adicionais em algumas regiões, como falta de acesso a materiais didáticos apropriados, infraestrutura precária e dificuldades na contratação de professores.

É importante destacar que a Resolução CNE/CP (19/02/2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, enfatiza a necessidade de os currículos educacionais prepararem os professores para o uso de tecnologias da informação e comunicação. Além da adoção de métodos, estratégias e recursos de apoio inovadores. Além disso, a resolução destaca a importância da colaboração entre as instituições de formação de professores e as escolas de educação básica, promovendo a criação de projetos de formação conjunta para garantir uma preparação mais eficaz dos docentes.

De acordo com Paiva (2006), os docentes expressam insatisfação com a qualidade do ensino regular de língua inglesa, destacando que as aulas eram frequentemente conduzidas em português e se limitavam a aspectos gramaticais, vocabulário e ao verbo “to be”, deixando de lado a prática da conversação, audição e aprimoramento da pronúncia. Essas críticas também se estendem ao ambiente universitário, onde alguns professores lamentam a escassez de aulas ministradas em inglês e a ausência de práticas de conversação.

Silva (2011) reforça essa observação ao explicar que, na sala de aula, as atividades que visam simular a prática da interação oral dos alunos são consideradas discrepantes. Essa disparidade, conforme apontada por Silva, resulta em uma experiência educacional desequilibrada, com possíveis impactos negativos nas habilidades de comunicação oral dos estudantes.

É válido considerar também o que Barcelos (2020) aborda a respeito das crenças coletivas em relação ao ensino de inglês, as quais frequentemente exercem influência sobre práticas pedagógicas. A autora exemplifica frases comumente ouvidas, como “Só estudei em

---

<sup>10</sup> BRITISH COUNCIL. O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira, São Paulo, 2015. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

escola pública!”, “Não sei nada de inglês, nem português eu sei direito”, “Só tive o verbo to be” e “Por qual motivo eu tenho que aprender inglês? Eu não vou usar isso mesmo!”.

Segundo a autora, as narrativas coletivas presentes no cotidiano de professores e alunos de língua inglesa no Brasil não apenas podem gerar inicialmente desânimo ou impotência, mas também oferecem oportunidades significativas de aprendizado e ressignificação. Essas narrativas nos instigam a explorar novas possibilidades que favoreçam uma prática pedagógica mais inclusiva, dinâmica e eficaz.

Este posicionamento reflete as percepções de ensino que ocorreram durante o ensino remoto emergencial. Alguns profissionais otimizaram suas aulas com ferramentas digitais, como demonstrado no estudo de Pereira (2021) sobre o uso de *Podcasts* no ensino médio. Os resultados indicam que os *Podcasts* proporcionam uma abordagem descontraída, melhorando a audição, vocabulário, pronúncia e fluência em inglês. A prática de jogos eletrônicos também emergiu como um fator relevante para o envolvimento dos alunos no aprendizado de inglês.

Leffa (2020) explorou a gamificação<sup>11</sup> no ensino de línguas, analisando como os alunos reagiram à abordagem gamificada em comparação com atividades não gamificadas. O estudo revelou que a maioria dos alunos não percebeu diferenças substanciais entre as duas abordagens. Contrariando a expectativa, a gamificação tradicional, com pontos, troféus e competição, não foi considerada intrinsecamente divertida. Os alunos valorizaram mais a relevância do conteúdo, o *design* didático e a capacidade de persistir em desafios como determinantes para o engajamento. O que sugere que a gamificação, por si só, pode não ser o fator-chave, revelando a importância de elementos pedagógicos e desafios significativos para o envolvimento dos alunos.

Denardi, Marcos e Stankoski (2021) conduziram uma pesquisa qualitativo-interpretativa com o propósito de compreender o ensino de língua inglesa e as percepções dos professores diante das aulas remotas. Os autores identificaram desafios e oportunidades no contexto do ERE. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores, o uso de tecnologias digitais motivou-os, e as aulas remotas, mesmo com impasses, contribuíram para o desenvolvimento do letramento digital.

Em relação ao desempenho dos alunos, Rezende et al. (2023) destacaram os desafios significativos trazidos pela transição do ensino remoto para o presencial, incluindo a

---

<sup>11</sup> A **gamificação** na educação é uma abordagem que utiliza elementos de jogos em atividades e processos educacionais para educar alunos. No lugar de textos e palestras, é possível aproveitar elementos como a criação de competições, a conquista de níveis ou pontos, a resolução de desafios e a atribuição de recompensas. CNN Brasil. "Gamificação na educação: como funciona e quais são os benefícios". Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br>. Acesso em: 15 dez.2023.

dificuldade dos alunos em manter a concentração nas aulas presenciais após se adaptarem ao ambiente online. Conforme observado pelos autores: “Com a volta das aulas presenciais, a readaptação à concentração em um professor em sala de aula emergiu como um obstáculo evidente” (Rezende et al., 2023, p. 2). A pesquisa também apontou distrações durante o ensino online, como hiperlinks e mensagens constantes, prejudicando a atenção dos alunos. Além disso, destacou o impacto na rotina escolar, com o acesso facilitado a respostas instantâneas na internet, afetando negativamente o processo de aprendizagem.

O estudo dos autores sobre a concentração dos alunos no contexto presencial está em consonância com o argumento de Castells (2020) de que “O digital é o novo normal”. Isso implica não haver retorno ao antigo padrão, e a completa digitalização da organização econômica e social se tornou necessária para a comunicação em todas as situações. Em outras palavras, a dificuldade de concentração em aulas tradicionais, com o professor falando e escrevendo na lousa, torna-se desafiadora, especialmente diante do acesso acelerado ao conhecimento e da diversidade de formas de aprendizagem experimentadas durante o ensino remoto. Em coerência, Kenski (2003) já havia dito que:

As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que um simples suporte. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade. (Kenski, 2003, p.24).

Como indicado pelo autor, as novas tecnologias exercem uma influência significativa no modo como pensamos, agimos e sentimos, transcendendo o mero uso como ferramentas de ensino. Elas representam uma nova cultura e sociedade, na qual alunos e professores estão inseridos. Nesse contexto, compreender e adaptar-se às dinâmicas do mundo moderno tornam-se essenciais para proporcionar um ensino mais contextualizado e alinhado às experiências dos aprendizes.

Diante dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19, o Governo de Mato Grosso tem feito investimentos em infraestrutura tecnológica no âmbito educacional. Assim, conforme nota divulgada<sup>12</sup> no site da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, ocorreu a aquisição de 48.172 *Chromebooks* para os estudantes da rede de ensino estadual, juntamente com a disponibilização desses dispositivos no decorrer do ano. A iniciativa incluiu a instalação de *Smart TVs* de 65 polegadas em todas as salas de aula das 670 escolas estaduais.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/23546922-governo-de-mt-ja-disponibilizou-mais-de-48-mil-Chromebooks-a-estudantes> Acesso em: 12 ago.2023.

Com a implementação de dispositivos tecnológicos, foi adotada a plataforma *EF-Education First*, uma ferramenta digital para o ensino e aprendizagem do idioma entre estudantes e professores da rede estadual de ensino. Os alunos também têm acesso à plataforma *Plurall*, na qual podem encontrar listas de exercícios e vídeos para praticar o conteúdo aprendido, além de contar com tutores para esclarecer dúvidas. Gestores e responsáveis têm acesso a relatórios de desempenho dos alunos, enquanto os professores podem criar atividades adicionais para suas turmas.

Essa nova realidade tem o potencial de representar um marco revolucionário no ensino de língua inglesa. No entanto, os resultados desses investimentos no meio educacional para o ensino e aprendizagem ainda devem ser aguardados para uma avaliação mais aprofundada. A introdução do *Chromebook* nas aulas de inglês, juntamente com uma plataforma pré-configurada, traz consigo possíveis impactos na autonomia e flexibilidade do professor no ambiente educacional.

Santana et al. (2023), analisou como foi implementado a “Plataforma Inglês Paraná”, em parceria com o *Education First - English Live* em 2021. Os autores argumentam que a maneira como a plataforma foi divulgada e introduzida transpareceu a retirada da autonomia dos professores, objetivando uma padronização do ensino de inglês. Nas palavras dos autores, “espera-se que os professores a “integrem a suas aulas”, embora a plataforma seja de auto acesso (...) essa política aparenta dizer que o professor não domina o conteúdo a ser ensinado, e a tecnologia vem para suprir essa falha” (Santana et al, 2023. p.2015).

Krashen (1982) aborda a responsabilidade do professor em criar um ambiente de aprendizado acolhedor, com baixo filtro afetivo, que estimule a participação dos alunos em atividades interessantes e promova uma comunicação eficaz entre professor e alunos, bem como entre os próprios alunos, utilizando a língua-alvo. Além disso, destaca a importância de reconhecer a individualidade de cada aluno, adaptando o fornecimento de input<sup>13</sup> para contemplar a todos, incentivando a troca de experiências e promovendo a socialização do conhecimento como um meio de facilitar a aquisição da língua.

Portanto, mesmo com a introdução de tecnologias avançadas como o *Chromebook* e plataformas digitais, é importante que os professores desempenhem um papel ativo no processo educacional. Que recebam formação adequada para adaptar as tecnologias

---

<sup>13</sup> **Input**- refere-se aos estímulos linguísticos recebidos pelos aprendizes durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, incluindo o material fornecido pelo professor, interações em sala de aula, exposição a mídias e outros contextos de imersão na língua-alvo. Este termo é fundamental na teoria de Stephen Krashen sobre aquisição de linguagem, destacando a importância de fornecer input compreensível para facilitar a aprendizagem.

disponíveis às necessidades dos alunos, oferecer orientação e suporte, e integrar a tecnologia eficazmente às práticas pedagógicas, garantindo assim uma aprendizagem significativa e eficiente.

Após discutir os desafios enfrentados no ensino de língua inglesa durante a pandemia e as soluções adotadas, considero importante explorar mais profundamente o histórico, os usos e as possibilidades das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa. Essa próxima seção permitirá entender melhor como as ferramentas digitais são empregadas para promover um ensino mais engajador.

## **2.5 As tecnologias digitais no ensino de língua inglesa: histórico, usos e possibilidades**

Para compreendermos o papel das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa, é essencial contextualizar o desenvolvimento desse campo datado no século XIX, quando o ensino dessa língua iniciou-se no Brasil. Segundo Polidório (2014), foi em 1809 que o ensino dessa língua se tornou obrigatório, utilizando-se o método da Gramática-tradução ou o Método Clássico. Nesse método, as habilidades trabalhadas eram a leitura e a escrita, com ênfase na tradução de textos para o estudo das regras gramaticais. O objetivo principal desse ensino era a formação de mão de obra (Polidório, 2014, p. 341), de modo que, nesse período, a questão da pronúncia não era uma preocupação central.

Em uma fase posterior, por volta de 1931, conforme abordado por Polidório (2014), ocorreram reformas no sistema educacional brasileiro, com foco no ensino de línguas modernas, introduzindo-se o Método Direto, o qual priorizava a instrução direta na língua alvo, destacando o vocabulário do cotidiano, demonstrações e a correta pronúncia e gramática. Posteriormente, em 1942, a Reforma Capanema teve um impacto significativo ao destinar 35 horas semanais para o ensino de línguas estrangeiras. Essa reforma visava ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e comunicação, com objetivos educativos e culturais que contribuíssem para a formação da mentalidade e o conhecimento da civilização estrangeira.

Entretanto, em um retrocesso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e 1971 não incluiu línguas estrangeiras no currículo escolar. Somente em 1996, com uma nova atualização da LDB, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no ensino fundamental e médio. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) surgiram como diretrizes gerais para o ensino, fornecendo orientações para o ensino de língua inglesa, reconhecendo a relevância do inglês no mundo contemporâneo devido a fatores

político-econômicos. Essas mudanças e consolidações no método de ensino foram significativas para a evolução do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Quanto ao uso de tecnologias digitais no ensino de línguas, seu início ocorreu na segunda metade do século XX. Inicialmente, essas tecnologias eram empregadas na criação de materiais de aprendizagem, como fitas de áudio e videocassetes, que possibilitavam a prática da compreensão auditiva e da pronúncia. No entanto, com o advento da internet e do *software* educacional, houve uma revolução na forma como o ensino de línguas era concebido. A respeito das evoluções e das adaptações que se fazem necessárias, Botelho e Leffa (2009), pontuam que:

Vivemos num mundo dinâmico e multimidiático, muito além da bidimensionalidade estática do papel e do quadro-negro; é um mundo em movimento, visual e sonoro, todo ele perpassado pela língua que falamos e que ensinamos. Ignorar esse mundo é reduzir e empobrecer a língua que ensinamos (Botelho; Leffa, 2009, p. 21).

Reconhecer que não se devem ignorar os avanços tecnológicos enfatiza a importância de os educadores estarem abertos às mudanças e adaptarem suas práticas de ensino para incluir e explorar as diversas formas de linguagem e comunicação presentes na sociedade atual. Desta forma, tornam-se inegáveis as vantagens de utilizar recursos digitais para ensinar e aprender a língua inglesa. Dentre elas, Botelho e Leffa (2009) afirmam que o uso desses recursos pode promover o processo de inclusão, pois “o acesso à língua estrangeira pode aumentar o acesso à rede, que, por sua vez, pode facilitar a aprendizagem da língua” (Botelho; Leffa, 2009, p. 122).

Conforme discutido pelos autores, o uso de recursos digitais no ensino da língua inglesa não apenas se revela como uma ferramenta facilitadora do aprendizado, mas também como um meio de ampliar a inclusão. No entanto, apesar do reconhecimento do potencial das tecnologias como aliadas no ensino-aprendizagem, a tarefa de integrar esses equipamentos e recursos enfrenta uma inserção lenta no ambiente escolar. Conforme ressalta Zacharias (2016, p. 26), “[...] não é tarefa fácil incorporar inovações nas instituições de ensino, sejam elas tecnológicas ou não, pois a estrutura e a organização desses espaços preservam modelos do século passado”.

A resistência à mudança, muitas vezes enraizada na tradição, burocracia e até mesmo crenças, tem sido um obstáculo significativo para a implementação efetiva de tecnologias educacionais, mesmo quando sua importância é amplamente reconhecida. É necessário compreender que à medida que as pessoas e os tempos evoluem, as escolas, e

consequentemente os cursos de formação de professores, não devem persistir em manter um modelo antiquado de ensino e aprendizagem. Em consonância, Paiva (2016) diz que (...) “o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo. O sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização” (Paiva, 2016, p. 1).

Ribeiro (2016) diz que para os professores conseguirem desenvolver um plano de aula que use tecnologias digitais, tanto na sala de aula quanto como parte de uma tarefa didática, é fundamental possuir familiaridade e habilidade no uso dessas tecnologias. Sendo assim, “é absolutamente necessário conhecer o funcionamento de um equipamento ou aplicativo para, então, conseguir pensá-lo ou repensá-lo para a finalidade de uma aula”. (Ribeiro, 2016.p.101)

Assim, o uso se faz necessário para obter experiência de como usar da melhor maneira possível os recursos digitais. Ribeiro (2016) alega que “é de alta relevância encontrar uma ferramenta e testá-la; montar um plano de aula e pilotá-lo; verificar a receptividade de um dispositivo, lidar com seus problemas, observar erros e acertos, ajustar, replicar, estabilizar uma aula, até que surjam novas possibilidades para ela”. (Ribeiro, 2016.p.103). Integrar e explorar o uso das tecnologias digitais nas aulas se torna de grande importância a medida que a sociedade evolui suas formas de comunicações. Sobre a superação das barreiras de distância através das tecnologias, Oliveira (2021) destaca que:

Num mundo globalizado, o inglês está intimamente presente no cotidiano dos jovens: na publicidade, nos programas de entretenimento e principalmente nas novas tecnologias, tal a importância dessa língua ser aprendida por estes, sendo o ambiente escolar um lugar propício para despertar o interesse destes para a aprendizagem de uma nova língua, visto que é o lugar onde se começam a entender a morfologia desse idioma. (Oliveira, 2021, p. 5).

Essa conexão entre a relevância do inglês na vida cotidiana dos jovens e o ambiente escolar como catalisador para seu aprendizado se faz necessária para compreender a importância da educação em inglês nesse contexto globalizado. As possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais no ensino de línguas são amplas e promissoras e permite a aprendizagem personalizada, o acesso a materiais autênticos, a colaboração entre estudantes de diferentes partes do mundo e a integração de recursos multimídia. Os jogos, por exemplo, desempenham um papel importante na aprendizagem e no engajamento dos estudantes. Moran (2015) observa que:

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino (Moran, 2015, p. 4).

Moran (2015) reconhece a expansão de jogos colaborativos e individuais, competitivos e colaborativos, estratégicos, com etapas e habilidades bem definidas em diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. Uma plataforma *online* de aprendizado de idiomas nesse aspecto é o Duolingo<sup>14</sup>, que oferece cursos gratuitos em diversos idiomas, utilizando métodos interativos e gamificados para tornar o processo de aprendizado mais envolvente e acessível. Os cursos são projetados para falantes de diferentes idiomas nativos, permitindo que os usuários escolham entre uma variedade de combinações de idiomas.

A abordagem do Duolingo inclui lições interativas, exercícios de tradução, reconhecimento de voz e desafios que se assemelham a jogos para motivar os alunos. A plataforma é acessível via *web* ou por meio de aplicativos para dispositivos móveis, permitindo que os usuários aprendam em qualquer lugar e a qualquer momento. Devido à sua popularidade, tornou-se uma ferramenta amplamente utilizada por pessoas que desejam aprender novos idiomas de forma autodidata. O professor também pode criar grupos no aplicativo, nos quais os alunos competem entre si.

Após discutir a evolução histórica do ensino de língua inglesa e o surgimento das tecnologias digitais nesse contexto, é necessário compreender como esses avanços moldaram o cenário educacional atual, especialmente no que diz respeito ao ensino na era digital. Conforme discutido, as tecnologias têm oferecido novas possibilidades de acesso ao conhecimento, engajamento dos alunos e personalização do aprendizado. Deste modo, na próxima seção, abordo sobre o ensino na era digital, considerando principalmente o período pós-pandemia, no qual as habilidades para lidar com recursos tecnológicos se tornaram ainda mais essenciais.

---

<sup>14</sup> Para usar e conhecer mais sobre a plataforma Duolingo, acesse: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duolingo&hl=pt\\_BR&gl=US&pli=1](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duolingo&hl=pt_BR&gl=US&pli=1).

## 2.6 O ensino na era digital

A transição para a aprendizagem *online* e flexível, impulsionada pela necessidade de distanciamento social durante a pandemia, tornou-se uma necessidade urgente, enfatizando ainda mais a importância de abordar os métodos adequados para o ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Ao usar as tecnologias digitais no ensino-aprendizagem, “estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos quais novos postos de trabalho surgirão. Não sabemos quais problemas sociais e políticos emergirão”. (Dudeney et al., 2016, p.17) Durante o período de pandemia, as expectativas delineadas pelos autores foram amplamente observadas, à medida que muitas pessoas de diferentes faixas etárias recorreram aos meios digitais para buscar engajamento. Surgiu uma demanda bem maior de novas oportunidades de trabalho, como a criação de conteúdos em vídeo para entretenimento e educação em redes sociais.

Sendo assim, o ensino na era digital passa por transformações significativas, com a integração da tecnologia moldando tanto a abordagem dos professores quanto a dinâmica de aprendizagem dos alunos. Em consonância, Moran (2007) afirma que: “Quanto mais avançadas às tecnologias, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas” (Moran, 2007, p. 56).

Apesar dos avanços tecnológicos, muitos educadores enfrentam desafios ao planejar suas aulas com o uso de mídias, especialmente aqueles que nasceram antes do surgimento generalizado das tecnologias digitais. Meneses, Couto e Santos (2019) explicam que os “imigrantes digitais são pessoas que nasceram antes da popularização das tecnologias digitais (antes de 1980) e se esforçam para se ajustar a essas novas tecnologias” (Menezes; Couto; Santos, 2019, p. 32).

Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas alinhem as questões de infraestrutura e capacitação docente aos esforços dos professores no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais. No entanto, mesmo para os alunos da geração atual, que nasceram em uma era tecnológica, a orientação dos professores continua sendo importante para o uso eficaz e crítico dessas tecnologias, conforme argumentado por Dudeney et al. (2016). O desafio vai além do simples acesso à internet para fins educacionais, uma vez que frequentemente resulta em cópias superficiais de informações, negligenciando aspectos essenciais como criatividade e reflexão crítica.

Além disso, em consonância com a importância da orientação dos professores no uso eficaz das tecnologias digitais, é importante que os alunos também desenvolvam habilidades digitais relevantes para o ambiente educacional atual. Como destacado por Coscarelli (2016), é necessário que os alunos saibam navegar tanto no impresso quanto no digital, compreendendo e utilizando eficientemente índices, menus, títulos e subtítulos, entre outros elementos. Essas habilidades não apenas os tornam mais autossuficientes na busca por informações, mas também os preparam melhor para os desafios do mundo digital e acadêmico.

No entanto, como observa Santana (2016), os educadores enfrentam o desafio de manter a atenção dos alunos diante do excesso de estímulos provenientes das diferentes mídias. Nesse sentido, a curadoria adequada das informações nas redes sociais, conforme ressaltado por Rojo e Barbosa (2015), torna-se crucial, destacando a importância de selecionar, organizar e hierarquizar o conteúdo com base na qualidade das informações disponíveis. Assim, cabe ao educador desenvolver com os alunos outras formas de utilizar eficazmente esses estímulos digitais para promover o ensino-aprendizagem eficazmente.

Os aparelhos tecnológicos oferecem uma vasta gama de modelos, tamanhos e funcionalidades. Entre esses dispositivos, o celular se destaca como um dos mais populares e versáteis. Sua portabilidade e facilidade de acesso o tornam uma ferramenta indispensável em diversas atividades, que vão desde entretenimento até estudos e trabalho. Entretanto, o uso do celular em sala de aula tem sido objeto de intenso debate. Muitos professores relutam em incorporar essa tecnologia ao ensino, temendo que ela distraia os alunos. Essa preocupação levou à criação de leis estaduais, como a Lei Estadual n.º 10.232 em Mato Grosso, que orienta o uso de dispositivos eletrônicos em sala de aula, inclusive os celulares/ smartphones regido na lei da seguinte forma:

Lei Estadual n.º 10.232 que em seu artigo 1.º: torna defeso, para uso não pedagógico, o uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso. Parágrafo único. Compreende, para efeitos desta lei, como aparelhos/equipamentos eletrônicos, entre outros: celulares; MP3; - MP4; - IPOD; - notebooks; smartphones; câmeras digitais; tablets. (Lei n.º 10.232, de 29 de dezembro de 2014, p.1)

Em adição ao Artigo 1.º, o Artigo 2.º da referida Lei Estadual estipula que a utilização de dispositivos eletrônicos será permitida apenas para fins pedagógicos, desde que sob a supervisão e orientação do profissional de ensino. Isso significa que, ao contrário das normas estabelecidas no regimento escolar, a Lei Estadual restringe o uso de aparelhos eletrônicos,

como celulares, exclusivamente para propósitos educacionais na sala de aula. Contudo, essa abordagem não reconhece a importância da integração dos dispositivos eletrônicos nas práticas sociais dos alunos. Vale ressaltar que na BNCC, não há restrições às tecnologias digitais, mas sim é regido que é necessário promover seu uso de forma crítica e reflexiva.

Desta maneira os documentos norteadores orientam que se usem as tecnologias digitais para envolver os alunos e tornar o processo de aprendizado mais dinâmico. Eles enfatizam a importância de abordar o uso ético e responsável da tecnologia em sala de aula. Costa (2013) demonstrou em sua pesquisa sobre o uso do celular em atividades de língua inglesa, demonstrou que essa tecnologia pode ser eficaz para promover o letramento visual e engajar os alunos de forma significativa. Portanto, é importante que os professores explorem o potencial do celular no contexto educacional, adaptando suas práticas pedagógicas para aproveitar os benefícios que essa tecnologia pode oferecer.

A respeito da preparação dos materiais didáticos é importante considerar o que Brandão (2023) diz “[...] que materiais didáticos são um reflexo da identidade de um professor. Refletem o que um professor valoriza, aprecia e sente [...]” (Brandão, 2023.p.17). Entretanto, lidar com a necessidade de integrar as TDICs de maneira didática e pedagógica pode parecer uma tarefa complexa, mas é um passo viável para aprimorar o letramento digital de professores e alunos.

Aranha e Oliveira (2018, p. 106) comentam, que “o letramento digital não corresponde apenas ao ato de saber manusear aparelhos eletrônicos”, mas ao modo “como” o sujeito insere essas ferramentas em suas práticas cotidianas e “com qual finalidade”. Desta forma, a simples introdução de tecnologias digitais na sala de aula não assegura o desenvolvimento do aprendizado e do letramento digital. O fator determinante para os alunos ampliarem seu aprendizado em direção às práticas sociais é a habilidade de explorar efetivamente as possibilidades que essas tecnologias oferecem em termos de comunicação, informação e desenvolvimento de habilidades.

Uma incorporação adequada dessas tecnologias pode motivar os alunos a construir seu próprio conhecimento. Usar os meios digitais direcionados ao ensino-aprendizagem é um ato de experimentação e aperfeiçoamento, por surgirem diversos gêneros textuais nos canais de comunicação, sendo textos multimodais<sup>15</sup> ou multissemióticos, produzidos e disseminados pelos indivíduos quando imersos no meio digital. Nas palavras de Rocha (2020):

---

<sup>15</sup> Textos multimodais ou multissemióticos são formas de comunicação que utilizam múltiplos modos ou sistemas de representação semântica para transmitir uma mensagem. Esses textos combinam diferentes

Os gêneros digitais compartilham características relacionadas aos meios virtuais onde são produzidos e veiculados. Exemplificam os gêneros digitais os textos apresentados sob a forma de meme, instantâneo de *WhatsApp*, post de *Facebook*, *banner* digital. Trata-se, pois, de textos dinâmicos, marcados por eventos multissemióticos e definidos conforme a demanda de práticas e ações sociais que se desenvolvem num contexto/suporte específico, a internet. (Rocha, 2020, p. 242).

Os gêneros textuais digitais requerem dos usuários habilidades como manipulação de mídias digitais, criatividade e participação em redes sociais específicas para compartilhamento de textos, entre outras competências necessárias para lidar com textos multimodais na era digital. Um exemplo do surgimento de novos gêneros textuais digitais é observado no estudo de Manga et al. (2023). Eles consideram as transmissões ao vivo (*lives*) um novo gênero textual acadêmico, representando uma abordagem tecnológica emergente no meio acadêmico. Tais transmissões são reconhecidas como uma ferramenta eficaz na construção e reconstrução de conhecimentos, além de contribuírem para o aprimoramento de habilidades e atitudes no processo de ensino-aprendizagem.

Os autores afirmam que as práticas sociais cotidianas transformaram as aulas-*live* em instrumentos importantes para o engajamento dos indivíduos, preparando-os para lidar com recursos tecnológicos e promovendo a interação em debates. “Portanto, a aula live pode ser considerada um novo gênero textual acadêmico redimensionado” (Manga et al., 2023, p. 1261). É importante destacar que as transmissões ao vivo (*lives*), embora tenham ganhado ainda mais popularidade durante a pandemia de Covid-19, não surgiram exclusivamente nesse período.

A capacidade de realizar transmissões ao vivo pela internet existe há muitos anos e evolui com o desenvolvimento da tecnologia digital. Antes da pandemia, várias plataformas *online* já ofereciam recursos de transmissões ao vivo, especialmente jogos, criadores de conteúdo e empresas que buscavam interagir com seu público de maneira imediata. No entanto, durante o período de isolamento social da pandemia, as *lives* tornaram-se uma ferramenta recorrente para a comunicação, entretenimento e interação social, e também para aulas educativas.

Como visto as mudanças sociais decorrentes da influência tecnológica, as metodologias de ensino devem estar alinhadas aos objetivos educacionais, para então

proporcionar aos estudantes um espaço coerente para sua proatividade e tomadas de decisões. Moran (2015) ressalta que:

O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais (Moran, 2015, p. 2).

É importante considerar que essa interligação entre o mundo físico e digital na educação apresenta desafios e oportunidades, ao permitir maior flexibilidade no processo de aprendizagem, possibilitando que os estudantes acessem conteúdo e recursos de qualquer lugar. Além disso, a combinação de métodos físicos e digitais pode enriquecer a experiência educacional, tornando-a mais dinâmica e envolvente. Em sintonia com essa perspectiva, Menezes (2019) antecipa que o educador do futuro deve estar habilmente capacitado para incorporar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

Precisamos nos engajar em novas formas de aprender e de ensinar, de interagir e de colocar em circulação a produção de conhecimento. Cada vez mais, vamos ser demandados a nos fazer presentes em camadas digitais sobrepostas à estrutura física e alterar nossas ações de linguagem entre elas sem perder o foco de nenhuma delas (Menezes, 2019, p. 22).

Portanto, a busca por um ensino mais dinâmico, inclusivo e adaptado às demandas contemporâneas requer não apenas inovação tecnológica, mas também uma mudança de mentalidade e prontidão para abraçar as transformações. Além disso, é fundamental uma formação docente efetiva que promova não apenas a reprodução dos mesmos métodos de ensino em plataformas digitais, mas sim o aprimoramento desses métodos para atender às necessidades variadas dos alunos.

Em consonância, Brandão (2017) diz que “Espaços de formação do professor de línguas, tais como cursos de licenciatura e programas de formação continuada, devem se configurar não como centros de treinamento, mas como ambientes que promovam a construção de uma identidade profissional” (Brandão, 2017, p. 203). Sob essa abordagem, é preciso que a formação promova não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de uma compreensão reflexiva e crítica, permitindo aos educadores uma maior autonomia e adaptabilidade no ambiente de ensino.

Adicionalmente, Castro e Kawashima (2024), pontuam ser essencial evitar abordagens metodologizantes ou universais que negligenciam a diversidade e a singularidade dos alunos e dos contextos em que estão inseridos. As autoras complementam:

[...] precisamos continuar questionando práticas pedagógicas e modelos de ensino que tentam uniformizar estudantes e treinar professores. Precisamos, mais que nunca, seja no ensino presencial, remoto ou híbrido, buscarmos as mudanças que já eram necessárias há tanto tempo, quais sejam, uma educação que valoriza e leva em conta as individualidades, subjetividades e pluralidades dos sujeitos, que considera quem são esses sujeitos, quais os seus contextos e interesses, e que, por fim, abrem espaço para sua agência. (Castro e Kawashima 2024. P.116)

Esses questionamentos propostos pelas autoras são fundamentais para compreender as implicações do sistema educacional. Exigir que os professores se concentrem exclusivamente nos resultados da aprendizagem pode ser prejudicial, por colocar uma ênfase excessiva nos aspectos quantitativos da educação, desconsiderando a importância das abordagens pedagógicas que valorizam a individualidade, a subjetividade e a participação ativa dos alunos. Uma abordagem puramente orientada para os resultados arrisca reduzir a educação a uma mera preparação para testes e avaliações, em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, é crucial reconhecer o papel fundamental dos professores como agentes ativos no processo educacional, capazes de tomar decisões pedagógicas com base em sua experiência, conhecimento e compreensão das necessidades de seus alunos. Uma abordagem mais equilibrada valoriza não apenas os resultados quantitativos, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes e a promoção de sua agência e autonomia no processo de aprendizagem.

Diante do contexto educacional permeado pela influência das tecnologias digitais, é essencial aprofundar o entendimento sobre as concepções de letramentos digitais e suas implicações. Essas habilidades não só capacitam os educadores a preparar os alunos de maneira mais eficaz para os desafios do ambiente digital, mas também oferecem oportunidades para explorar todo o potencial dessa era digital.

## 2.7 Conceitos de letramentos digitais

A concepção de “letramentos no plural” destaca a diversidade de práticas de interação com a linguagem escrita em diferentes contextos sociais e culturais. Soares (2002) enfatiza a existência de múltiplas modalidades de letramento, levando ao emprego do termo “letramentos” em vez de “letramento”. Esse conceito emergente de “multiletramentos”<sup>16</sup>, reconhecendo a variedade de práticas de leitura e escrita presentes na sociedade contemporânea.

Rojo (2012) destaca que os multiletramentos são interativos, desafiam as hierarquias de poder estabelecidas e mesclam diversas linguagens, modalidades, mídias e culturas. Para a prática dos multiletramentos, é necessário o uso de novas ferramentas além das tradicionais, como áudio, vídeo, edição de imagens e diagramação.

Os letramentos digitais surgem como uma habilidade forjada pela rápida expansão das tecnologias digitais em todas as esferas da vida. Essa necessidade torna-se ainda mais evidente após a vivência de uma pandemia global. Em essência, o letramento digital é compreendido como uma habilidade de interagir de forma eficaz e significativa em ambientes digitais, envolvendo práticas de leitura e escrita que se diferenciam daquelas em mídias tradicionais como o papel, reflexo do impacto crescente da tecnologia digital em nossa sociedade.

Para Soares (2002, p. 151), letramento digital é “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Buzato (2006) conceitua que:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (Buzato, 2006, p. 16).

Isso sugere que os letramentos digitais são moldados e influenciados pelas diversas práticas sociais e culturais, tanto locais quanto mediadas eletronicamente, ampliando assim a

---

<sup>16</sup> O multiletramento refere-se à capacidade de identificar, interpretar, criar e comunicar significado por meio de uma variedade de formas de comunicação, como a visual, oral, corporal, musical e alfabética. Disponível em: <https://fazeducacao.com.br/multiletramento/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

compreensão do papel das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Xavier (2005), no quesito sobre habilidades na utilização das tecnologias digitais, assinala que:

[...] este novo letramento [o digital] considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (Xavier, 2005, p. 1).

Xavier reforça a necessidade premente de as instituições de ensino priorizarem o desenvolvimento de habilidades digitais em seus currículos, a fim de preparar os alunos para serem cidadãos competentes e críticos em um mundo cada vez mais digitalizado.

Lorenzi e Pádua (2012, p. 37) abordam a diversidade de habilidades necessárias na era digital, pontuando a importância do “uso de tecnologias digitais, visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, áudio), informacional (busca crítica de informações), entre outros” como manifestações dos chamados “múltiplos letramentos”. Essa visão mais abrangente reconhece que o letramento não se limita apenas à leitura e escrita de textos escritos, mas também inclui a capacidade de interpretar, criar e compartilhar significado em diversos formatos digitais. Isso implica que, na era digital, os indivíduos precisam desenvolver uma gama diversificada de habilidades de letramento para navegar eficazmente em um ambiente de informações em constante evolução. Coscarelli e Ribeiro (2014) complementam que letramento digital:

[...] diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras (Coscarelli; Ribeiro, verbete, 2014).

Essa definição enfatiza a necessidade de compreender como os textos são utilizados em diferentes plataformas e dispositivos digitais, como computadores, celulares e tablets, em contextos como e-mails, redes sociais e outras formas de comunicação online. Isso evidencia a relevância de considerar não apenas a tecnologia em si, mas também as interações sociais e as atividades realizadas pelos usuários dentro desses ambientes digitais.

Dudney, Hockly e Pegrum (2016, p.17) definem letramento digital, como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”, o que vai

além do mero uso de tecnologia ao ressaltar a necessidade de competência digital em termos de compreensão crítica, gestão de informações, colaboração e criação de conteúdo.

Em suma, os conceitos citados pelos autores convergem para destacar a importância não apenas das habilidades técnicas, mas também da capacidade de interagir com sucesso em ambientes digitais. Isso envolve a habilidade de navegar pelas complexidades das redes sociais, da comunicação online e da cultura digital de maneira responsável e eficaz. Portanto, o letramento digital não se resume apenas à competência técnica, mas também abrange o desenvolvimento de habilidades sociais e críticas em um mundo cada vez mais digitalizado.

Após abordar os conceitos relacionados aos letramentos digitais, é essencial direcionar nosso olhar para a esfera docente, onde a compreensão e prática desses letramentos desempenham um papel importante na eficácia do ensino. Assim, na próxima subseção, apresento os letramentos digitais no contexto dos professores, destacando os desafios, oportunidades e estratégias necessárias para promover uma integração efetiva das tecnologias digitais na prática educativa.

## **2.8 Letramentos digitais no contexto docente**

No contexto educacional atual, os letramentos digitais representam um desafio diante da crescente presença das tecnologias digitais na sociedade. No entanto, a implementação desses letramentos enfrenta uma série de obstáculos que limitam sua eficácia. A escassez de infraestrutura adequada, a falta de capacitação dos professores e a ausência de estratégias eficientes são barreiras para a integração plena das tecnologias digitais nos ambientes educacionais.

Nóvoa (2001) destaca a importância da constante atualização para os docentes, ressaltando que essa necessidade sempre existiu, independentemente do contexto tecnológico. Ele argumenta que a profissão docente demanda uma formação contínua para atender adequadamente às necessidades individuais dos alunos. Assim, frente aos avanços tecnológicos e à crescente utilização de mídias digitais, é essencial que os professores se mantenham atualizados nos letramentos digitais, visando integrar novas abordagens de ensino em sala de aula, por meio das tecnologias disponíveis.

A pandemia e a rápida transição para o ensino remoto destacaram a importância das tecnologias digitais na educação. Durante o período de educação remota emergencial, as aulas remotas exigiram uma reconfiguração tanto dos métodos de ensino quanto das práticas de

aprendizagem. Tanto os professores quanto os alunos foram desafiados a desenvolver maior autonomia e maturidade no processo educacional.

Diante desse cenário, os professores se viram obrigados a adotar novas estratégias de ensino, muitas vezes buscando aprendizado autônomo para dominar ferramentas digitais e plataformas de ensino online. O uso de dispositivos pessoais, como celulares, tornou-se comum para estabelecer comunicação com os alunos e compartilhar materiais educativos.

No entanto, essa transição para o ambiente digital também trouxe desafios, incluindo questões relacionadas à privacidade, onde os professores se viram compelidos a adentrar a esfera íntima de seus lares para conduzir suas aulas remotamente. Como destacado por Miranda e Silva (2020), aqueles com pouca ou nenhuma experiência em letramento digital precisaram criar planos de aula que fossem conduzidos por meio de telas. Em certos casos, eles contavam com o suporte pedagógico adequado, enquanto em outros, esse suporte estava ausente.

Dessa forma, a experiência durante o ensino remoto destacou a importância de garantir que as formações dos educadores estejam alinhadas com a necessidade de desenvolver os letramentos digitais. Esse processo vai além do mero uso de dispositivos e softwares; trata-se de compreender como a tecnologia pode enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo reconhecendo a importância das formações para os docentes, é fundamental que os professores, assim como muitos fizeram durante o ensino remoto, testem e explorem por conta própria às possibilidades que as tecnologias digitais proporcionam.

Lankshear e Knobel (2010) argumentam que os jovens desenvolvem suas habilidades em letramentos digitais principalmente por meio da prática direta. Eles questionam: alguém ensina explicitamente um adolescente a jogar videogame? Os jovens costumam aprender a usar aplicativos como o *Instagram* sem consultar manuais ou guias de instruções. Da mesma forma, é evidente a importância de os professores se envolverem em experiências práticas, como participar de jogos, criar postagens em blogs e integrar-se a grupos envolvidos na produção de textos multimodais no ambiente digital. Essa participação é essencial para compreenderem melhor a cultura associada a esses letramentos digitais e estabeleçam conexões significativas entre tais habilidades e os objetivos educacionais.

Dudney et al. (2016) enfatizam a importância de uma abordagem gradual e estruturada ao explorar os novos letramentos e tecnologias. Eles sugerem que começar devagar, adotando um ou dois novos letramentos e suas tecnologias associadas de cada vez, é fundamental para desenvolver habilidades tecnológicas de maneira eficaz.

Sendo assim, existe uma série de ações e estratégias que visam integrar os letramentos digitais no ensino e aprendizagem. Primeiramente, os educadores precisam estar atualizados com as tecnologias digitais e entender como elas podem ser aplicadas significativamente na sala de aula. Por exemplo, a exploração da realidade aumentada e da internet das coisas pode enriquecer as experiências de aprendizagem dos alunos, oferecendo oportunidades para atividades práticas e imersivas. Os professores podem criar projetos que envolvam visitas virtuais a locais históricos, simulações interativas e experimentos científicos utilizando dispositivos conectados.

Contudo, é importante que essas ferramentas sejam utilizadas de maneira participativa, planejada e direcionada, não apenas expositiva. Isso requer investimentos contínuos em infraestrutura de qualidade e, principalmente, formação adequada para os professores, como mediadores com uso das tecnologias digitais. Conforme Chaves & Santos (2022, p. 3) *apud* Souza (2023):

[...] precisamos desfazer as crenças errôneas sobre as tecnologias digitais, especificamente quando dizem que elas por si só causam a transformação necessária para educação, pois, as tecnologias necessitam de profissionais preparados e capacitados para operacionalizar cada recurso que trazem consigo”. Assim, entendemos que o professor era um profissional antes da pandemia, foi outro durante e hoje chegando ao final desta situação pandêmica, não é, e nunca será o mesmo professor, por ter vivenciado e passado por situações diferentes que exigiram mudanças de sua ação docente em sala de aula.

Souza (2023) também corrobora a importância de os professores basearem sua prática em teorias sólidas que sustentem seu conhecimento pedagógico, permitindo a incorporação de novas abordagens ao ensino diário. Diante das constantes adaptações exigidas pela pandemia na condução das aulas, esse ajuste contínuo torna-se essencial.

No contexto pós-pandemia, ser um professor demanda habilidades para atrair o interesse dos alunos durante as aulas, especialmente após terem enfrentado diversos desafios tecnológicos durante o período de distanciamento social, ou até mesmo a falta de acesso a recursos digitais. É necessário, portanto, refletir sobre a prática do professor na mediação do ensino com o uso das tecnologias digitais.

As referências teóricas utilizadas neste trabalho são fundamentais para garantir a qualidade da pesquisa científica, fornecendo bases sólidas para a análise dos dados e a construção dos argumentos. No próximo capítulo, será abordada a metodologia utilizada nesta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo foi organizado em cinco seções e uma subseção, nas quais apresento a abordagem metodológica e o tipo de pesquisa, bem como o contexto de pesquisa, o perfil das professoras participantes e os instrumentos utilizados para coletar dados. Por fim, descrevo os procedimentos empregados para a coleta e análise dos dados.

#### 3.1 Abordagem metodológica e o tipo de pesquisa

Esta pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa devido à natureza do objeto de estudo e às questões de pesquisa investigadas. Meu foco está nas narrativas das professoras sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de língua inglesa tanto durante o período da pandemia quanto no período pós-pandemia. A pesquisa qualitativa visa compreender a complexidade e a profundidade dos fenômenos estudados, explorando suas nuances, contextos e significados subjacentes.

De acordo com Dornyei (2007), essa abordagem prioriza as opiniões subjetivas, experiências e sentimentos dos participantes, buscando explorar seu ponto de vista sobre a situação em estudo. Isso permite uma compreensão mais holística e rica dos temas investigados, possibilitando uma imersão nas experiências, opiniões e sentimentos dos envolvidos.

Dado que a pesquisa qualitativa visa explorar as perspectivas subjetivas dos participantes em relação à situação estudada, ela se insere no mundo real com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007, p. 9). Segundo Yin (2016), a pesquisa qualitativa envolve:

Estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem. As pessoas vão estar desempenhando seus papéis cotidianos ou terão se expressado por meio de seus próprios diários, registros periódicos, textos e até fotografias – de maneira totalmente independente de qualquer investigação de pesquisa. As interações sociais ocorrerão com mínima interferência de procedimentos de pesquisa artificiais, e as pessoas dirão o que querem dizer, não limitadas, por Exemplo, A Responder A Um Questionário Predefinido De Um Pesquisador (Yin, 2016, p. 29).

A abordagem do autor enfatiza a natureza imersiva e contextual da pesquisa qualitativa, destacando a importância de compreender a vida das pessoas em seus ambientes reais, respeitando sua autonomia e permitindo que expressem suas experiências. Sob essa ótica, o presente estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa devido à sua ênfase na análise aprofundada e contextualizada das vivências e pontos de vista das professoras de língua inglesa em relação ao uso de tecnologias digitais. No cerne da pesquisa qualitativa está a exploração das experiências humanas, indo além de métricas e estatísticas para examinar as complexidades e nuances das percepções dos participantes. Portanto, a metodologia empregada nesta pesquisa reforça sua natureza qualitativa.

Adoto, neste estudo, o método de pesquisa com narrativas. De acordo com Barcelos (2020), a pesquisa com narrativas apresenta “várias terminologias, como autonarrativas, histórias de vida, autobiografias e histórias de aprendizagem de línguas, e refere-se à utilização de narrativas em pesquisas qualitativas como um dos instrumentos de coleta de dados” (Barcelos, 2020, p. 24).

Sendo assim, a ênfase na utilização de narrativas como instrumento de pesquisa sugere uma abordagem centrada nas vozes e vivências dos participantes, em que as experiências contadas pelas professoras sobre ensinar LI com uso das tecnologias digitais durante e após o ERE são analisadas e apresentadas como dados. Na sequência, apresento o contexto de pesquisa deste estudo.

### **3.2 Contexto de pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada com quatro professoras de língua inglesa que trabalham em quatro escolas estaduais localizadas em Barra do Garças, cidade situada no Estado de Mato Grosso, Brasil. Barra do Garças está localizada na região Centro-Oeste do país e é o décimo município mais populoso, com uma estimativa de 61.702 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021. A cidade possui uma área territorial de aproximadamente 8.363,149 km<sup>2</sup>. Fundada em 13 de junho de 1924 e emancipada em 15 de setembro de 1948, é um polo regional em Mato Grosso e é considerada a principal cidade da região conhecida como Vale do Araguaia, próxima à divisa com o Estado de Goiás.

Figura 1 – Vista aérea de Barra do Garças e cidades vizinhas



Fonte: Minube fotos,2023.

A figura 1 representa a localidade de Barra do Garças, no Estado de Mato Grosso (lado direito), situada nas proximidades das cidades de Aragarças, em Goiás (lado esquerdo da imagem), e Pontal do Araguaia, no próprio Mato Grosso (centro da imagem). Essa localização geográfica cria uma região de interação e influência entre essas três cidades, promovendo trocas culturais e sociais. A proximidade entre Barra do Garças, Aragarças e Pontal do Araguaia contribui para a integração regional e o desenvolvimento do conjunto dessas localidades.

Barra do Garças é reconhecida por suas instituições de ensino superior e tecnológico, tanto públicas quanto privadas, que contribuem para o desenvolvimento acadêmico e socioeconômico da região. Além disso, possui uma ampla rede de escolas municipais e estaduais que visa oferecer uma educação de qualidade, promover o desenvolvimento integral dos alunos e garantir a inclusão de todos. Há também iniciativas de inclusão de estudantes indígenas, com projetos pedagógicos que valorizam a cultura indígena e estratégias de formação de professores sensíveis às suas necessidades. Além disso, a cidade conta com sua primeira creche noturna, atendendo crianças e apoiando seus responsáveis que trabalham ou estudam.

É importante destacar que nas escolas estaduais deste estudo, as professoras estão adotando o Sistema Estruturado de Ensino, uma iniciativa do Governo do Estado de Mato Grosso. Esse sistema abrange diversos recursos, incluindo apostilas, plataformas digitais, aplicativos, dentre outros.

O ensino de LI é exclusivamente realizado na plataforma *Education First* (EF), a plataforma segue um modelo semelhante ao adotado por escolas privadas, no qual os professores de língua inglesa atuam como mediadores dos conteúdos previamente preparados pelo sistema, eliminando a necessidade de planejamento de aulas específicas, como era feito anteriormente.

Também contam com a plataforma *Plurall*. Por meio desta plataforma, os alunos têm acesso a listas de exercícios para praticar o conteúdo aprendido em sala de aula, além de vídeos que auxiliam na resolução das atividades. Além disso, a plataforma disponibiliza tutores que estão prontos para esclarecer as dúvidas dos alunos sobre as questões e o conteúdo do material didático fornecido.

Para uso dessas plataformas, o uso frequente de *Chromebooks*<sup>17</sup> no ensino de língua inglesa no ensino médio é justificado, pois os alunos desenvolvem atividades de forma específica por meio eletrônico, demandando o uso desses dispositivos. Com base nas informações fornecidas pelas professoras sobre as atuais condições de infraestrutura tecnológica nas quatro escolas em que atuam, denominadas Escolas A, B, C e D, organizei uma tabela sobre elas.

Tabela 3 – Infraestrutura tecnológica escolares

ESCOLA A
Dispõe de três conjuntos de <i>Chromebooks</i> , sendo que cada conjunto é composto por 90 unidades. A escola também tem acesso à internet, <i>datashow</i> , dentre outros recursos.
ESCOLA B
Dispõe de quatro gabinetes de <i>Chromebook</i> . Acesso à internet, <i>datashow</i> , dentre outros recursos.
ESCOLA C
Dispõe de seis gabinetes de <i>Chromebook</i> . Acesso à internet, <i>datashow</i> , dentre outros recursos.
ESCOLA D
Dispõe de cinco gabinetes de <i>Chromebook</i> . Acesso à internet, <i>datashow</i> , dentre outros recursos.

Fonte: A autora.

Entre os recursos mencionados nas quatro escolas acima, a única diferença significativa reside na quantidade de gabinetes de *chromebook*, já que as escolas possuem os demais recursos, como internet e aparelhos tecnológicos descritos pelas participantes.

<sup>17</sup> Os *Chromebooks* são um novo tipo de computador projetado para ajudar você a realizar tarefas de modo mais rápido e fácil. Eles executam o ChromeOS, um sistema operacional que tem armazenamento em nuvem, traz integrado o melhor do Google e tem diversos níveis de segurança. Disponível em: <https://support.google.com/chromebook/answer/3265094?hl=pt-BR#zippy=%2Cqual-%C3%A9-a-diferen%C3%A7a-entre-Chromebooks-e-outros-computadores-como-windows-ou-mac-os>. Acesso em: 23 dez. 2023.

No próximo tópico, abordo o perfil das professoras narradoras, apresentando informações sobre cada educadora, como nome fictício, idade, gênero, formação acadêmica e tempo de atuação.

### 3.3 Perfil das professoras narradoras

Este estudo contou com a participação de um grupo composto por quatro professoras de LI, todas elas graduadas em Letras (Português/inglês). Essas profissionais exerceram suas atividades tanto durante o período da pandemia quanto no cenário atual pós-pandêmico. A seleção das participantes com base nesses critérios foi necessária para se alinhar aos objetivos do estudo. Cada participante optou por um pseudônimo, adotado para as análises realizadas posteriormente. A seguir, são apresentados os dados e informações referentes às professoras.

Tabela 4 – Dados e informações referentes às professoras

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>DADOS PROFISSIONAIS</b>
<b>Elisa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Idade: 40</li> <li>✓ Gênero: feminino</li> <li>✓ Formação: Licenciatura Plena em Letras</li> <li>✓ Português/Literatura; Português/Inglês.</li> <li>Português/espanhol.</li> <li>✓ Período de atuação docente: 18 anos. Atua do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio no período matutino.</li> </ul>
<b>Paola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Idade: 52 anos</li> <li>✓ Gênero: feminino</li> <li>✓ Formação: Licenciatura Plena em Letras</li> <li>Português/Inglês/Espanhol</li> <li>✓ Período de atuação docente: 24 anos. Ministra aulas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio no período noturno.</li> </ul>
<b>Clarice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Idade: 43 anos</li> <li>✓ Gênero: feminino</li> <li>✓ Formação: Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês</li> <li>✓ Período de atuação docente: 17 anos</li> </ul>
<b>Helena</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Idade: 54 anos</li> <li>✓ Gênero: feminino</li> <li>✓ Formação: Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês</li> <li>✓ Período de atuação docente: 20 anos</li> </ul>

Fonte: A autora.

As quatro participantes deste estudo estão na faixa etária entre 40 e 54 anos. Embora não tenha sido especificada uma abordagem de gênero, é importante observar que todas as participantes são mulheres e se identificam com esse gênero.

### 3.4 Instrumentos de coleta de dados

Para esta pesquisa, foi escolhida a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados. Polkinghorne (1988) propõe que nossa identidade pessoal é uma narrativa em constante evolução, moldada pela interação contínua entre eventos passados, presentes e futuros em nossas vidas. O conceito de “eu” não é estático nem uma entidade fixa, mas sim uma composição fluida de experiências pessoais que se unem em uma narrativa coesa. Essa narrativa não apenas reflete quem fomos, mas também incorpora expectativas e aspirações para o futuro.

Essas reflexões destacam a influência significativa do contexto sobre as narrativas individuais. As histórias que as pessoas contam sobre si mesmas são profundamente moldadas pelo ambiente social, histórico e pelos objetivos subjacentes à entrevista. Nesse sentido, Rabelo (2011) ressalta a significativa influência do contexto sobre as narrativas individuais, sugerindo que estas poderiam se metamorfosear completamente se realizadas em momentos distintos. Assim, a construção da identidade pessoal é vista como um processo dinâmico, no qual diversas contribuições se entrelaçam e se reconfiguram ao longo do tempo.

Barcelos (2020) explica que cada indivíduo carrega consigo uma trama contínua de narrativas internas, “repletas de muitas emoções de amor, frustração, alegrias, esperanças e desesperanças, otimismo, mágoas e rancores” (p. 19), as quais desempenham um papel fundamental na construção de sua identidade e visão de mundo. As emoções destacadas por Barcelos (2020) ressoaram com as participantes deste estudo.

Ao relembrem suas vivências durante o período do ensino remoto, elas enfrentaram sensações de frustração devido aos muitos desafios que encontraram. No entanto, suas narrativas sobre esse período não se limitaram às dificuldades, mas também destacaram as oportunidades de aprendizado que surgiram. Além disso, ao refletirem sobre suas práticas atuais, expressaram sentimentos de alegria e esperança, ao perceberem um progresso significativo em seu desenvolvimento profissional.

No âmbito deste estudo, visando compreender as experiências das professoras com o uso das tecnologias digitais durante e após o período de ensino remoto, foi elaborado um questionário com perguntas semiestruturadas. Conforme Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada é direcionada a um tema específico, embora permita certa flexibilidade na formulação das perguntas. Este formato possibilita que os entrevistados expressem suas opiniões de forma mais espontânea, sem estarem limitados a opções

predefinidas ou a um padrão fixo de alternativas. As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido que incluía as seguintes perguntas:

1. Você já usava alguma tecnologia digital antes do Ensino Remoto Emergencial? Se sim, qual? De que maneira a usava?
2. Conte-me como foi a sua experiência de uso de tecnologias digitais durante o Ensino Remoto Emergencial.
3. Conte-me sobre o que aprendeu sobre o uso das tecnologias digitais durante o Ensino Remoto Emergencial.
4. Como você avalia suas habilidades em utilizar recursos tecnológicos no ensino de inglês após a transição do ensino remoto para o ensino presencial?
5. Conte-me como tem usado as tecnologias digitais em sua prática de ensino agora, após o período de ensino remoto emergencial.
6. Tem encontrado dificuldades para usar as tecnologias digitais agora? Se sim, quais? Conte-me sobre isso.

As perguntas pré-estabelecidas no questionário foram projetadas para direcionar a discussão e a coleta de informações sobre a experiência dessas professoras. Na seção seguinte, apresento os procedimentos de coleta de dados deste estudo.

### **3.4.1 Procedimentos de coleta de dados**

Para a coleta de dados desta pesquisa, optei por conduzir entrevistas online, agendadas conforme a disponibilidade das participantes, respeitando seus horários. O contato inicial foi estabelecido de maneira informal pelo *WhatsApp*, onde agendei as entrevistas e solicitei o endereço de e-mail para enviar os documentos necessários, sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Uso de Imagem e Voz.

Após a aceitação e assinatura dos termos, conduzi as entrevistas individuais utilizando o Google Meet. As entrevistas foram gravadas utilizando o recurso “Gravador de tela” do Windows. Posteriormente, as gravações foram transcritas por meio de um aplicativo e complementadas pela minha revisão auditiva para garantir a precisão da transcrição. Em seguida, as transcrições foram transferidas para documentos no Word e arquivadas em uma pasta denominada “Participantes de Pesquisa”, armazenada em meu computador pessoal.

O tempo de duração da entrevista narrativa não foi previamente estipulado, permitindo que cada participante se sentisse à vontade e dedicasse o tempo que achasse necessário para compartilhar sua história, mas, em média, cada entrevista durou cerca de 40 minutos. Durante

as entrevistas, segui um roteiro de perguntas para orientar a conversa, sempre enfatizando a liberdade das participantes para abordar ou recusar qualquer assunto.

Após a conclusão de cada entrevista, solicitei às participantes que escolhessem pseudônimos para garantir a confidencialidade dos dados. As entrevistas foram conduzidas na seguinte ordem: Elisa em 26/08/2023, Paola em 15/09/2023, Clarice em 25/10/2023 e Helena em 18/12/2023.

### **3.5 Procedimentos de análise de dados**

Após coletar, organizar e arquivar as narrativas sob os nomes fictícios sugeridos pelas participantes, conduzi uma leitura minuciosa de cada história. A análise dos dados coletados foi realizada sob a perspectiva de Lieblich et al. (1998), denominada holística, com foco no conteúdo. Lieblich et al. (1998, p. 13, tradução minha) afirmam que “A perspectiva holística significa que, ao invés de reduzir o fenômeno a suas partes constituintes, tentamos compreendê-lo em sua totalidade, em suas dimensões interdependentes e em seu contexto mais amplo”. Sendo assim, essa abordagem considera a história de vida completa do indivíduo e concentra-se no conteúdo apresentado por ele. Assim, a análise das narrativas adota uma perspectiva holística, centrando-se no conteúdo apresentado.

A análise foi conduzida com base nas entrevistas com as professoras, abordando dois momentos distintos: durante o ERE e após o ERE. No entanto, a pergunta inicial às entrevistadas era para saber se elas já utilizavam tecnologias digitais antes do ERE, o que me levou a compreender o nível de impacto que essas professoras experimentaram na transição abrupta do ensino presencial para o ERE.

Descrevo individualmente as histórias de cada participante. Para apresentar essas narrativas e minha análise, destaquei tópicos que denominei “Temas de Análise”. Nos quais, para elaborá-los, considerei as palavras-chave, padrões de comportamento e relações entre os diferentes elementos presentes nas histórias das participantes. Ao destacar os trechos relevantes, pude identificar seis temas principais de análise, sendo “Limitada familiaridade com as TDICs” “Adaptações ao ensino remoto” “Exclusão digital” “Letramentos digitais”, “Melhorias em infraestrutura” e “Nova metodologia no ensino de inglês”.

Esses temas emergiram das experiências e percepções compartilhadas pelos participantes, permitindo-me compreender os desafios e oportunidades relacionados ao uso das tecnologias digitais no contexto educacional. A seção de transcrição da entrevista foi

subdividida em quatro subitens, nos quais apresento a seguir, visando fornecer a cada participante um espaço individual para a descrição detalhada de sua jornada de experiência.

Inicialmente, houve uma breve narrativa de cada participante que explanou seus conhecimentos prévios sobre o uso das tecnologias digitais nas aulas de inglês antes do ERE. Posteriormente, foram abordadas suas experiências durante o ERE e após o ERE, quando retornaram ao cenário presencial.

Na próxima seção, apresento o desenvolvimento da análise das narrativas coletadas na pesquisa, as quais foram fornecidas pelas participantes. É importante observar que, para distingui-las das demais citações no texto, essas narrativas estão apresentadas com um recuo de 3 cm à esquerda, em fonte itálico tamanho 11 e espaçamento entre linhas de 1,5.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresento a análise das narrativas verbais das professoras que participaram da pesquisa, todas elas atuantes no ensino médio da rede estadual pública de Barra do Garças–MT. Os excertos foram numerados e organizados conforme as percepções das participantes sobre suas experiências prévias e durante o período de ensino remoto emergencial, bem como após esse período. Destaco, em negrito, os temas mais relevantes abordados em cada narrativa, considerando-os elementos reflexivos para compreender as experiências relacionadas ao ensino de inglês com o uso de tecnologias digitais durante e após o ERE. A análise revelou a presença de temas comuns, os quais foram destacados, examinados e fundamentados pelo referencial teórico desta pesquisa.

### 4.1 Experiências no uso de tecnologias digitais nas aulas de LI antes, durante e pós-ERE

Nesta seção, descrevo as experiências das professoras no uso de tecnologias digitais para o ensino de LI. Cada participante — Elisa, Paola, Clarice e Helena — compartilhou suas vivências e percepções, fornecendo informações sobre a evolução das práticas pedagógicas em resposta às demandas tecnológicas. As narrativas ofereceram uma visão abrangente das adaptações realizadas durante o ERE, destacando os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e as lições aprendidas ao integrar as tecnologias digitais ao ensino de LI.

#### 4.1.1 Experiência da professora Elisa

Elisa, com 40 anos e uma década de experiência no ensino de LI, compartilha, no seu primeiro excerto, uma prática positiva com ferramentas digitais que antecedeu a obrigatoriedade de seu uso durante o ERE. Ela revela familiaridade com tecnologias digitais, marcada pelo uso regular de redes sociais, plataformas como o *Canva* e a produção de vídeos. Além disso, ressalta que sempre que tinha oportunidades incorporava a tecnologia em seu planejamento de aulas, refletindo uma abordagem dinâmica e adaptável à educação. Como demonstro no excerto a seguir:

*Então eu já usava. Eu já usava **bastantes redes sociais**, eu usava plataformas como **Canva**, para os alunos estarem produzindo. Gostava também de **produção de vídeos**. Sempre que eu tinha oportunidade, o que eu via que dava para encaixar*

*dentro do meu planejamento, eu já fazia uso. Eu pedia para eles fazerem gravações de documentários, então eu já usava esses artifícios em minhas aulas (Elisa, excerto 01 de entrevista gravada, 26/08/2023).<sup>18</sup>*

Deste modo, como relatado no excerto (01), o uso das tecnologias digitais por Elisa ia além do aspecto técnico, pois envolvia os alunos de maneira ativa no processo de aprendizado, o que se coloca pela sua prática de pedir aos alunos que produzissem gravações de documentários. Durante o período de ensino remoto emergencial, Elisa viu-se diante de um desafio ainda maior, a necessidade de se adaptar rapidamente a essa transição abrupta para o ensino remoto, uma realidade enfrentada por todos os professores. Ela relata que teve que intensificar o uso de tecnologias digitais, indicando uma mudança na frequência de utilização desses recursos, os quais já eram parte de sua prática anterior. A professora diz que:

*Então, no ensino remoto, foi onde foi o “bum” né?! **Tinha que usar e pronto!** Aí comecei a **intensificar mais**. Primeiro foi nas aulas, a gente já tinha que estar ali numa **aula em vídeo**, numa videochamada, no uso de **grupo de WhatsApp**. Comecei a cobrar **vídeos no TikTok**, **vídeos no CapCut**, para eu sentir que eles estavam entendendo o que eu estava falando. **Podcast**, eu usei muito. E usei **lousas interativas** também em nossas aulas no **Google Meet** (Elisa, excerto 02 de entrevista gravada, 26/08/2023).*

Durante o ensino remoto, conforme mencionado no excerto (02), sua abordagem foi ampla, abarcando uma variedade de ferramentas digitais, tais como vídeos, *TikTok*, *CapCut* e *Podcasts*. Isso demonstra sua disposição em explorar diferentes tecnologias digitais para tornar o ensino mais atrativo e envolvente. Além disso, destaca-se sua ênfase na importância de envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem, incentivando-os a criar vídeos explicativos.

O período do ERE proporcionou para Elisa uma reflexão na qual ela, compartilha uma lição aprendida durante este período, a inevitável presença das tecnologias digitais em nosso meio “**Aprendi que não dá para fugir delas, né? Que elas estão aí e que podem somar com nosso conteúdo em sala de aula. [...]**” (Elisa, excerto 03 de entrevista gravada, 26/08/2023). Essa constatação enfatiza a necessidade premente de uma integração proativa e somativa

---

<sup>18</sup> Para diferenciá-los das citações recuadas, todos os excertos das narrativas estão configurados ao longo deste texto na seguinte formação: 3 cm à esquerda, fonte 11, itálico, espaçamento entre linhas 1,5.

dessas tecnologias no contexto educacional, para acompanhar as demandas e tendências da sociedade contemporânea.

Na transição para o contexto pós-pandemia, Elisa se viu confrontada com um novo paradigma, onde o planejamento das aulas foi direcionado pelo governo e centrado no uso de uma plataforma específica, o *Education First-EF*. Neste período ela se reconhece como habilidosa em usar as tecnologias digitais, afirmando que “[...] eu acho que eu sou habilidosa, que eu considero trabalhar com várias.” (Elisa, excerto 03 de entrevista gravada, 26/08/2023). No entanto, percebo que há uma redução em sua prática com as tecnologias digitais, com o material estruturado da plataforma assumindo um papel predominante. Pois seu planejamento está mais restrito no pós-pandemia. Sendo assim, ela incentiva o uso do aplicativo extra-classe, mas nada relativo à sua atuação na aula. Vejamos:

*Então, eu acho que pensando na língua inglesa e somando, eu comecei a trazer plataformas e aplicativos que somam a disciplina de língua inglesa para a sala de aula, seja fazendo um pequeno campeonato, fazendo grupo. Um exemplo é o aplicativo Duolingo, que eu cobro dos meus alunos. Mesmo que no estado do Mato Grosso, nós temos uma plataforma online, onde os meninos fazem inglês. (Elisa, excerto 03 de entrevista gravada, 26/08/2023).*

No excerto (03), ela destaca a importância de incorporar plataformas e aplicativos que complementem a disciplina de língua inglesa na sala de aula; especificamente, menciona o aplicativo *Duolingo*, que utiliza como ferramenta adicional para o ensino. Elisa incentiva o uso do aplicativo extraclasse, mas aborda que no atual cenário de ensino as aulas são conduzidas pela plataforma EF, de certo modo a necessidade de utilizar essa plataforma específica acaba eliminando a necessidade da professora realizar seu planejamento de aula. Para explorar outras ferramentas e abordagens pedagógicas. Entretanto, a professora relata estar gostando de como estão sendo conduzidas as aulas após o período do ERE, ela aborda que:

*No ensino médio, eu acho que está sendo prazeroso. Está sendo muito somativo e desafiador, porque é algo novo para os alunos também. Está sendo cobrado mais deles na pronúncia, em ouvir, falar e escrever, somado com a plataforma. Está sendo desafiador! Mas eu estou adorando. Eles estão participativos, estão gostando. As aulas são exclusivas com o Chromebook, mas pelo menos uma vez*

*por mês, eu ainda faço uma exposição no quadro e até mesmo uso um material estruturado (impresso) que eu gosto de usar. Daí eu faço essa soma, mas na maioria é o uso do Chromebook, porque é cobrado deles e até mesmo da gente que eles utilizam (Elisa, excerto 04 de entrevista gravada, 26/08/2023).*

No excerto (05), Elisa descreve a experiência como “prazerosa” e “desafiadora”, enfatizando que os alunos estão desenvolvendo habilidades de “ouvir, ler, falar e escrever” por meio da plataforma digital EF, acessada pelo *Chromebook*. A pronúncia dos alunos é reconhecida pela plataforma em questão, na qual a própria plataforma avalia o desempenho dos alunos, e ao professor cabe ver o resultado em números das pontuações de cada aluno. Ela passa algum conteúdo diferente quando sente que os alunos estão muito cansados da exposição excessiva nas telas, mas a maioria das aulas é realizada na plataforma devido a metas e prazos definidos para o conteúdo.

No contexto pós-pandemia, Elisa diz não encontrar dificuldades significativas no uso das tecnologias digitais, mas ela destaca algumas observações cruciais sobre a infraestrutura necessária, especialmente no contexto inicial para utilizar a plataforma EF. Ela identifica desafios relacionados à própria plataforma EF e à acessibilidade à internet. Ela aponta que problemas de conectividade são frequentes, levando à necessidade de reprogramar aulas e recorrer a um “plano B”, que inclui material impresso estruturado, quando as tecnologias digitais falham, vejamos:

*Eu acho que a maior dificuldade, inicial e ainda agora que anda tendo, é a própria plataforma em si e o acesso à internet, que aqui onde eu moro ainda dá alguns problemas. Já aconteceu de uma aula ter que ser reprogramada, porque, na sua grande maioria, os computadores não estavam se conectando à internet, e os que conseguiram se conectar na plataforma estavam dando erro. Então, com base nisso, precisamos reprogramar e partir para o plano B, que era a aula usando o material estruturado (impresso). Hoje, eu não tenho dificuldade em trabalhar, mas às vezes o sistema em si dificulta a aula (Elisa, excerto 05 de entrevista gravada, 26/08/2023).*

Esses obstáculos citados por Elisa, no excerto (05), destacam os desafios práticos enfrentados pelos educadores ao supervisionar os alunos em plataformas digitais pré-estabelecidas, que dependem do acesso à internet. Esses desafios podem comprometer a realização das aulas e causar frustrações tanto para os professores quanto para os alunos que

participam das aulas online, caso as questões de infraestrutura não atendam às demandas necessárias.

Percebo que Elisa já possuía familiaridade com as tecnologias digitais antes mesmo de sua adoção obrigatória, o que facilitou sua transição para o ensino remoto. As experiências adquiridas nesse contexto ampliaram suas habilidades no manejo das ferramentas digitais. No período pós-ensino remoto, ela expressa satisfação com a plataforma utilizada e visou solucionar os problemas técnicos enfrentados pelos alunos.

No entanto, seu planejamento de aulas e a exploração ativa das tecnologias digitais parecem estar mais restritos. Isso se deve ao fato de a plataforma oferecer todo o material necessário para as aulas de inglês, e os alunos realizarem as atividades utilizando diretamente o *Chromebook*. Essa mudança no processo de planejamento pode suscitar questionamentos sobre o papel do professor no contexto digital.

#### 4.1.2 Experiência da professora Paola

A professora Paola, com 52 anos e 24 anos de experiência no ensino de língua estrangeira, ao lembrar sua familiaridade com o uso de tecnologias digitais antes da pandemia, reconhece que seu uso era restrito. Ela relata que, nas suas aulas, costumava utilizar o Datashow e um notebook, ocasionalmente incorporando vídeos, filmes e música. A TV também era utilizada, porém, de forma menos frequente. Segundo Paola, seu uso das tecnologias era mais expositivo, como ela mesma evidencia ao dizer: “[...] para mostrar um vídeo, mostrar um filme [...]”, não necessariamente interativo.

*A única tecnologia que eu utilizava antes do ensino remoto era o **Datashow**. Era assim, no caso do **notebook**, né? Então, eram só essas tecnologias que até hoje uso, né? É claro que também usava uma **TV**, mas basicamente para o desenvolvimento das aulas era mesmo o **data show e o computador**. Às vezes, **para mostrar um vídeo, mostrar um filme, gosto muito de música também** (Paola, excerto 01 de entrevista gravada, 15/09/2023).*

Com menos uso prévio das tecnologias digitais antes da pandemia, como indicado no excerto (01), Paola enfrentou a necessidade de buscar maneiras de utilizar essas ferramentas durante o ensino remoto emergencial dado a predominância das aulas em ambientes digitais. Ela precisou aderir ao método inicialmente proposto pelo estado de Mato Grosso. Durante

cerca de seis meses, as aulas ao vivo não estavam disponíveis, levando-a a utilizar exclusivamente a plataforma *Google Classroom*. Embora tenha achado a plataforma interessante e tenha disponibilizado o material lá, ela observou que os alunos não acessaram “eles não conseguiam. Enfim, o *Google Classroom* não funcionou. Para mim, não foi uma experiência boa”. (Paola, excerto 02 de entrevista gravada, 15/09/2023).

Paola destaca que essa abordagem não foi eficaz, classificando-a como desfavorável. Para contornar a falta de interação ao vivo, ela relata que “o *WhatsApp* comandou 100% de toda atividade remota”. (Paola, excerto 02 de entrevista gravada, 15/09/2023) Após esse período sem interação ao vivo, iniciaram-se as aulas nessa modalidade, conforme mencionado por ela:

*Daí quando vieram às aulas de forma ao vivo, aí usei o Google Meet. Eles queriam inicialmente que usássemos o Teams, mas os alunos diziam que não conseguiam acessar, que, apesar de terem internet, não conseguiam. E a gente se esforçou mais de um ano para usar o Teams, mas não fluía. E a maior parte das vezes eu usava o Meet (Paola, excerto 02 de entrevista gravada, 15/09/2023).*

No excerto (02), Paola relata que o *Google Meet* foi preferido em vez do *Microsoft Teams* devido às dificuldades de acesso dos alunos a esta última plataforma. A professora compartilha algumas estratégias que usou durante o período do ERE para facilitar o compartilhamento e motivar os alunos em suas aulas. Ela menciona a utilização de aplicativos de vídeos, ressaltando a necessidade de vídeos leves para serem compartilhados via *WhatsApp*, uma plataforma amplamente utilizada pelos alunos. O destaque vai para a escolha do *PowerPoint* como uma ferramenta versátil para criar vídeos explicativos, proporcionando uma abordagem complementar. Conforme relata:

*[...]eu não poderia colocar vídeos pesados, pois senão eles não conseguiriam abrir no WhatsApp. Eu procurei vários, tentei vários e achei bem interessante o próprio PowerPoint porque tem a possibilidade de você elaborar, criar vídeos explicativos, né!? Eu fiz assim, expliquei o conteúdo com vídeos curtos, salvei e enviei para eles, mas também eles não tinham muita facilidade, não, eles gostavam mais quando falava com eles. Eu fiquei com minha câmera aberta, aí os alunos eu deixei à disposição. Muitas vezes eu gostava de vê-los, né, até pedia para abrirem as câmeras, tirávamos print, era dessa forma que acontecia. (Paola, excerto 03 de entrevista gravada 15/09/2023).*

No excerto (03), a preferência de Paola por interações mais diretas com os alunos foi um ponto positivo. Ela menciona que deixava sua câmera aberta durante as aulas *online*, demonstrando um esforço consciente para manter uma conexão visual com os alunos, buscando criar um ambiente mais próximo do presencial. Ao solicitar que os alunos também abrissem suas câmeras, Paola buscou uma participação ativa e uma forma de visualizar o engajamento dos estudantes. Contudo, com o passar das aulas, relata alguns empecilhos enfrentados que impactaram sua prática docente, tornando as experiências com as tecnologias digitais frustrantes:

*Os alunos não tinham computadores, e isso foi, na realidade, um empecilho para que houvesse a participação, pelo menos era uma justificativa deles, né, para que eles não participassem mais. Muitos também diziam que a mãe precisava do celular, e eles só tinham em casa o celular para poder participar das aulas, e ali ficava muito limitado, né! Ou então, eles diziam, assumindo que era um aparelho só para poderem partilhar com os irmãos, mãe e pai. Ou então, eles falavam que, vamos dizer assim, um celular exclusivo do pai era melhor de configuração para dar conta de acessar aquilo que passávamos para eles. Então, existiam também essas queixas. (Paola, excerto 04 de entrevista gravada 15/09/2023)*

No excerto (04), percebo que um dos desafios mais significativos enfrentados por Paola foi à falta de acesso a computadores por parte dos alunos, o que dificultava a participação nas aulas virtuais. Para muitos alunos, o celular era o único dispositivo disponível em casa para participar das aulas, o que resultava em limitações substanciais. Desta forma, a frequência nas aulas foi reduzindo com o passar dos dias, pois vários alunos compartilhavam o mesmo dispositivo com outros membros da família, como pais e irmãos, o que limitava ainda mais o acesso e o tempo de uso para fins educacionais.

Outra observação feita por Paola foi que alguns alunos alegavam que o celular do pai tinha uma configuração mais adequada para acessar o conteúdo educacional. Isso destaca como as especificações de *hardware* dos dispositivos também afetaram a qualidade da experiência de aprendizado. As barreiras tecnológicas e de acesso evidenciaram como a pandemia ampliou as desigualdades sociais relacionadas à tecnologia, causando impactos significativos na participação dos alunos e na qualidade do ensino remoto.

Contudo, após a experiência durante o ERE, a professora Paola reconhece que não apenas adquiriu habilidades no uso das TDICs, mas também refletiu sobre a pandemia e o

ensino remoto como uma oportunidade que teve para explorar e aprimorar seus conhecimentos sobre tecnologias digitais. [...] *Eu acho assim que esse momento de pandemia, esse momento de isolamento serviu para a gente buscar mais, a gente foi buscar, pesquisou mais recursos, viu que era possível [...].* (Paola, excerto 05 de entrevista gravada, 15/09/2023). Ela destaca a pesquisa ativa em busca de recursos, tanto na internet quanto em materiais de outras secretarias de educação, esclarecendo que:

*Eu, por exemplo, pesquisei muito material na internet, pesquisei de outras secretarias de educação também. Assim, aprendi que material não falta, né? Tem muita coisa, muita coisa mesmo para ser explorada, inclusive muita coisa boa pronta para ser utilizada, né? Assim, tanto material escrito, quantos recursos de aplicativos que você pode usar, né? Embora eu não tenha usado muito, não são esses que eu mencionei. Mas eu descobri muita coisa que poderia ser utilizada ainda* (Paola, excerto 05 de entrevista gravada, 15/09/2023).

Paola destaca ainda no excerto (05) que notou uma abundância de recursos disponíveis e prontos para serem usados, incluindo material escrito e aplicativos. Ela reconheceu que, embora tenha descoberto muitas possibilidades, não explorou tantos recursos quanto poderia. Ao reconhecer suas habilidades no uso das TDICs durante a transição do ERE para o pós-ERE, observei que a professora Paola demonstrou incerteza em relação à sua habilidade. Apesar de relatar suas práticas anteriores com o uso de diversas ferramentas, ela se percebe como tendo habilidades básicas, como evidenciadas na seguinte narrativa:

*Assim, eu não tenho tanta dificuldade para lidar com a tecnologia. Agora, se tratando assim de eu usar um aplicativo aqui, outro ali, fazer aquela dinâmica com vários recursos. Podcast, daí você usa aquilo, usa um PowerPoint na aula, eu fico assim achando que atropela demais, sabe? Sinceramente, eu acho que não consigo, eu acho que eu conseguiria fazer bem mais delimitado. E para os alunos do ensino médio, já tem pronto, né, que a secretaria disponibiliza, que é o EF, as aulas de mais inglês. Sobre a tecnologia em sala de aula, não que eu tenha receio em usar, mas eu não vejo como a chave para o aprendizado. Eu ainda não vejo assim hoje o que se espera é que as pessoas se aprimorem com as tecnologias, é o tal do letramento digital que pensa que tem que acontecer de uma hora para outra, né, eu mesmo navego, utilizo e-mail, essas coisas básicas, né!? Então, eu ainda acho muito básico, porque acho que para se ter um domínio maior, mesmo*

*você teria que um pouquinho de programação, conhecer mais os aplicativos pelo lado avesso dele, assim, de forma mais profunda, eu não tenho isso. É porque o tempo da gente é muito restrito (Paola, excerto 06 de entrevista gravada, 15/09/2023).*

Paola, no excerto (06), reconhece sua competência tecnológica como básica, expressando conforto com o uso de ferramentas convencionais, como pesquisar na internet e utilizar *e-mails*, de maneira rotineira. No entanto, ela manifesta certa insegurança e resistência em adotar práticas mais avançadas, como o uso de vários aplicativos e recursos diversificados, como *Podcasts* e dinâmicas mais complexas em sala de aula. Além disso, explicita uma preocupação em relação à possível sobrecarga ao utilizar uma ampla gama de tecnologias, indicando uma preferência por abordagens mais delimitadas e diretas. Sua visão sobre a tecnologia como chave para o aprendizado parece ser cautelosa, ao colocar que, embora não tenha receio em utilizá-la, não enxerga essas ferramentas como fator determinante no processo educacional.

A narrativa também revela uma percepção sobre o letramento digital, indicado por ela como uma expectativa da sociedade de que as pessoas se aprimorem rapidamente nesse aspecto. Paola ressalta a complexidade desse processo, sugerindo que o domínio mais aprofundado da tecnologia exigiria conhecimentos mais avançados, algo que ela não se sente capaz de realizar devido à restrição de tempo.

É interessante ressaltar que o letramento digital não é um conceito homogêneo, mas composto por diversas categorias. A capacidade de utilizar diferentes recursos tecnológicos pode variar entre os indivíduos, assim, ela é considerada letrada digitalmente em determinadas áreas, enquanto em outras, sua proficiência pode ser mais limitada.

No contexto pós-pandemia, Paola relata que, devido à nova metodologia de ensino de inglês, as aulas não são mais expositivas, usando lousa ou havendo o planejamento dela para integrar tecnologias digitais associadas ao ensino. Paola relata que precisou aderir a esta modalidade rigorosamente, pois tanto ela quanto os alunos têm metas a cumprir. Ela explica que:

*Eu já fui diretamente com os alunos com o Chromebook, e com eles a gente acessa a plataforma do EF, que é o programa do Mais Inglês. Assim, temos que fazer aquilo com muita disciplina, pois não podemos deixar para depois. Temos uma meta para atingir, então é plataforma o tempo todo. Eu só explico que o conteúdo já está ali na plataforma, e, além disso, **eu também auxilio os alunos a***

*como eles usam o próprio Chromebook, pois muitos deles têm uma dificuldade imensa de usar. Agora é tudo pelo computador, mas eu particularmente gosto, pois acho que é uma boa plataforma de ensino de línguas. Todos eles ouvem, têm a oportunidade de escrever e falar. Acho que eles participam até mais do que nos métodos anteriores. Até porque certas coisas temos que esperar para ver o resultado, pois é um investimento. Vamos ver como vai ser o desenrolar disso aí, eu penso assim (Paola, excerto 07 de entrevista gravada, 15/09/2023).*

No excerto (07), Paola destaca seu papel em tirar dúvidas sobre o conteúdo e auxiliar os alunos no uso do *Chromebook*, considerando que muitos deles enfrentam dificuldades com essa ferramenta. A professora evolui sua resposta alegando que particularmente está gostando do método de ensino mediado pelo *Chromebook* e os conteúdos do governo, ressignificando sua declaração anterior no excerto 06, onde expressa hesitação em relação ao uso da tecnologia: “[...] Sobre a tecnologia em sala de aula, eu nem sei como te responder, não que eu tenha receio em usar, mas eu não vejo como a chave para o aprendizado [...]” (Paola, excerto 06 de entrevista gravada, 15/09/2023).

Paola acredita que, de forma geral, há um aumento no aprendizado e na participação dos alunos em comparação com métodos anteriores. Ela demonstra otimismo em relação ao processo de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias digitais, sugerindo que os resultados podem ser mais bem avaliados ao longo do tempo. Paola diz não ter dificuldades para usar as tecnologias digitais no contexto pós-pandemia, comenta positivamente sobre o suprimento de aparelhos tecnológicos inseridos em seu ambiente de trabalho, dizendo que:

*Na escola onde eu trabalho, não falta Chromebook para nenhum aluno. Eu não tenho problemas nessa questão logística da quantidade, então é tudo tranquilo. Tem internet, embora muitas vezes a gente não consiga porque a internet é fraca. Mas o que precisamos fazer hoje com a tecnologia para atender esse aluno, eu consigo fazer. Assim, eu não tenho dificuldade nenhuma. O que eu lamento é que, às vezes, você leva alguma coisa para a tecnologia, mas, na verdade, o que ainda atrai o aluno é o celular. (Paola, excerto 08 de entrevista gravada, 15/09/2023).*

Sua narrativa no excerto (08) também apresenta alguns desafios que ela encontrou, como a qualidade da conexão à internet, mas destacou que consegue superar esses obstáculos para atender às necessidades dos alunos. No entanto, ela lamenta que, apesar dos esforços para conduzir os recursos tecnológicos, muitos alunos ainda se mostram mais interessados no

uso pessoal de seus celulares. Essa preocupação alinha-se com a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que, em um relatório de julho de 2023, propôs a proibição do uso de *Smartphones* nas escolas para mitigar os impactos negativos desses dispositivos no aprendizado das crianças e jovens.

Contudo, mesmo tendo este relatório, fica a critério das instituições regerem a proibição ou não do uso dos celulares em sala de aula. Nas escolas envolvidas neste estudo, existem restrições quanto ao uso de dispositivos celulares em sala de aula, de modo que o controle efetivo das ações dos alunos se torna desafiador devido à existência de estratégias variadas de utilização, somadas ao excesso de alunos por sala. O monitoramento individual por parte do professor é uma tarefa complexa diante desses fatores, dificultando a aplicação consistente das políticas restritivas.

A partir das experiências compartilhadas pela Professora, percebi que durante o ERE, ela desenvolveu habilidades de pesquisa de métodos e percebeu a amplitude dos recursos que a internet proporciona, embora tenha enfrentado alguns desafios relacionados à acessibilidade dos alunos e ao engajamento nas aulas. Na transição para o pós-ERE, ela se sente mais confiante em incorporar as tecnologias digitais, porém suas oportunidades de planejar aulas integrando diferentes recursos digitais tornaram-se limitadas, uma vez que o ensino de inglês está ocorrendo pela plataforma EF, com conteúdos pré-estabelecidos.

É importante destacar que essa nova dinâmica de atuação a coloca em uma posição mais voltada para o suporte técnico da plataforma, como ela mesma descreveu: *“Eu só explico que o conteúdo já está ali na plataforma e, além disso, eu também auxilio os alunos a como eles usam o próprio Chromebook (Paola, excerto 07 de entrevista gravada, 15/09/2023)”*. Essa mudança de foco em seu papel, de planejamento de aulas para suporte técnico, reflete a transformação do contexto educacional em meio à adoção massiva de plataformas digitais pré-definidas.

#### **4.1.3 Experiência da professora Clarice**

A professora Clarice tem 43 anos e 17 anos de experiência no ensino de LI. Sobre suas experiências prévias no uso das tecnologias digitais antes do ERE, avalia a pluralidade ao referir-se à “gente”, revelando a realidade abrangente das escolas públicas, que, de maneira geral, enfrentavam limitações na infraestrutura tecnológica. Nesse contexto, Clarice situa que o livro didático era o principal recurso metodológico nas aulas, indicando uma abordagem

centrada em materiais impressos e métodos convencionais de ensino. Como apresentado no excerto a seguir:

*Não, a gente não usava. A tecnologia em si mesmo, né? **Internet, computador, essas coisas a gente não usava.** Então, nas aulas, nós usávamos o livro didático. Então, era o nosso recurso metodológico. **O máximo que a gente pedia era assim, ah, faz uma pesquisa.** Inclusive, a gente tinha um hábito, a gente até falava para os alunos assim, faça a pesquisa e tem que ser manuscrito, né? Você pega uma folha e tal, **para o aluno, pelo menos, ler o que ele estava pesquisando.** Então, assim, não tinha esse hábito de usar tecnologia, não. (Clarice, excerto 01 de entrevista gravada, 25/10/2023).*

No excerto (01), a professora Clarice também aborda a falta de hábito no uso de tecnologia, como internet e computadores, ressaltando que esses recursos não desempenhavam um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem para ela. Mesmo quando os alunos realizavam pesquisas, a professora exigia que os dados fossem apresentados manuscritamente, demonstrando sua preferência pelo formato físico como uma garantia de leitura e compreensão mais efetivas por parte dos estudantes. Essa abordagem reflete certa resistência à incorporação das TDICs no ambiente escolar, um aspecto desafiador durante sua experiência no ensino remoto emergencial. Como é possível notar na próxima narrativa, ao ser questionada sobre sua experiência no ensino com uso das TDICs durante o ERE, a professora pontua:

*No período da pandemia foi muito difícil, porque **a gente precisou se adaptar a uma ferramenta que não estávamos habituados.** Então, eu tinha dificuldade, os alunos tinham dificuldade, nós tínhamos que ter um aparelho, uma ferramenta tecnológica avançada, né, que pudéssemos usar aquela plataforma Teams, que é a que usávamos na época, pesada. Foi muito desgastante porque a gente tinha vários problemas, tinha o problema do professor, no caso **eu não sabia nem compartilhar a tela** que às vezes eu queria compartilhar com meus alunos, eu tinha dificuldade, tive que aprender na prática. Quando eu aprendia uma coisa tinha outra plataforma dentro da ferramenta que eu precisava aprender para poder ensinar para os alunos. Outro problema é que **às vezes os alunos não tinham internet suficiente**, não conseguiam entrar, ou **não tinham um celular, ou computador.** Então era muito difícil. Durante a pandemia, o ensino de língua*

*inglesa foi muito improdutivo. (Clarice, excerto 02 de entrevista gravada, 25/10/2023).*

A experiência apresentada no excerto (02) da professora Clarice revela a adaptação que todos os professores tiveram durante o ensino remoto. No entanto, aqueles que não tinham certa familiaridade com as tecnologias digitais sentiram-se mais desafiados. Clarice expõe a dificuldade de compartilhar tela e relata que teve que aprender na prática. Além disso, sempre que ela sentia que dominava uma plataforma, novas surgiam, exigindo que ela também aprendesse para ensinar aos alunos. Ela também cita o acesso desigual por parte dos alunos a bens essenciais, como internet, celular e computador. A falta de acesso dos alunos nas aulas a fez acreditar que o aprendizado foi mínimo neste período desafiador.

A experiência negativa de Clarice destaca a complexidade do ERE, sublinhando que, para alguns educadores e alunos, a transição para o ambiente digital foi mais desafiadora e, em alguns casos, pouco produtiva. Mesmo diante da experiência não tão positiva de Clarice durante o ERE, ela reconheceu que o período foi oportuno para ela aprender mais sobre usar tecnologias digitais em suas aulas. Clarice menciona que:

*Aprendi a usar plataformas, como o Canva, Google Meet. Aprendi a gravar vídeos, fazer junção de vídeos com imagens para poder reproduzir para os alunos. Aprendi a fazer infográfico para facilitar para o aluno, aprendi sobre gamificação, mas não cheguei a fazer uso com meus alunos durante a pandemia. (Clarice, excerto 03 de entrevista gravada, 25/10/2023).*

No excerto (03), ela relata aprendizados relacionados ao uso de tecnologias digitais, mencionando ter desenvolvido habilidades em plataformas específicas, como o *Canva* e o *Google Meet*, indicando uma adaptação ativa a ferramentas digitais para aprimorar suas práticas docentes. Além disso, Clarice ressalta a capacidade adquirida de criar materiais visuais interativos. No contexto pós-ERE, ela avalia suas habilidades como significativamente aprimoradas, sem quaisquer dúvidas, ela diz que:

*Hoje eu consigo fazer muita coisa no computador, eu consigo fazer cursos. De uma forma diferenciada. Antes, o máximo que a gente usava ali era o Word para fazer os nossos planejamentos bimestrais, que a gente usava ali. Em sala de aula, a gente usava o Datashow e parava por aí. Por exemplo, esses dias, com meus*

*alunos, eu tive que usar um aplicativo TikTok para poder fazer um trabalho com eles, né? Passei um trabalho com os livros didáticos de inglês. Então, eles tinham que fazer uma leitura desses livros e depois montar um videozinho no TikTok. Tive que aprender a manusear o TikTok. Então, assim, a cada dia eu aprendo cada vez mais (Clarice, excerto 04 de entrevista gravada, 25/10/2023).*

Na reflexão sobre suas habilidades, exposta no excerto (04), Clarice destaca uma evolução. Clarice avalia sua capacidade de realizar diversas tarefas no computador e participar de cursos de maneira diferenciada. Isso contrasta com o uso limitado anterior, principalmente com o *Word* e *Datashow*. Ela exemplifica sua adaptação ao ambiente digital ao mencionar a utilização do *TikTok* para um projeto com os alunos. Essa experiência ilustra não apenas a aquisição de novas habilidades tecnológicas, mas também a disposição contínua para aprender e se adaptar, evidenciando um processo constante de aprimoramento em um cenário educacional cada vez mais digital. Sobre como estão sendo as aulas mediadas pelas TDICs no contexto pós-ERE, Clarice explica que:

*A prioridade é o curso, porque o curso ele é mais completo, né!? Então, o curso traz essa parte mais completa de trabalhar as quatro habilidades. E o curso dá essa autonomia para eles, então a gente prioriza o curso. E aí, vem o material estruturado, que vem no livro deles, de inglês, então tem a parte de inglês do material estruturado. Então eu vou intercalando, por exemplo, quando eu vejo que eles estão meio cansados dos Chromebooks, né, que é a prioridade para eles nesse curso, então aí eu dou uma paradinha, aí eu vou, faço aquela revisãozinha do material estruturado, passo as atividades ali para eles, só que, na verdade, eles acabam preferindo os Chromebooks porque é mais divertido, é mais interativo, né, então eles acabam gostando mais (Clarice, excerto 05 de entrevista gravada, 25/10/2023).*

No excerto (05), Clarice destaca a prioridade atribuída ao curso, sendo realizado pela plataforma *EF*. Ela adota uma estratégia flexível ao impresso, quando percebe que os alunos estão cansados da abordagem digital. Mesmo se considerando mais habilidosa no uso das tecnologias digitais no ensino, ela também relata algumas dificuldades iniciais em orientar os alunos no acesso à plataforma, dizendo:

*No início, sim, porque essa, do Chromebooks, esses cursos passaram, então a gente teve muita dificuldade até entender toda a plataforma, como funcionava, no*

*começo assim. E além dos alunos, nós somos obrigados a fazer o curso também exclusivo de inglês, igual aos alunos. Tem que fazer esse curso, tem que gerar certificado, a gente tem uma meta para cumprir, igual aos alunos também têm uma meta. Hoje, para usar os recursos que uso em sala de aula, eu já não tenho dificuldade, porque os que eu uso, eu já tenho esse domínio deles (Clarice, excerto 07 de entrevista gravada, 25/10/2023).*

No excerto (07), Clarice também relata a necessidade de realizar cursos específicos, obrigatórios para os professores de inglês, fato que associou as dificuldades iniciais. A imposição de cursos obrigatórios para os professores de inglês contribui para sua sobrecarga de trabalho.

Mesmo Clarice já sabendo usar melhor a plataforma e se sentindo mais confiante no uso das tecnologias digitais, neste novo cenário educacional, ela prioriza o curso de inglês, ao existirem metas a serem alcançadas tanto pelos alunos quanto por ela, professora. Nesse contexto, planejar aulas adicionais fora do escopo dessas metas estabelecidas poderia desviar o foco do cumprimento desses objetivos predefinidos.

#### **4.1.4 Experiência da professora Helena**

A professora Helena tem 54 anos e já atua há 20 anos no ensino de LI. Ela informa que suas experiências prévias com as TDICs eram pouco recorrentes e se baseavam no uso de DVD, televisão e vídeos do *YouTube* como recursos tecnológicos disponíveis. O livro didático é citado como o recurso mais comum e predominante em suas aulas antes da pandemia. Como menciona:

*Antes dessa tecnologia implantada agora, a gente usava muito DVD, a televisão, né? Dentro de sala, já pegava alguns vídeos do YouTube, gravava e passava para os meninos. Então, a gente, o máximo que a gente tinha era isso e o restante, só os livros mesmo (Helena, excerto 01 de entrevista gravada, 18/12/2023).*

Na transição para o ERE, Helena inicia abordando os principais desafios que ela enfrentou que nesta modalidade descrevendo sua tentativa inicial de conduzir aulas pelo *Google Meet*. Ela observou que os alunos, em busca de conforto, frequentemente se desconectavam das aulas ao vivo após assinarem a lista de presença, ou até mesmo

retornavam no final da aula sem ter de fato assistido ao conteúdo, o que comprometia a eficácia do método. Como demonstrado a seguir:

*A princípio as aulas foram pelo Google Meet, a professora em casa e os meninos acessavam ao mesmo tempo. Não deu muito certo, porque eles queriam fazer isso nas camas, deitado, e a gente logo cansava. Era feito chamada, os meninos deixavam o celular ou o computador lá sozinhos, saíam e voltavam no fim da aula. Aí a escola simplesmente começou a fazer apostilas para os meninos, para eles pegarem, e as aulas ao vivo foram sendo deixadas um pouco de lado. Uma coisa que aconteceu é que os meninos não tinham, a grande maioria, um aparelho celular que tivesse internet de qualidade, era muito fraca e eles queriam jogar e acabava que não dava certo. Então a gente mandava o conteúdo, a escola imprimia, os pais iam e buscavam, na verdade, o começo foi bom também, mas depois logo os meninos cansaram e eles não faziam. E os pais às vezes nem iam buscar essas apostilas (Helena, excerto 02 de entrevista gravada, 18/12/2023).*

Ainda no excerto (02), a professora Helena compartilha as estratégias adotadas pela escola para lidar com a falta de presença dos alunos, incluindo a confecção de apostilas e a redução da frequência das aulas ao vivo. No entanto, mesmo com essas medidas, a falta de participação dos alunos ainda era evidente, como indicado pelo abandono de dispositivos durante as aulas online e pela falta de retorno adequado na devolução das apostilas. Helena destaca que essa problemática está centrada na falta de acesso à internet de qualidade, um desafio enfrentado pela maioria dos alunos e até mesmo por alguns professores.

A desistência dos alunos, a não devolução das apostilas relatadas pela professora, indicam não apenas uma dificuldade técnica, mas uma desconexão emocional e motivacional dos estudantes em relação ao processo educacional remoto. Percebi que a professora Helena destaca a interconexão de diversos elementos, como a tecnologia, o engajamento dos alunos, as condições socioeconômicas e a atuação dos pais. Esses fatores, combinados, contribuíram para um ambiente desafiador no contexto do ERE, tornando a experiência de Helena frustrante.

Apesar dos desafios enfrentados durante sua experiência no ensino de LI por meio das plataformas digitais, a professora Helena reconhece que esse contexto lhe proporcionou uma valiosa oportunidade de aprendizado. Em meio às adversidades, Helena observa a descoberta e utilização de diversas plataformas, revelando a sua disposição em explorar novas

ferramentas tecnológicas para otimizar o processo de ensino, como afirmado no excerto a seguir:

*Eu aprendi a usar o Padlet. Na verdade, como a gente teve que se reinventar, tudo aquilo que a gente conhecia passou a ser obsoleto. Então, a gente teve que procurar descobrir outras formas até mesmo de chamar a atenção. Com as aulas digitais, eu vejo que a gente pode trabalhar mais séries, mais músicas. Eu aprendi a acessar o Google Meet, coisa que antes eu não sabia. Eu perdi o medo de arriscar. Porque às vezes eu tinha medo de arriscar, não dar certo. Então, eu descobri que tanto eu quanto os meus colegas, nós estávamos sendo analfabetos digitais. E a gente tinha vergonha de usar certas coisas na frente dos alunos. Hoje a gente sabe que os meninos pegam o Padlet e eles não sabem fazer uma letra maiúscula, eles não sabem onde têm que fazer um, arroba. Então a gente acaba tendo que ensinar tudo para eles. Hoje em dia, eu sei pegar um notebook, um Chromebook e usar, ensinar como usar. A gente tem recursos para trabalhar jogos, tem tantas coisas que isso só foi possível pela situação que passamos, pois eu particularmente só me interessei pelo conteúdo pela necessidade. Porque se não, eu estaria no livro, lição, vídeo, YouTube até hoje. Talvez não tivesse aberto a minha mente para tantas coisas. (Helena, excerto 03 de entrevista gravada, 18/12/2023).*

Helena aborda no excerto (03) a necessidade de se reinventar diante das mudanças abruptas, enfatizando a obsolescência do conhecimento prévio, levando-a a procurar e descobrir novas formas de envolver os alunos. Ao utilizar o *Padlet*, percebeu a oportunidade de trabalhar com séries e músicas. Aprendeu a acessar o *Google Meet*, superando o medo de arriscar, o que a levou a reconhecer que tanto ela quanto seus colegas estavam se tornando “analfabetos digitais”<sup>19</sup>.

Destaca a importância de perder o receio de utilizar tecnologias diante dos alunos, pontuando a necessidade de ensinar habilidades básicas, como fazer uma letra maiúscula ou usar o arroba. Enfatiza que, graças à situação desafiadora do ERE, adquiriu conhecimentos sobre o uso de *Notebooks*, *Chromebooks* e recursos para jogos. Reconhece que sua abertura para novas possibilidades foi impulsionada pela necessidade, situando a importância do

---

<sup>19</sup> Analfabetos Digitais: O termo “analfabetos digitais” refere-se àqueles que possuem limitado conhecimento ou habilidades no uso de tecnologias digitais. Neste contexto, a expressão destaca a necessidade de superar a hesitação e a falta de familiaridade com ferramentas digitais, ressaltando a importância de desenvolver competências nesse domínio para uma participação mais efetiva na era digital.

conteúdo aliado às tecnologias para uma abordagem mais eficaz e integrada no processo educacional.

Após atravessar todo o turbilhão provocado pelo ERE, reflete sobre suas habilidades no uso das TDICs, no contexto pós-ERE, ela diz que *“foi um ano, assim, de descobertas, até mesmo como trabalhar a língua. Então considero que minhas habilidades foram aprimoradas e boas”* (Helena, excerto 04 de entrevista gravada, 18/12/2023).

Helena também aborda que suas aulas de Língua Inglesa estão fortemente centradas no curso predefinido, acessado por meio de plataformas digitais nos *Chromebooks*. Ela relata que sua principal preocupação nesse contexto é manter o foco dos alunos exclusivamente no curso, evitando distrações. Como aponta Helena:

*O curso de inglês, ele já vem pronto. É um curso de uso na plataforma. Então, a plataforma, ela é usada dentro dos Chromebooks. Os Chromebooks são levados. E a nossa maior luta é não deixar o menino usar em outra coisa, a não ser o curso. Mas ele é todo feito na plataforma digital. Inclusive, o material estruturado que a gente tem, é para esquecer que existe. Agora, a partir do próximo ano, em vez de uma, são três aulas de inglês no ensino médio. (Helena, excerto 05 de entrevista gravada, 18/12/2023).*

A prática de monitoramento por parte da professora, ao observar se os alunos estão realmente engajados no curso demonstrada no excerto (05), reflete um padrão comum com as narrativas de Elisa, Clarice e Paola. Isso evidencia que suas atividades de planejamento de aulas, incluindo a integração de tecnologias digitais, estão sendo substituídas pelo papel de monitoramento e suporte técnico da plataforma, deixando-as incapazes de avaliar precisamente o desempenho dos alunos, já que o sistema da plataforma se encarrega dessa tarefa.

Helena ainda explica que o material estruturado (impresso) é considerado praticamente obsoleto, indicando uma transição significativa para o ensino digital, evidenciada em sua pronúncia de *“esquecer que o material estruturado existe”*, (Helena, excerto 05 de entrevista gravada, 18/12/2023). Isso sugere uma transição para métodos de ensino exclusivamente digitais, impulsionada pela nova metodologia educacional. Helena também menciona que, a partir do ano letivo de 2024, o ensino médio contará com três aulas de inglês. A incerteza sobre como essa mudança será implementada sugere a constante evolução da dinâmica educacional pós-ERE e a necessidade de se adaptar a novas

abordagens. A professora diz não ter dificuldades em utilizar as TDICs na modalidade de ensino pós-ERE, ela comenta:

*Não tenho dificuldades. A maior dificuldade de acesso, até mesmo do Ensino Médio, foi conseguir acessar. Entrar no e-mail, salvar a senha, memorizar essa senha. Então, são dificuldades que não interferem no material didático. Um dos maiores problemas é a internet. E, às vezes, ela falha e os meninos ficam tentando e tentando. Sobre a internet ruim, é um problema aqui em Barra do Garças, pois o governo deu um chip de 8 gigas para os meninos. Nós temos um problema aqui pontual com a internet. É a internet aqui na Barra do Garças que é muito ruim. Ai, agora, a cidade foi contemplada com 5 g, a partir do próximo ano. Então, eu acredito que isso vai melhorar. Acho que é por conta da quantidade de morro, essas coisas. A internet aqui não é boa (Helena, excerto 06 de entrevista gravada, 18/12/2023).*

Helena pontua no excerto (06) que não enfrenta dificuldades significativas no uso das tecnologias, no entanto, ressalta desafios iniciais enfrentados, como a dificuldade de acesso à plataforma, memorização de senhas e problemas de conectividade, especialmente devido à qualidade da internet em Barra do Garças. A situação da internet é apontada como um problema local, já que a cidade é rodeada por morros, com a expectativa de melhora com a implementação da tecnologia 5G a partir do ano de 2024.

Helena apresentou um notável desenvolvimento em suas experiências, desde o período do ensino remoto até o pós-remoto. Apesar dos desafios encontrados, ela conseguiu encontrar soluções para explorar as tecnologias digitais disponíveis de maneira mais eficaz. Além disso, Helena encara positivamente os investimentos na escola em que trabalha e considera a nova metodologia de ensino como favorável.

## **4.2 Principais pontos de discussão**

Nesta seção, discuto os temas comuns que emergiram nas narrativas das participantes, apresentando-os em negrito. Inicialmente, abordo, de forma breve, a experiência prévia das professoras com as tecnologias digitais antes do ensino remoto emergencial, destacando a “limitada familiaridade com as TDICs”. Em seguida, trato dos temas relacionados à “Adaptação ao ERE”, “Acessibilidade às tecnologias digitais” e “Aprendizado dos alunos”. Posteriormente, analiso os temas que surgiram no contexto pós-pandemia que foram

“Letramentos digitais” e “Nova metodologia no ensino de LP”. Essa estrutura visa oferecer uma compreensão abrangente dos aspectos discutidos no contexto apresentado.

#### 4.2.1 Temas que emergiram nas análises

Tabela 3 – Principais temas em comum que surgiram na análise

<b>Antes do ERE</b>	Limitada familiaridade com as TDICs
<b>Durante o ERE</b>	Adaptações ao ensino remoto Exclusão digital Letramentos digitais
<b>Após o ERE</b>	Melhorias em infraestrutura Nova metodologia no ensino de inglês

Fonte: A autora.

#### 4.2.2 Construto teórico relacionado aos temas apresentados

Antes da implantação do ensino remoto emergencial, observei, por meio das narrativas das participantes, que a maioria delas possuía uma **limitada familiaridade** com as tecnologias digitais. Entre as quatro participantes, apenas Elisa demonstrava uma afinidade maior com as TDICs, que já incorporava elementos como redes sociais, o aplicativo *Canva* e a gravação de vídeos com os alunos em suas práticas pedagógicas. Por outro lado, as outras três participantes enfrentavam restrições no uso das TDICs, ou seja, limitações em dispositivos como DVD, Datashow e alguns computadores no laboratório de informática.

Essas limitações condizem com um ciclo de precariedade, descrito por Ribeiro (2021). Este ciclo refere-se às condições pré-pandemia, quando as escolas negligenciaram investimentos em tecnologias digitais ao longo de décadas. Segundo a autora, antes da pandemia, as escolas não ofereciam nem estruturavam ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Não resolviam problemas básicos como acesso ao Wi-Fi e aos sistemas escolares remotamente, proibia o acesso a certas plataformas, burocratizavam, excessivamente, o uso de recursos digitais e não conseguiam atualizar ou manter equipamentos rapidamente obsoletos.

A precariedade dos computadores nos laboratórios de informática das escolas públicas é corroborada pelo estudo de Silva *et al.* (2020), que revelou a existência de muitos laboratórios sucateados devido à falta de manutenção e substituição de equipamentos após o término do período de garantia do ProInfo. Além disso, o acesso à internet era restrito e de baixa qualidade, o que tornava o livro impresso o material didático mais utilizado e permanente nas aulas.

Entretanto, mesmo tendo problemas em questões logísticas dos equipamentos, o receio em utilizar as tecnologias digitais no ensino muitas vezes esteve associado à preocupação com a eficácia da aprendizagem, como expresso por Clarice, ao mencionar que, ao solicitar pesquisas aos alunos, preferia que fossem feitas manuscritamente: “[...] *A gente até falava para os alunos assim, faça a pesquisa e tem que ser manuscrito, [...] para o aluno, pelo menos, ler o que ele estava pesquisando. [...]*”. (Clarice, excerto 01 de entrevista gravada, 25/10/2023).

A hesitação da participante em relação à eficácia da adoção de métodos de pesquisa digital reflete uma preocupação com a compreensão e retenção do conteúdo pelos alunos, e está em consonância com as preocupações de muitos outros professores. Ao utilizar o termo “a gente”, percebe-se que essa preocupação não era única, mas compartilhada por outros profissionais. A participante em questão valorizava o processo de escrita manual como uma estratégia para assegurar que os alunos absorvessem, realmente, o conteúdo pesquisado.

O não uso desses materiais didáticos também reflete a identidade do professor e suas crenças pessoais na preferência por métodos tradicionais de ensino. Essa perspectiva é corroborada por Brandão (2023), que destaca que os materiais didáticos são um reflexo direto das características individuais do professor. Eles não apenas refletem o que o professor valoriza, aprecia e sente, mas também evidenciam suas escolhas pedagógicas e sua abordagem em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, para que uma instituição escolar se mantenha alinhada com as evoluções contemporâneas, é fundamental não apenas investir em infraestrutura tecnológica e na manutenção dos equipamentos, mas também garantir uma formação adequada dos professores. Essa formação deve ser direcionada para capacitá-los a acompanhar o ritmo acelerado com que a sociedade adota tecnologias digitais e as linguagens emergentes nesse contexto. O uso das tecnologias digitais é, especificamente, destacado como uma das competências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ressaltando a importância de utilizá-las de maneira crítica, reflexiva e ética, na prática educacional.

Cabe considerar o apontamento de Nóvoa (2001) ao ressaltar que a necessidade de atualizações aos docentes sempre existiu, independentemente, do contexto tecnológico. Ele argumenta que a profissão docente demanda uma formação contínua para atender adequadamente às necessidades individuais dos alunos. Assim, frente aos avanços tecnológicos e à crescente utilização de mídias digitais, é essencial que os professores se mantenham atualizados nos letramentos digitais, visando integrar novas abordagens de ensino em sala de aula, por meio das tecnologias disponíveis.

Antes da implementação do ensino remoto, conforme observado neste estudo, as participantes mostravam um uso restrito de tecnologias digitais, influenciado pela escassez de equipamentos, falta de familiaridade com os recursos disponíveis e, até mesmo, deficiências na formação docente. No entanto, durante a transição para o ensino remoto emergencial, as professoras precisaram se reinventar para se **adaptar** a essa nova necessidade.

Esse período, como definido por Hodges *et al.* (2020), foi uma adaptação temporária na forma de fornecer instrução, em resposta a circunstâncias de crise. O ensino remoto emergencial implicou na utilização de métodos de ensino totalmente remotos para substituir instruções que normalmente seriam ministradas presencialmente.

Como observado por Souza e Nicolaidis (2021), o que anteriormente era considerado privilégio ou exclusividade da educação à distância, como a comunicação com os alunos por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), videoaulas online e *off-line* e web conferências, tornou-se parte integrante do cotidiano durante a proliferação da Covid-19. Aquilo que se acreditava ser uma condição temporária, tornou-se uma prática contínua, o que exigiu dos professores a necessidade de explorar e criar novas estratégias para suas atividades educacionais.

A necessidade de adaptação está em consonância com a observação de Santos (2021) de que os desafios do ensino remoto foram, predominantemente, enfrentados pelos professores. Eles não apenas tiveram que ajustar suas práticas de ensino para o ambiente online, mas também se esforçaram para envolver e motivar os alunos durante as atividades remotas.

Contudo, essa transição ocorreu sem planejamento prévio, sem escolha criteriosa de um ambiente virtual de aprendizagem e sem tempo adequado para os professores se prepararem, produzirem e selecionarem materiais e estratégias adequadas para as atividades online (Coscarelli, 2020). A falta de escolha criteriosa de plataformas, a urgência na implementação e a escassez de tempo para a preparação dos professores evidenciaram as condições desafiadoras enfrentadas durante essa transição repentina.

Tais mudanças impactaram significativamente o processo educacional no contexto do ERE, como mencionado por Ribeiro (2020), que descreveu a necessidade de recorrer a soluções improvisadas, ou “gambiarras”<sup>20</sup>, para lidar com as demandas educacionais durante esse período.

---

<sup>20</sup> Gambiarra: Termo informal utilizado para descrever soluções improvisadas ou engenhosas, muitas vezes temporárias, para resolver problemas ou contornar limitações, frequentemente empregadas em situações de falta de recursos ou emergências.

Essas dificuldades ressaltaram a habilidade adaptativa dos educadores, cujas experiências foram moldadas por diferentes ferramentas, resultando em abordagens variadas. As professoras exploraram novas plataformas e repensaram suas práticas pedagógicas. Como evidenciado pelos relatos das participantes: “*Comecei a cobrar vídeos no TikTok, vídeos no CapCut, [...] Podcast eu usei muito [...] E usei lousas interativas no Google Meet*” (Elisa, excerto 02 de entrevista gravada, 26/08/2023). Essa abordagem diversificada de Elisa reflete uma busca ativa por formas de engajar os alunos.

Paola relata que, além de plataformas offline, usou de maneira ao vivo expôs que inicialmente a ordem era usar o Microsoft Teams “[...] mas os alunos diziam que não conseguiam [...] a maior parte das vezes eu usava o Meet”. (Paola, excerto 02 de entrevista gravada, 15/09/2023). Sua preferência pelo Google Meet surgiu pela acessibilidade e ser mais leve.

Clarice também abordou que a ordem era usar a *Microsoft Teams*, e relatou que a plataforma era muito pesada, além disso, relatou alguns desafios “[...] Foi muito desgastante [...] eu não sabia nem compartilhar a tela que às vezes eu queria compartilhar com meus alunos, [...] tive que aprender na prática. A experiência de Clarice destaca a necessidade de aprender na prática, o que reflete a resiliência e o compromisso com o ensino mesmo em tempos desafiadores.

Helena, por sua vez, relata ter usado de maneira interativa o *Google Meet*, mas se frustrou em alguns momentos dizendo que “[...] Não deu muito certo, porque eles queriam fazer isso nas camas, deitado, e a gente logo cansava [...]”. (Helena, excerto 02 de entrevista gravada, 18/12/2023). A experiência de Helena destaca os desafios enfrentados pelos educadores para manter a participação e o foco dos alunos durante as aulas remotas, apesar dos esforços em encontrar estratégias para engajá-los.

Mesmo diante dos impasses de adaptações ao incorporar tecnologias digitais em seus planejamentos, as professoras entrevistadas ganharam autonomia para diversificar as abordagens de ensino dos conteúdos propostos, ao utilizar diferentes ferramentas digitais como mediadoras. Além disso, as professoras reconheceram a importância das redes sociais, como *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*, como recursos didáticos para compartilhar conteúdos e manter a conexão com os alunos.

Desta maneira, é imprescindível que os professores experimentem diferentes ferramentas, testem planos de aula, enfrentem desafios, observem resultados e busquem novas possibilidades de ensino, como apontado por Ribeiro (2016). Essa abordagem interativa e

adaptativa é essencial para aprimorar o uso das tecnologias digitais na educação e maximizar seu potencial no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de as professoras, participantes desta pesquisa, terem explorado várias plataformas e adquirido novos conhecimentos durante esse período, elas reforçaram que alguns desafios tornaram suas atuações impactantes. A falta de acessibilidade às tecnologias digitais foi um grande obstáculo relatado por elas, já que muitos alunos não tinham os dispositivos necessários para ter acesso ao conteúdo educacional remotamente disponibilizado.

Enquanto Elisa não abordou diretamente a questão da acessibilidade dos alunos, outras três participantes compartilharam seus desafios com a falta de acesso, conforme evidenciado em suas narrativas. Paola enfatizou que *“os alunos não tinham computadores, e isso foi, na realidade, um empecilho para que houvesse a participação”*. (excerto 04 de entrevista gravada, 15/09/2023).

Clarice descreveu a situação em que *“os alunos não tinham internet suficiente, não conseguiam entrar, ou não tinham um celular, ou computador”*, (excerto 02 de entrevista gravada, 25/10/2023). Esse relato mostra a complexidade da falta de recursos tecnológicos adequados. Helena também reforçou a escassez de acesso dos alunos à internet de qualidade: *“os meninos não tinham, a grande maioria, um aparelho celular que tivesse internet de qualidade”*, (excerto 02 de entrevista gravada, 18/12/2023). São relatos que reverberam as dificuldades enfrentadas por muitos estudantes para participar das atividades educacionais remotas à época.

Esse cenário desafiador evidenciou uma realidade latente no Brasil: a desigualdade social, econômica e tecnológica. **A exclusão digital** aprofundou as disparidades preexistentes, impedindo um acesso equitativo à educação e exacerbando as fissuras em nossa sociedade. Como observado por Silveira (2001), a exclusão digital não apenas limita o acesso a atividades econômicas, governamentais e culturais, mas também perpetua a exclusão social, mantendo indivíduos fora dos principais fluxos de informação e oportunidades.

Essa desigualdade social, por sua vez, repercute diretamente na economia do país. A falta de acesso equitativo à educação compromete o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a empregabilidade. Estudantes em situação de vulnerabilidade enfrentam maior dificuldade em competir no mercado de trabalho, perpetuando um ciclo de desigualdade econômica. Conforme a UNICEF, aproximadamente 5 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos não possuem internet em casa—17% do total nessa faixa etária. A

escassez de oportunidades educacionais igualitárias impacta negativamente o potencial de crescimento econômico sustentável e inclusivo.

Devido à falta de acessibilidade igualitária, algumas escolas optaram por entregar material impresso aos alunos que não tinham acesso digital. No entanto, a falta de participação dos alunos na realização das atividades, e em alguns casos, a não devolução do material, reflete a preocupação expressa por Paiva (2020) sobre essa prática não constituir ensino formal, devido à ausência de interação entre alunos e professores, bem como a falta de avaliação. Paiva ressalta que quando as famílias assumem a responsabilidade pela educação em casa, isso caracteriza educação domiciliar, não ensino formal.

A falta de acesso aos recursos digitais resulta em defasagem no aprendizado, o que se alinha com a análise do Ministério da Educação ao afirmar que a suspensão das aulas presenciais durante a pandemia acarretou diversos riscos significativos para o cenário educacional, desde o comprometimento do calendário escolar até retrocessos no processo educacional e na aprendizagem dos estudantes. Além disso, o MEC destaca os danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, bem como a preocupação com o aumento da evasão escolar.

A evasão escolar não constitui apenas uma preocupação imediata, mas também acarretou consequências de longo alcance. Para além de comprometer a transmissão de conhecimento, a escola desempenha um papel vital no estímulo ao desenvolvimento social dos indivíduos. Vale considerar os dados de uma pesquisa conduzida pelo IBGE em 2019. Dos 50 milhões de pessoas entre 14 e 29 anos no país, aproximadamente 10,1 milhões não conseguiram completar todas as etapas da educação básica, seja por abandono ou nunca terem frequentado a escola. Notavelmente, 71,7% desses jovens eram pretos ou pardos.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de implementar estratégias eficazes para mitigar os prejuízos no aprendizado. Investimentos em tecnologia educacional, políticas públicas voltadas para inclusão digital, capacitação docente específica para o ambiente virtual e medidas de apoio psicopedagógico são essenciais para enfrentar os desafios educacionais impostos pelo ensino remoto emergencial, ainda um contexto recente.

Ao analisar a transição do ensino remoto emergencial para o pós-ERE, as professoras entrevistadas destacaram melhorias em suas habilidades com as ferramentas digitais. Como relatou Elisa: “[...]eu acho que eu sou habilidosa, que eu considero trabalhar com várias né.” (Elisa, excerto 03 de entrevista gravada, 26/08/2023). Elisa demonstra uma postura proativa ao adaptar suas habilidades com ferramentas digitais para melhorar sua prática pedagógica

Também são fundamentais os apontamentos de Paola, ao ressaltar a importância de aproveitar as funcionalidades oferecidas por plataformas conhecidas, como o PowerPoint, para criar vídeos explicativos. Segundo ela: “*Achei bem interessante o próprio PowerPoint porque tem a possibilidade de você elaborar, criar vídeos explicativos*”. (Paola, excerto 03 de entrevista gravada, 15/09/2023). Relato este que reflete a adaptação criativa ao utilizar ferramentas familiares de novas maneiras.

Clarice evidenciou uma ampla gama de novas habilidades adquiridas. Segundo ela: “[...] *Eu aprendi a usar plataformas, como o Canva, Google Meet. Aprendi a gravar vídeos. Aprendi a fazer infográfico, aprendi sobre gamificação [...]*”. (Clarice, excerto 03 de entrevista gravada, 25/10/2023). A discussão sobre gamificação se conecta diretamente com a observação de Moran (2015) de que para as gerações acostumadas aos jogos, a linguagem de desafios, recompensas, competição e cooperação é, não apenas compreensível, mas também altamente atrativa.

Já Helena deu relevância não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também a superação do medo de arriscar, refletindo uma mudança de mentalidade que se mostrou essencial diante das demandas do ensino remoto. Conforme dito por ela: “*Eu aprendi a usar o Padlet. [...] Aprendi a acessar o Google Meet. Eu perdi o medo de arriscar*”. (Helena, excerto 03 de entrevista gravada, 18/12/2023).

Nesse contexto desafiador, Coscarelli (2022) concorda que, apesar do acesso precário, os professores precisaram aplicar seus conhecimentos ou adquirir novas habilidades relacionadas ao uso de ferramentas digitais. Isso incluiu a exploração de diferentes recursos, linguagens e fontes de informação disponíveis no ambiente digital para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Como destacado por Miranda e Silva (2020), aqueles com pouca ou nenhuma experiência em letramento digital precisaram criar planos de aula que fossem conduzidos por meio de telas. Em certos casos, eles contavam com o suporte pedagógico adequado, enquanto em outros, esse suporte estava ausente.

A evolução mencionada pode ser atribuída às experiências adquiridas durante a pandemia, as quais permitiram que os professores explorassem mais os recursos digitais e expandissem seus **letramentos digitais**. Conforme destacado por Dudeney *et al.* (2016, p.17), o letramento digital engloba habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, gerenciar, compartilhar e criar significado eficazmente em meio à crescente variedade de canais de comunicação digital. Assim, para além das competências técnicas, o letramento

digital requer o desenvolvimento de habilidades sociais e críticas em um mundo cada vez mais digitalizado.

Botelho e Leffa (2009) ressaltam que vivemos em um mundo dinâmico e multimídia, muito além da bidimensionalidade estática do papel e do quadro-negro. É um mundo em constante movimento, visual e sonoro, permeado pela língua que falamos e ensinamos. Ignorar essa realidade é limitar e empobrecer o ensino da língua. Ao introduzir tais recursos, os autores afirmam que podemos promover o processo de inclusão, já que o acesso à língua estrangeira pode ampliar o acesso à rede, facilitando, por sua vez, a aprendizagem da língua.

É relevante destacar, conforme observado por Aranha e Oliveira (2018, p. 106), que o letramento digital não se limita ao simples conhecimento de como manusear dispositivos eletrônicos, mas sim ao modo como essas ferramentas são incorporadas às práticas cotidianas e com que finalidade. Dessa forma, a mera inserção de tecnologias digitais na sala de aula não garante o desenvolvimento do aprendizado e do letramento digital.

Além disso, as considerações de Coscarelli e Ribeiro (2014) ressaltam que ser letrado digitalmente implica participar das práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, como e-mails, redes sociais e outras plataformas online. Essa definição destaca a importância de compreender como os textos são empregados em diferentes contextos digitais, em variados dispositivos e plataformas.

Mesmo unânime o fato de todas as quatro professoras se sentirem mais habilidosas digitalmente, Paola ainda sente dificuldades em utilizar várias plataformas simultaneamente. Paola relatou: “[...] acho que para se ter um domínio maior, [...] teria que um pouquinho de programação, conhecer mais os aplicativos pelo lado avesso dele, assim, de forma mais profunda[...]. (Paola, excerto 06 de entrevista gravada, 15/09/2023). Ela prefere aprender gradualmente, o que também está alinhado com as orientações de Dudeney *et al.* (2016, p. 68), que afirmam que: “A melhor maneira de começar a explorar os novos letramentos e as novas tecnologias é começar devagar, com um ou dois novos letramentos e duas tecnologias associadas a cada vez”. Essa sugestão dos autores reforça a importância de desenvolver habilidades tecnológicas de maneira gradual e estruturada.

A razão para isso é que durante a pandemia, os educadores e alunos foram lançados em um ambiente digital que era inteiramente novo e desafiador. Muitos tiveram que aprender a usar ferramentas digitais rapidamente, frequentemente sem o suporte ou treinamento adequado. Entretanto, agora que a situação se estabilizou, a abordagem gradual proposta por esses autores faz ainda mais sentido. À medida que os educadores se adaptam às tecnologias e

novos letramentos, a progressão gradual permite uma compreensão mais profunda e a construção de melhores habilidades.

As reflexões de Paiva (2020) destacam que as crises impulsionam mudanças profundas, tornando complexo prever as transformações nas práticas educacionais emergentes. A autora ressalta que a internet passou a ser considerada uma necessidade pública, enfatizando a importância do acesso equitativo para todos. Esse aspecto dialoga com os **investimentos em infraestrutura** tecnológica observados no contexto pós-pandemia, relatado positivamente pelas participantes.

As professoras participantes observaram melhorias na disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas onde trabalham, com projetos em andamento para fornecer conjuntos adicionais de *Chromebooks* aos alunos, complementando os dispositivos já disponíveis no ambiente escolar e agora com acesso à internet por meio de chips. Ademais, as escolas foram equipadas com televisores de 65 polegadas, contribuindo para aprimorar o ambiente educacional a partir de 2024. Esses avanços no acesso à internet foram impulsionados pela Lei 14.180/2021, que promove a Política de Inovação Educação Conectada, representando respostas positivas às carências evidenciadas durante a pandemia em relação à falta de equipamentos tecnológicos nas escolas.

A introdução de uma **nova metodologia de ensino de inglês**, que utiliza os *Chromebooks* e a plataforma *Education First*, foi adotada por todas as participantes deste estudo. Agora, o ensino da língua inglesa é conduzido exclusivamente por meio dessa plataforma. Embora as professoras expressem satisfação com a plataforma EF, como demonstrado nos relatos: “[...] *Está sendo desafiador! Mas estou adorando [...]*” (Elisa, excerto 05), “[...] *Eu particularmente gosto, pois acho que é uma boa plataforma de ensino de línguas [...]*” (Paola, excerto 07), “[...] *É mais divertido, é mais interativo [...]*” (Clarice, excerto 05), “[...] *É um curso que soma para gente [...]*” (Helena, excerto 05), uma das perguntas de pesquisa deste trabalho é compreender como essas professoras utilizaram as tecnologias digitais durante o ERE e como estão sendo utilizadas no contexto pós-ERE.

Percebi que as ações no contexto pós-pandemia se tornaram mais restritas, evidenciadas pela preocupação em seguir as diretrizes impostas, priorizando o curso online oferecido pela plataforma. Os processos realizados pelas professoras são “complementares” em algumas situações à plataforma *Education First*, especialmente quando os alunos estão sobrecarregados com a exposição excessiva às telas. Essa percepção é evidenciada nos seguintes trechos:

*“[...] pelo menos uma vez por mês, eu ainda faço uma exposição no quadro [...], mas na maioria é o uso do Chromebook, porque é cobrado deles e até mesmo da gente que eles utilizam”. (Elisa, excerto 05 de entrevista gravada, 26/08/2023).*

*“[...] Eu só explico que o conteúdo já está ali na plataforma, e auxílio os alunos a como eles usam o próprio Chromebook”. (Paola, excerto 07 de entrevista gravada, 15/09/2023).*

*“[...] A prioridade é o curso, porque o curso ele é mais completo, [...] o curso dá essa autonomia para eles. [...]”. (Clarice, excerto 05 de entrevista gravada, 25/10/2023).*

*“[...] A nossa maior luta é não deixar o menino usar em outra coisa, a não ser o curso. Mas ele é todo feito na plataforma digital.” (Helena, excerto 05 de entrevista gravada, 18/12/2023).*

Desta maneira, percebi que durante o ensino remoto emergencial, as professoras utilizaram as tecnologias digitais adaptando-as a seus planejamentos, apesar das diversas dificuldades de acesso dos alunos e outras desigualdades que estavam além de seu controle. Elas conseguiram escolher, testar, planejar e avaliar os resultados, uma ação que poderia ser associada ao contexto presencial. No entanto, observo também que, no contexto pós-pandemia, o uso das tecnologias digitais está mais voltado para um aspecto tecnicista do que complementar às suas aulas.

Com a utilização exclusiva da plataforma pré-definida e dos *Chromebooks*, o papel das professoras pode parecer mais restrito, limitando-se a verificar se os alunos estão realizando as atividades, em vez de planejar e conduzir ativamente o processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança evidencia significativas restrições em seus planejamentos, em comparação ao período do ensino remoto emergencial.

Essa abordagem tende a refletir uma visão limitada do papel do professor, relegando-os a seguidores de protocolos, em vez de agentes ativos no processo educacional. Essas narrativas reforçam a negação do protagonismo do professor no contexto pós-pandemia, especialmente no que diz respeito ao planejamento das aulas. Vale considerar a observação de Santana *et al.* (2023), que ao analisarem como uma plataforma pré-definida, estava também acontecendo a divulgação e a imposição, veja: “espera-se que os professores as 'integrem às suas aulas', embora a plataforma seja de autoacesso.” Para os autores essa política parece sugerir que os professores não dominam o conteúdo a ser ensinado, e a tecnologia é vista como uma solução para essa suposta deficiência.

Além disso, conforme destacado por Chaves & Santos (2022), é importante desfazer as crenças errôneas sobre as tecnologias digitais, que por si só promovam a transformação necessária na educação. As tecnologias dependem de profissionais preparados e capacitados para operacionalizar cada recurso de maneira eficaz.

Neste sentido, é válido considerar o posicionamento de Krashen (1982), ao dizer que cabe ao professor criar um ambiente de aprendizado acolhedor, que estimule a participação dos alunos em atividades interessantes e promova uma comunicação eficaz. Isso inclui reconhecer a individualidade de cada aluno, adaptando a apresentação dos conteúdos para atender às diversas necessidades e incentivando a troca de experiências como forma de facilitar a aquisição da língua. Assim, é essencial que o professor continue a se adaptar e a desenvolver suas habilidades para atender às demandas do contexto educacional em constante mudança.

Portanto, mesmo com a introdução de aparelhos tecnológicos como os *Chromebooks* e plataformas digitais, no caso em questão a *Education First* citadas pelas professoras, suas ações com as tecnologias digitais aparentam não ser tão autônomas. Inclusive, além dos alunos, as professoras precisam fazer o curso, tendo metas a cumprir, sendo que qualquer outra ação pode acarretar atraso com os prazos.

É importante considerar a questão de o professor ser relegado a uma condição tecnicista ao utilizar uma plataforma predefinida, muitas vezes recebendo treinamentos focados apenas no manejo da ferramenta. Isso está em consonância com as observações de Brandão (2017), que ressalta a necessidade de os espaços de formação do professor de línguas não se limitarem a serem meros centros de treinamento, mas sim ambientes que estimulem a construção de uma identidade profissional sólida. Segundo essa abordagem, a formação docente deve ir além da simples aquisição de habilidades técnicas, buscando também promover uma compreensão reflexiva e crítica, o que permitirá aos educadores maior autonomia e adaptabilidade no ambiente de ensino.

Em suma, o advento do ERE revisitou tanto desafios quanto oportunidades no cenário educacional. As iniciativas do Governo do Estado de Mato Grosso, como o projeto “EducaMais 10 Anos”, demonstram investimentos no sistema educacional, especialmente à luz das lições aprendidas durante o ERE. Contudo, a cautela expressada por Paola sobre a implementação desses investimentos é de grande importância ao dizer que “[...] *certas coisas temos que esperar para ver o resultado, pois é um investimento [...]*”. (Paola, excerto 07 de entrevista gravada, 15/09/2023). Sua cautela ressalta a importância de uma abordagem ponderada e baseada em evidências para avaliar o impacto das inovações educacionais em longo prazo e como será a continuidade das experiências docentes com uso das tecnologias digitais no ensino de inglês.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de Covid-19 provocou mudanças abruptas em todos os setores, com a educação sendo particularmente afetada. A implementação do ensino remoto emergencial foi uma resposta urgente à necessidade de manter o ano letivo em andamento, muitas vezes sem o devido planejamento. Em um curto espaço de tempo, o cenário educacional passou por uma transformação radical, exigindo uma rápida adaptação por parte de todos os envolvidos na educação. Essa transição evidenciou dificuldades significativas, especialmente relacionadas ao acesso às tecnologias digitais por parte de professores e principalmente de alunos.

As mudanças metodológicas durante o ensino remoto colocaram os educadores diante da demanda por habilidades tecnológicas que antes não eram tão recorrentes. Fato corroborado nas narrativas das participantes deste estudo, pois apenas uma demonstrou estar mais familiarizada com as tecnologias digitais antes do ensino remoto, enquanto as outras três enfrentaram restrições, seja por não se sentirem preparadas para utilizá-las ou devido à falta de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas.

Contudo, durante o período do ensino remoto emergencial, o uso das tecnologias digitais tornou-se indispensável, dada a necessidade de transição para um formato virtual de ensino devido ao distanciamento social. Nesse contexto, uma das questões de pesquisa que este trabalho visou responder foi: 1) *Como as professoras de língua inglesa do ensino médio utilizaram e utilizam as tecnologias digitais em suas práticas de ensino?*

Em resposta, observei que, durante o ERE, elas se viram diante da necessidade de se dedicar intensamente aos estudos, assistir a uma ampla gama de vídeos, participar de cursos e aprender a utilizar uma variedade de aplicativos, plataformas online e tecnologias digitais. No entanto, dentro desse contexto, o uso dessas ferramentas frequentemente se revelou frustrante devido às condições de falta de equipamentos e à falta de acesso à internet. Isso evidenciou ainda mais a exclusão digital enfrentada pelos alunos de baixa condição socioeconômica. Apesar desses desafios, as professoras notaram que as tecnologias digitais, quando aplicadas corretamente, podem desempenhar um papel significativo na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Diante das dificuldades de acesso equitativo dos alunos a dispositivos tecnológicos e à internet de qualidade, bem como do desafio de garantir o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, as professoras se dedicaram a se reinventar. Elas adotaram uma

variedade de aplicativos, como *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Classroom* e *Duolingo*, demonstrando melhorias em suas habilidades digitais ao integrar esses recursos em suas aulas. Além disso, as professoras exploraram redes sociais voltadas ao ensino-aprendizagem, transformando o que antes era visto como entretenimento em ferramentas valiosas para o ensino de língua inglesa. Elas também descobriram maneiras mais dinâmicas de utilizar o *Google Meet*, como a lousa interativa e a gamificação, além de criarem vídeos utilizando diferentes linguagens, incluindo verbais e não verbais, e explorarem o uso de *Podcasts*, entre outras estratégias.

No contexto pós-pandemia, mesmo com relatos de investimentos em aparelhos tecnológicos, acesso à internet e outros recursos, as práticas de ensino das professoras passaram por uma reconfiguração significativa. Isso se deve ao fato de que o ensino de inglês agora é realizado por meio de uma plataforma predefinida chamada *Education First*, conforme mencionado por elas. Apesar disso, nas narrativas das participantes, surgiram algumas ferramentas digitais que elas utilizam para complementar o ensino de inglês, tais como o *TikTok*, *Duolingo* e recursos de gravação de vídeos. No entanto, é importante ressaltar que, em comum, elas destacaram o uso frequente dos aparelhos *Chromebook* e da plataforma *Education First*.

Nesta plataforma, tanto os alunos quanto as professoras seguem um curso de inglês de acordo com seus níveis e metas estabelecidas. Isso significa que os professores não têm uma posição ativa no planejamento de suas aulas com o uso das tecnologias digitais. Mesmo que haja a intenção de inserir atividades complementares, as professoras precisam priorizar o curso que os alunos realizam na plataforma, por haver metas a serem cumpridas.

Portanto, o fato de a plataforma já ser predefinida coloca as professoras na função de monitorar se os alunos estão utilizando-a adequadamente. Elas também precisam oferecer suporte técnico em caso de dificuldades com os aparelhos *Chromebook* ou com a própria plataforma. Dessa forma, o uso das tecnologias digitais nas aulas de inglês pode estar mais voltado para seguir os protocolos propostos do que para desempenhar um papel ativo no planejamento das aulas de forma criativa e adaptativa.

Reitero que o objetivo deste trabalho não foi relatar sobre os benefícios ou não da plataforma *Education First* no aprendizado dos alunos, e do aprimoramento de língua inglesa que as professoras possam estar aderindo nem mesmo compreender se professoras ou alunos estão satisfeitos com essa plataforma em particular. O foco foi compreender como as professoras utilizaram as tecnologias digitais durante o ensino remoto e como estão utilizando

agora no contexto pós-pandemia e suas percepções sobre o impacto do ensino remoto na maneira como utilizam as tecnologias digitais em suas práticas de ensino atuais.

As narrativas das professoras transparecem que, durante a pandemia, elas empregavam as tecnologias digitais com mais autonomia, adaptando-as e explorando seus recursos criativamente. No entanto, no contexto pós-pandemia, parece que estão utilizando as tecnologias de maneira mais técnica. Isso se deve ao fato de que as aulas de inglês estão sendo realizadas em uma plataforma pré-definida, limitando sua ação de explorar plenamente as possibilidades das tecnologias digitais.

A respeito da segunda pergunta de pesquisa sobre *qual é a percepção das professoras sobre o impacto do ensino remoto na maneira como utilizam as tecnologias digitais em suas práticas de ensino atuais*, observei que as percepções das professoras durante o contexto presencial foram semelhantes. Elas destacaram a oportunidade de aprendizado proporcionada por esse período, embora também tenham expressado os desafios de adaptação e a falta de acesso dos alunos, evidenciando a imensa desigualdade socioeconômica presente no Brasil, uma realidade que persiste desde as origens da sociedade brasileira.

Essas desigualdades se manifestam em diversos níveis, desde o âmbito familiar até as grandes instituições, como os serviços oferecidos na saúde, segurança e, particularmente, na educação. No entanto, apesar desses desafios, as professoras conseguiram se adaptar e superar obstáculos durante ensino remoto. Elas realizaram pesquisas e desenvolveram estratégias para usar as ferramentas digitais de maneira eficaz, aproveitando as diversas oportunidades para aprimorar suas habilidades. Como resultado, observaram uma melhoria em seus letramentos digitais. Elas passaram a acessar, planejar e participar de cursos online, buscando mais autonomia na pesquisa e perdendo o receio de experimentar as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais.

É perceptível que com os avanços tecnológicos, a aprendizagem da língua inglesa transcende o ambiente físico da sala de aula. Além da transmissão online de aulas e da interação entre professores e alunos, uma variedade de recursos digitais, como jogos online, filmes, vídeos, aplicativos e redes sociais, pode estimular significativamente o processo de aprendizagem dos estudantes. A utilização dessas ferramentas digitais pode tornar aulas de inglês mais dinâmico e atrativas, contribuindo para o aprimoramento do domínio do idioma.

No entanto, é importante reconhecer que, embora a tecnologia digital seja uma parte integrante de nossas vidas, o papel do professor permanece fundamental na educação. No contexto atual da sociedade digital, o professor assume o papel de mediador e incentivador do desenvolvimento ético, crítico e do protagonismo dos alunos.

Portanto, destaca-se a importância da preparação adequada dos docentes para utilizar esses recursos eficazmente. Uma formação continuada voltada para a criação de possibilidades, em vez de apenas treinamentos sobre o uso de ferramentas, torna-se imprescindível para os professores poderem integrar as tecnologias de maneira significativa em suas práticas pedagógicas.

Este estudo é importante para compreender os desafios e adaptações enfrentados pelos educadores em meio à pandemia e suas repercussões no ensino pós-pandemia. Ao analisar as práticas e percepções das professoras, esta pesquisa oferece informações sobre a evolução do uso das tecnologias digitais no contexto educacional, destacando tanto os avanços quanto as limitações encontradas.

Além disso, ao evidenciar a ressignificação do papel do professor no uso das tecnologias digitais, especialmente com a adoção de plataformas pré-definidas, este estudo contribui para reflexões mais amplas sobre os rumos da educação digital no Brasil. Ao reconhecer as limitações e sugerir direções para futuras pesquisas, este estudo também abre caminho para investigações mais aprofundadas e abrangentes, visando uma compreensão mais holística e contextualizada do uso das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa e em outros contextos educacionais.

É importante abordar que esta pesquisa apresenta algumas limitações a serem consideradas. Primeiramente, a amostra restrita a apenas quatro participantes, todas do sexo feminino e pertencentes a uma faixa etária específica entre 40 e 54 anos, limita a generalização dos resultados, pois não abrange a diversidade de experiências e perspectivas que poderiam surgir de um grupo mais heterogêneo. Além disso, o foco exclusivo em escolas estaduais na cidade de Barra do Garças limita a representatividade dos achados em contextos educacionais diferentes, como escolas particulares ou de outras regiões geográficas.

Para estudos futuros, sugiro uma investigação mais detalhada do ensino de inglês no contexto presencial, explorando o uso do *Chromebook* e da plataforma EF em uma escala de maior prazo. Além disso, seria relevante expandir a pesquisa para incluir mais participantes de diferentes contextos e faixas etárias, considerando que a idade pode influenciar nas respostas e experiências dos professores em relação ao uso das TDICs no cenário educacional atual.

Almejo que as políticas públicas estejam alinhadas com as transformações, investimentos e reconhecimento profissional, valorizando o papel essencial desempenhado pelos professores no progresso da educação em nosso país. São eles que dedicam suas energias diariamente para inspirar e capacitar as futuras gerações, influenciando não apenas mentes, mas também o futuro de toda a sociedade. Ao reconhecer e celebrar esses

profissionais, não apenas prestamos homenagem ao seu trabalho incansável, mas também criamos um ambiente propício para o crescimento e aprimoramento contínuo da qualidade educacional.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Pandemia faz aumentar número de alunos que podem abandonar estudos**. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-06/pandemia-faz-aumentar-numero-de-alunos-que-podem-abandonar-estudos> Acesso em: 10 dez. 2023.
- BARBOSA, J. M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARCELOS, A. M. F. In: JUNIOR, R. C. G. (org.). **Pesquisas narrativas: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural; 2020.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15642>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BOTELHO, G.; LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRAGA, J.; MARTINS, A. C. S.; RACILAN, M. The elephant in the (class)room: Emergency Remote Teaching in an ecological perspective. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, v. 21, n. 4, p. 1071-1101, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gZ3B63wPwmfDVfNXFMGTpzz/> Acesso em: 24 dez. 2021.
- BRANDÃO, A. C. L. Explorando o visual de uma profissão: histórias de uma professora de línguas pré-serviço em contexto brasileiro. In: Melo-Pfeifer, S.; Simões, A. R. (Orgs.). **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas**. Santarém, Portugal: Instituto Politécnico de Santarém, 2017b. Disponível em: [https://blogs.ua.pt/cidttf/wp-content/uploads/2017/11/livro\\_metodos\\_visuais\\_v3.pdf](https://blogs.ua.pt/cidttf/wp-content/uploads/2017/11/livro_metodos_visuais_v3.pdf) Acesso em: 20 dez. 2023.
- BRANDÃO, A. C. L. & SOUZA, S. R. (Orgs.). **O Pibid na UNEMAT: relatos e reflexões de formadores, professores e licenciandos**. vol. I. Cáceres, Editora UNEMAT, 2023. 307 p. (il.). Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Pibid%20II%20-%20e-book.pdf> Acesso em: 12 dez. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020b Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2020**. Dispõe sobre orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. 2020c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Barra do Garças**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/barra-do-garcas.html> Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino> Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. (2020). Ministério da Educação – MEC. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar., seção 01, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Decretado fim da emergência sanitária global de COVID-19**. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/05/08/decretado-fim-da-emergencia-sanitaria-global-de-covid-19> Acesso em: 10 mar.2024.

BUNZEN, C. **O ensino de língua materna em tempos de pandemia**. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, maio, 2006, São Paulo. Anais. São Paulo: EducaRede; Fundação Telefônica, 2006.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**, São Paulo, 2015. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf) Acesso em: 20 ago. 2023.

CASTELLS, Manuel. **O digital é o novo normal**. Por Manuel Castells. Fronteiras do Pensamento, [São Paulo], mai. 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal> Acesso em: 15 nov. 2023.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA - CENPEC. **Letramento digital e professores: experiências inspiradoras.** 2021. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-digital-e-professores-experiencias-inspiradoras> Acesso em: 3 jul. 2023.

CHAVES, A. L. G. L.; SANTOS, J. R. **O novo professor: o saber docente antes, durante e pós pandemia da covid-19.** Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/57255/34013> Acesso em: 15 dez. 2023.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. **Letramento Digital.** In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). Glossário CEALE\*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. Letramento Digital. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). Glossário CEALE\*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola, 2016.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia.** São Paulo: Parábola, 2020.

COSCARELLI, C. V. Professores e tecnologias digitais: desafios do ensino remoto emergencial. **Revista Nanquim,** 2022. Disponível em: <https://www.gelldis.com.br/revista/index.php/k/article/view/48> Acesso em: 10 jan. 2024

COSTA, G. S. (2013). **Mobile learning:** Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. Recife, PE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11333/1/TESE%20Giselda%20dos%20Santos%20Costa.pdf> Acesso em: 10 dez. 2023.

COUTO, E. S., Couto, E. S., & Cruz, I. de M. P. (2020). **#FIQUEEMCASA:** Educação na pandemia da covid-19. *Interfaces Científicas - Educação*, v. 8, n. 3, p. 200 - 217. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217> Acesso em: 10 dez. 2022.

DENARDI, D. A. C., Marcos, R. A., & Stankoski, C. R. (2024). **Impactos da pandemia COVID-19 nas aulas de inglês.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, PR, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/BLVRJXv4FYJ6F5z66RXkHbg/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 12.nov.2023.

DORNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics.** New York: Oxford University Press, 2007.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** São Paulo: Parábola, 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. (2022). **Datafolha: 40% dos alunos correm risco de abandonar a escola**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/datafolha-40-dos-alunos-correm-risco-de-abandonar-a-escola> Acesso em: 15 de dez.2023

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil> Acesso em: 29 dez. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Impactos Primários e Secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes:Relatório de análise**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes> Acesso em: 12 dez. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Impacto da COVID-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens> Acesso em: 26 dez.2023

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

G1. **Novo ensino médio**: entenda o que deve mudar a partir de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/10/10/novo-ensino-medio-entenda-o-que-deve-mudar-a-partir-de-2022.ghtml> Acesso em: 31 jul. 2023.

GROSSI, Maria Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza & FONSECA, Renata Gadoni Porto. **Impacto da pandemia da Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias**. Teoria e Prática da Educação, v. 23, n.3, p.150-170, Set/Dez 2020.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST T.; BOND, A. **The Difference between emergency remote teaching and online learning**. *Educause Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7> Acesso em: 21 dez. 2023.

JORNAL NACIONAL. **A Prefeitura do Rio proíbe o uso de celular dentro da sala de aula nas escolas municipais**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/08/07/prefeitura-do-rio-proibe-o-uso-de-celular-dentro-da-sala-de-aulas-escolas-municipais.ghtml> Acesso em: 9 ago. 2023.

JUNQUEIRA, E. S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KRASHEN, Stephen D. Principles and practice in Second Language Acquisition. Oxford, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012. 141p.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Editora Papirus, 2013.

KOCH, M. Z. **As tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch\\_Marlene\\_Zimmermann.pdf?se](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch_Marlene_Zimmermann.pdf?se) Acesso em: 16 dez. 2023.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. DIY Media: A Contextual Background and Some Contemporary Themes. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Orgs.). **DIY Media: creating, sharing and learning with new technologies**. Nova York: Peter Lang Publishing, 2010.

LEFFA, V.J. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p.14, jan. 2020.

LIEBLICH, A. et al. **Narrative research: rEaDing, analysis and interpretation**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

LORENZI, G. C. R.; PÁDUA, T. R. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1816/1421> Acesso em: 20 out. 2023.

MANGA, Gecilda de Assis; SANTOS, Iago Pereira dos. **Reflexões sobre o dimensionamento do gênero textual digital "Aula Livre" no ciberespaço**. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. (2022). Suplemento: Anais do XVII JNLFLP, 1253. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1395/1459> Acesso em: 14 dez. 2023.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MATO GROSSO. Leis Estaduais de Mato Grosso. **Decreto nº 1497/2022**. Dispõe sobre o Programa Educação 10 Anos no âmbito do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?q=1988> Acesso em: 20 dez. 2023.

MATO GROSSO. Leis Estaduais de Mato Grosso. **Lei nº 10.232, de 29 de dezembro de 2014**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-10232-2014-mato-grosso-torna-defeso-para-fins-nao-pedagogicos-o-uso-de-aparelhos-eletronicos-em-sala-de-aula-do-ensino-fundamental-e-medio-do-estado-de-mato-grosso> Acesso em: 10.dez.2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura - SEDUC. **Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022.** Dispõe sobre a Programa Educação - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?q=1988> Acesso em: 23 out. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC. **Aprendizagem Conectada.** Disponível em: <https://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br> Acesso em: 14 dez. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC. **SEDUC divulga calendário escolar para 2022: aulas começam em 7 de fevereiro.** Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/17828425-seduc-divulga-calendario-escolar-para-2022-aulas-comecam-em-7-de-fevereiro> Acesso em: 10 mar.2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC. **Governo de MT já disponibilizou mais de 48 mil Chromebooks para estudantes.** 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/23546922-governo-de-mt-ja-disponibilizou-mais-de-48-mil-chromebooks-a-estudantes>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC. (2021). **Lei nº 11.422 de 14 de junho de 2021.** Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Lei+n%C2%BA+11.422+de+14+de+junho+de+2021/21a908d5-0d14-7432-7933-77a51bb98de2> Acesso em: 15 dez. 2023.

MENEZES, V. **Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro.** Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. (DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1323) Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323> Acesso em: 03 jan. 2024.

MENEZES, Karina Moreira; COUTO, Raqueline de Almeida; SANTOS, Sheila Carine Souza. **Alfabetização, Letramento e Tecnologias digitais.** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32551> Acesso em: 10 dez. 2023.

MINUBE. **Barra do Garças.** Disponível em: <https://www.minube.com.br/fotos/barra-dogarcas-c221817>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MIRANDA, F. G. P.; SILVA, V. C. **Letramentos e os desafios do professor no século XXI.** 2020. Disponível em: [https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1009/\\_tcc\\_versao\\_final.pdf](https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1009/_tcc_versao_final.pdf) Acesso em: 20 dez. 2023

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção de mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.** v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NAGUMO, E. **O uso do aparelho celular dos estudantes na escola.** Dissertação (Mestrado

em Educação). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2014.

NOVA ESCOLA. **Pesquisa revela que saúde mental dos professores piorou em 2022.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022> Acesso em: 23 dez.2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf) Acesso em: 15 dez. 2023.

OLIVEIRA, M. V. S. O. **A Língua Inglesa no Ensino Fundamental: Algumas reflexões a partir da BNCC.** Mamanguape – PB, 2021.

OLIVEIRA, Fernanda Karyne; ARANHA, Simone Dália Gusmão. **Literatura digital na sala de aula: uma proposta didática com o hiperconto multissemiótico.** Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 18, n. 2, p. 103-113, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação – resumo, 2020: inclusão e educação para todos.** Paris: Unesco, 2020. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por) Acesso em: 10 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Declaração do Diretor-Geral da OMS.** 2023. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing---5-may-2023> Acesso em: 25 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPS. **Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em> Acesso em: 23 dez. 2023.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. O. **Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa.** Contexturas, n.9, p.63-78, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf> Acesso em: 11 de abr. de 2016.

PAIVA, V. L. M. **Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia.** Estudos Universitários: revista de cultura, v. 37, n. 1-2, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044> Acesso em: 18 dez 2023.

PAULA, A. B. S. **O uso das tecnologias digitais nas práticas docentes no contexto do ensino remoto emergencial (covid-19).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, 2022.

PEDRI, C.; KOERNER, R. M. Práticas pedagógicas dos professores de Língua Inglesa e o desenvolvimento do seu letramento digital. **Educ. Puc.**, v. 28, n. 23, 2023. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932023000100101&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932023000100101&script=sci_arttext) Acesso em: 18 out. 2023.

PEREIRA, P. A. (2021). **Gêneros digitais no ensino médio: A utilização de podcast para o aprimoramento de habilidades comunicativas em língua inglesa.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, PB. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23215> Acesso em: 10 nov. 2023.

PHILLIPS, Caleb. **Um Professor de Taquigrafia Pioneiro.** Disponível em: [http://taquigrafiaemfoco.com.br/cultura\\_taquigrafica/cultura\\_taquigrafica\\_em\\_pdf/04\\_caleb\\_phillips\\_um\\_professor\\_de\\_taquigrafia\\_pioneiro.pdf](http://taquigrafiaemfoco.com.br/cultura_taquigrafica/cultura_taquigrafica_em_pdf/04_caleb_phillips_um_professor_de_taquigrafia_pioneiro.pdf) Acesso em: 20 ago. 2023.

POLIDÓRIO, V. **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.** Travessias, Cascavel, v. 8, n. 2, p. e10480, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480> Acesso em: 16 dez. 2023.

RABELO, A. O. (2011). **A importância da investigação narrativa na educação.** *Educação & Sociedade*, 32(114), 171–188. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S010173302011000100011> Acesso em: 15 dez. 2023.

REZENDE, Juliana Ferreira *et al.*. **Ensino de inglês pós-pandemia: avaliação dos impactos do ensino remoto emergencial.** In: Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão. Anais. Jataí (GO) - Universidade Federal de Jataí, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/conepeufj/718638-ensino-de-ingles-pos-pandemia--avaliacao-dos-impactos-do-ensino-remoto-emergencial/> Acesso em: 28/01/2024

RIBEIRO, Ana Elisa *et al* (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação.** São Paulo: Editora Peirópolis. 2010.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação.** *Revista Linguagem & Ensino*, v. 19, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15260> Acesso em: 26 nov. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia.** São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa (2021). **Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade.** *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-16.

ROCHA, E. L. e S. S. **Gêneros textuais digitais e as atividades de linguagens em sala de aula.** Mairaquitã: Revista de Letras e Humanidades, v. 8, n. 2, Acre, 2020.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTANA, P. U. Sobre o uso de instrução adaptativa imagens tradicionais baseadas na dimensão sequencial-global da Teoria do estilo de aprendizagem de Felder-Silverman, Interactive Learning Enviambientes. **Ambientes interativos de aprendizagem**, v. 17, n.2, p. 135-150, 2016.

SANTANA, P. A. R., Santana, N. S., & Figueiredo, D. de C.. (2022). **Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública: análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma inglês paraná**. Ilha Do Desterro, v. 75, nº 3, p. 211-236, Florianópolis, set/dez 2022. (<https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e86193>) Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/86193/51640> Acesso em: 15 dez. 2023.

SENKEVICS, A. S., BASSO, F. V., CASEIRO, L. C. Z. Impactos da pandemia no acesso à graduação: desigualdades de participação e desempenho no Enem 2019-2021. In: MORAES, G. H. ALBUQUERQUE, A. E. M.; R. SANTOS, R. (Eds.) **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 7, p. 49–86, 2022.

SILVA, M. do S. (2011). Dificuldades no ensino da oralidade em aulas de língua inglesa. Ano II, nº 04–Ago. –Dez. Disponível em: <https://docplayer.com.br/803831-Dificuldades-no-ensino-da-oralidade-em-aulas-de-lingua-inglesa.html> Acesso 14 dez. 2023.

SILVA, V., SILVA, R. S., SEBA, A. L. D. V. (2020). **Laboratório de informática ao smartphone: entre restrições, reconfigurações e adaptações da escola na (pós)pandemia**. In: V. J. Leffa, V. R. Fialho, A. F. Beviláqua, A. R. Costa (Orgs.). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada** (p. 206-204). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

SILVA, S. M.; ROSA, A. R. **O impacto da COVID-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção**. Revista Prâksis, 2, 189–206. 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2446> Acesso em: 23 dez. 2023.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOARES, M. Letramento: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

SOUSA, H. F.; LIMA, F. R. **Os desafios docentes e as contribuições das tecnologias educacionais no ensino e aprendizagem de língua inglesa: cenários contemporâneos**. Rev. EntreLínguas, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 218-235, jul./dez., 2018.

SOUZA, Elisângela Alves de. **A tecnologia da informação e comunicação - TIC como recurso didático no ensino superior**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41592/1/2010\\_tcc\\_essouza.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41592/1/2010_tcc_essouza.pdf) Acesso em: 10 dez. 2023.

SOUZA, M. da S. A. de; NICOLAIDES, C. S. “Eu vejo que eles estão engajados”: mediação, interação e investimento no desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Inglesa em contexto de ensino remoto emergencial. *Texto Livre*, Belo Horizonte - MG, v. 14, n. 3, p. e32572, 2021. (DOI:10.35699/1983-3652.2021.32572) Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/32572> Acesso em: 16 dez. 2023.

SOUZA, Ana Paula Alves. **Narrativas de ensino de português pós-ensino remoto emergencial: o que contam professores da educação básica**. Sinop, 2023.

UOL Notícias. **A difícil coleta de dados sobre as mortes por Covid no mundo**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2023/05/05/a-dificil-coleta-de-dados-sobre-as-mortes-por-covid-no-mundo.htm> Acesso em: 31 jul. 2023.

VIVIAN, C. D.; PAULY, E. L. **O uso do celular como recurso pedagógico na construção de um documentário intitulado: Fala sério!** Revista digital da CVA-Ricesu, v. 7, n. 27, fev. 2012, p. 3.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento: conceito e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. **Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino**. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016, p. 16-29.

## ANEXO A – Termo de registro de consentimento livre e esclarecido



ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### TERMO/REGISTRO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Venho lhe convidar para participar de uma pesquisa, de forma voluntária. Vamos conversar sobre isso? Serei rápido.

Se não quiser participar, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067, ou também falar para seu responsável realizar essa comunicação.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PÓS-ENSINO REMOTO

Responsável pela pesquisa: Rosemeire Marcondes Schwartz

Este documento é um Termo de Compromisso para participação em uma pesquisa sobre AS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PÓS-ENSINO REMOTO. O objetivo geral desta pesquisa é analisar narrativas de experiência do uso de tecnologias digitais de professores de Língua Inglesa (LI) do Ensino Médio na cidade de Barra do Garças-MT.

Os objetivos específicos são entender como professores de LI do Ensino Médio utilizam as tecnologias digitais em suas práticas de ensino e também compreender as percepções desses professores acerca do impacto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na forma como utilizam as tecnologias digitais em suas práticas de ensino.

Para este estudo, você será convidado (a) a participar de uma entrevista online via Google Meet. A entrevista será conduzida utilizando um roteiro com questões semiestruturadas. O link de acesso à plataforma será enviado por e-mail. Vale deixar claro que a pesquisa terá participação de seis professores, no entanto cada participante recebe um e-mail individual, garantindo a privacidade e a confidencialidade das informações. Os e-mails tanto contendo o termo de consentimento como também o link de acesso à plataforma Google Meet serão enviados de forma privada, sem a identificação dos demais participantes, assegurando a confidencialidade das identidades. A entrevista será gravada e armazenada no computador pessoal da pesquisadora. A pesquisadora é a única pessoa que tem acesso ao computador, no qual é protegido por senha e sistema antivírus, garantindo assim a privacidade e segurança dos dados.



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



É importante ressaltar que durante a entrevista, apenas a pesquisadora e você ficará presente na sala de reunião virtual (plataforma Google Meet), a fim de garantir sua privacidade e segurança. Suas respostas e informações pessoais serão tratadas de forma confidencial. As narrativas posteriormente serão transcritas para a dissertação, mas sem qualquer identificação do participante ou da escola em que atua.

Gostaríamos de enfatizar que o roteiro com as perguntas da entrevista é flexível, e você tem total liberdade para decidir não responder a alguma pergunta caso não se sinta confortável. Você também receberá por e-mail outro documento que é Termo de Cessão de Uso de Imagem e/ou som de voz, este termo informa aos participantes que suas imagens e/ou sons de voz podem ser gravados durante a coleta de dados da pesquisa, garantindo que sejam utilizados exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, respeitando a privacidade e confidencialidade dos indivíduos envolvidos. Sendo assim, para sua participação nesta pesquisa, é necessário que você assine dois termos importantes: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que é este em questão e o Termo de Cessão de Uso de Imagem e/ou Som de Voz que receberá especificado em seu e-mail.

Possíveis riscos aos participantes entrevistados nesta pesquisa podem incluir:

1. **Confidencialidade:** Existe o risco de que as informações fornecidas pelos participantes sejam divulgadas acidentalmente ou acessadas por pessoas não autorizadas. Para mitigar esse risco, todas as informações coletadas serão tratadas de forma confidencial e serão armazenadas em um ambiente seguro que será o computador particular da pesquisadora, no qual só a mesma tem acesso.

2. **Violação de privacidade:** Os participantes podem compartilhar informações pessoais ou experiências sensíveis durante as entrevistas. É importante garantir que suas identidades sejam protegidas e que suas histórias não possam ser rastreadas até eles. Serão tomadas medidas para manter a confidencialidade dos participantes, como o uso de pseudônimos e a remoção de informações identificáveis.

3. **Desconforto emocional:** Durante as entrevistas, os participantes podem discutir experiências ou eventos que possam causar desconforto emocional. Os entrevistadores serão treinados para lidar com tais situações com sensibilidade e empatia, mas é importante lembrar que podem surgir emoções negativas durante o processo.

4. **Uso indevido das informações:** Existe a possibilidade de que as informações coletadas sejam utilizadas de forma inadequada ou não autorizada. Para evitar isso, as informações serão utilizadas exclusivamente para os propósitos da pesquisa e os dados serão tratados de forma anônima, de modo a preservar a privacidade dos participantes.

5. **Efeitos potenciais do Ensino Remoto Emergencial (ERE):** A pesquisa visa compreender as percepções dos participantes em relação ao impacto do ERE no uso de



Universidade do Estado de Mato Grosso

Av. Tancredo Neves - 1095 - Cavalhada

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada

CEP 78.200-000, Cáceres/MT

Tel: (65) 3221-0067

E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



tecnologias digitais no ensino. Alguns participantes podem expressar preocupações, frustrações ou desafios enfrentados durante esse período. A pesquisadora estará disponível para oferecer apoio e recursos, caso os participantes necessitem de assistência adicional.

6. Conexão e Suporte Técnico: existe a possibilidade de problemas de conexão à internet durante a entrevista, caso isso ocorra será fornecido suporte técnico para solucioná-los se os problemas permanecerem pode remarcar a entrevista, diante das possibilidades do participante.

7. Atrasos e Problemas técnicos. Para evitar esses ocorridos iremos agendar a entrevista com uma margem de tempo adequada para lidar com possíveis atrasos e problemas técnicos.

Os riscos serão cuidadosamente considerados e minimizados ao máximo. Para evitar qualquer inconveniente, a entrevista será agendada de acordo com a sua disponibilidade de tempo. O motivo desta entrevista, é que você se enquadra dentro de alguns critérios pré-estabelecidos na pesquisa, como a atuação docência de Língua Inglesa no contexto pós-pandemia. Sua participação neste estudo não envolve nenhum custo e você não receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em todos os aspectos relevantes e terá total liberdade para decidir participar ou recusar-se a fazê-lo, podendo retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer motivação ou alteração na forma como você é atendido pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para você quando finalizados.

Este termo de consentimento será fornecido em formato digital, e uma cópia será arquivada eletronicamente pela pesquisadora responsável, na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. A outra cópia será disponibilizada ao participante via e-mail para sua referência e registro pessoal. A assinatura digital eletrônica será utilizada para confirmar o consentimento do participante.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do Documento nº \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, país \_\_\_\_\_, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( ) \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo "NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PÓS-ENSINO REMOTO", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa

**UNEMAT**

Universidade do Estado de Mato Grosso

Av. Tancredo Neves - 1095 - Cavalhada

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada

CEP 78.200-000, Cáceres/MT

Tel: (65) 3221-0067

E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cidade: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o:  
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).  
Rua Tancredo Neves, 1095 – Cavanhada. CEP: 78200-000.  
Cáceres-MT. Tel. 55(65) 3221-0067 / E-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br)



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavanhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br)



## ANEXO B – Termo de uso de imagem e som



ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ  
PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PÓS-ENSINO REMOTO sob responsabilidade de Rosemeire Marcondes Schwartz vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística-PPGL(nível de mestrado) na Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT Campus Cáceres-MT. Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para os propósitos acadêmicos relacionados à dissertação da pesquisadora. As entrevistas serão realizadas via Google Meet, as gravações serão feitas com o consentimento do(a) participante e serão mantidas em arquivo para fins de transcrição e análise. A pesquisadora se compromete a preservar a confidencialidade e o anonimato dos participantes, não divulgando seus nomes ou informações que possam identificá-los, bem como à escola em que atuam. Todas as medidas necessárias serão tomadas para evitar violações, alterações ou extorsão do material coletado. O sigilo e a proteção da vulnerabilidade dos participantes serão tratados com o máximo cuidado, seguindo os princípios éticos estabelecidos para pesquisas acadêmicas.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente, e conforme minha autorização prévia.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de total responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa, Rosemeire Marcondes Schwartz.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Rosemeire Marcondes Schwartz  
Pesquisadora Responsável

Cáceres - MT, 19 de julho de 2023.



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavanhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: cep@unemat.br

