



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS ARAPIRACA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM LETRAS**

MARIA TANIARA BARBOSA DA SILVA

**USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS POR PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

**ARAPIRACA – AL
2023**

MARIA TANIARA BARBOSA DA SILVA

**USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS POR PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Eliane Vitorino de Moura Oliveira

ARAPIRACA – AL
2023



Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus Arapiraca
Biblioteca Setorial *Campus Arapiraca* - BSCA

S586u Silva, Maria Taniara Barbosa da
Uso das tecnologias digitais por professores do ensino público durante a pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico] / Maria Taniara Barbosa da Silva. – Arapiraca, 2023.
17 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Vitorino de Moura Oliveira.
Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico - (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) - Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2023.

Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (*Campus Arapiraca*).
Referências: f. 15-17.

1. Letras. 2. Ensino remoto. 3. Tecnologias digitais. I. Oliveira, Eliane Vitorino de Moura. II. Título.

CDU 81

Maria Taniara Barbosa da Silva

Uso das tecnologias digitais por professores do ensino público durante a pandemia da Covid-19

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, *Campus* Arapiraca, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

Data da aprovação: 21/09/2023

Banca Examinadora



Documento assinado digitalmente
ELIANE VITORINO DE MOURA OLIVEIRA
Data: 21/09/2023 23:23:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eliane Vitorino de Moura Oliveira
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus Arapiraca
(Orientadora)



Documento assinado digitalmente
ELIZA ADRIANA SHEUER NANTES
Data: 22/09/2023 09:08:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Eliza Adriana Sheuer Nantes
(UEL/Unopar)
(Examinadora)



Documento assinado digitalmente
WILCLEY FERREIRA DE MACEDO
Data: 28/09/2023 17:30:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Esp. Wilcley Ferreira de Macedo – CDR/Londrina
(Examinador)

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS POR PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES BY PUBLIC EDUCATION TEACHERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Maria Taniara Barbosa da Silva¹
Eliane Vitorino de Moura Oliveira²

RESUMO: Devido à pandemia causada pelo novo coronavírus, as instituições de ensino tiveram que ajustar suas abordagens e a comunicação com os alunos em curto período de tempo. Essa realidade nos instigou a pesquisar como isso aconteceu e que práticas foram efetivadas por professores em suas aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar uso de tecnologias digitais por oito professores da educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) em suas práticas didáticas na modalidade remota durante o período de isolamento causado pela pandemia iniciada em 2019. Os docentes atuam em escolas do estado de Alagoas localizadas nos municípios de Água Branca, Arapiraca, Delmiro Gouveia, Girau do Ponciano e Lagoa da Canoa. Para compor o corpus, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário virtual no *Google Forms*, de caráter anônimo e voluntário, disponibilizado para acesso de professores de Língua Portuguesa da educação básica pública de Alagoas. A pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, sob as bases da Linguística Aplicada, tem como fundamento autores como Geraldini (2013), Antunes (2014), Coscarelli (2020), Buzen (2020) entre outros. Como resultados, observamos que o uso de tecnologias durante a pandemia foi um desafio a mais para professores e alunos e, especificamente em relação à Língua Portuguesa, mostrou que o trabalho em todos os eixos foi prejudicado.

Palavras-chave: ensino remoto; tecnologias digitais; aprendizagem de língua portuguesa.

ABSTRACT: Due to the pandemic caused by the new coronavirus, educational institutions had to adjust their approaches and communication with students in a short period of time. This reality instigated us to research how this happened and what practices were carried out by teachers in their Portuguese language classes. In view of this, the present work has as its general objective to identify the use of digital technologies by eight basic education teachers (final years of elementary school and high school) in their didactic practices in the remote modality during the period of isolation caused by the pandemic that began in 2019. The teachers work in schools in the state of Alagoas located in the municipalities of Água Branca, Arapiraca, Delmiro Gouveia, Girau do Ponciano and Lagoa da Canoa. To compose the corpus, we used as a data collection instrument a virtual questionnaire in Google Forms, anonymous and voluntary, made available for access by Portuguese language teachers of public basic education in Alagoas. The research, of a qualitative and interpretative character, under the basis of Applied linguistics is based on authors such as Geraldini (2013),

¹ Licencianda em Letras – Língua Portuguesa Campus Arapiraca. E-mail: taniara1902@gmail.com

² Docente da área de Linguística no Curso de Letras – Língua Portuguesa no Campus Arapiraca. Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela PPGEL-Universidade Estadual de Londrina, com pós-doutorado em Linguística Aplicada pelo PPGL-UFAL. E-mail: eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br

Antunes (2014), Coscarelli (2020), and Buzen (2020), among others. As a result, we observed that the use of technologies during the pandemic was an additional challenge for teachers and students, and, specifically in relation to the Portuguese language, it showed that the work in all axes was impaired.

Keywords: remote teaching; digital technologies; portuguese language learning.

1 INTRODUÇÃO

Durante o período de pandemia da Covid-19, as comunidades escolares se mobilizaram no apoio às medidas de proteção social e prevenção. Nesse momento decisivo da história global, diante dos desafios enfrentados pela educação, as comunidades escolares foram solicitadas a continuar as atividades institucionais de ensino/aprendizagem, de acordo com as diretrizes definidas pela Organização Mundial da Saúde.

Nesse período, as aulas presenciais foram suspensas e as instituições tiveram que mudar suas rotinas, incluindo suas aulas, as quais passaram a ser ministradas na modalidade remota.

Vale ressaltar que o ensino remoto foi uma opção temporária para que as instituições de ensino pudessem continuar a ministrar aulas e oferecer os componentes curriculares necessários ao aprendizado. Como esclarece Coscarelli (2020, p. 15)

Chamamos ensino remoto e não educação a distância (EaD), porque é uma ação emergencial, são cursos presenciais, que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os estabelecimentos de ensino de manterem suas atividades presenciais

Frente a isso, os professores tiveram que se adaptar e se desafiar para interagir didaticamente com seus alunos. Concomitantemente, a partir de então, começaram a se deparar ainda mais com as tecnologias digitais, como as salas virtuais, os aplicativos de ensino, entre outros, e tiveram que se adaptar à nova realidade. Cabe pontuar que se deparar com o novo torna-se desafiador, uma vez que, muitos professores não têm facilidade de uso desses aplicativos, seja pela idade ou por sua formação, o que resultou em angústia pelos docentes, que não tinham preparo para atuar com equipamentos e tecnologias, muito embora, como pontua Coscarelli (2020), nunca foi novidade o fato de que a discussão sobre as formas de agir por meio das novas tecnologias digitais já devessem estar nas pautas escolares.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento regulador do ensino no Brasil, muito antes dessa realidade, institui entre as competências gerais que devem ser alcançadas pelos alunos ao final da educação básica, o uso de tecnologias digitais, como se observa pela Competência 5, pela qual o aluno deve

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Algumas disciplinas, como matemática, ciências, química, dispõem de aplicativos para auxiliar o professor no ensino de determinados assuntos, tais como, Rei da Matemática, iMathematics, Socratic, AppProva, identificar plantas e pedras naturais pelo Google Lens, checar previsões meteorológicas no app Tempo, app Tabela Periódica 2021, fazer experimentos pelo *app Little Alchemy*, dentre outros.

Entretanto, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, tais ferramentas se tornam escassas, trazendo dificuldades para o trabalho com Leitura, Oralidade, Produção Textual e Análise linguística.

Frente a isso, este estudo buscou conhecer as experiências vividas pelos professores, durante o período de pandemia em que tiveram que se adaptar ao ambiente remoto, com o objetivo geral de identificar o uso de tecnologias digitais por professores em práticas didáticas na modalidade remota em período de isolamento pela pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2. Os professores atuam na educação básica (anos finais de ensino Fundamental e no Ensino Médio) de escolas de Alagoas, localizadas nos municípios de Água Branca, Arapiraca, Delmiro Gouveia, Girau do Ponciano e Lagoa da Canoa.

Destaca-se que a coleta de dados para o presente estudo foi realizada por meio de um questionário virtual produzido no *Google Forms*, objetivando conhecer as tecnologias utilizadas, bem como os posicionamentos sobre esse trabalho no período remoto.

O trabalho se divide em cinco seções. Logo após esta introdução, trazemos nosso referencial teórico sobre o uso das Tecnologias Digitais no ensino de Língua Portuguesa, no ensino remoto. Na terceira seção, apresentamos a metodologia. Na quarta, os resultados e as discussões, fechando com as considerações finais e as referências. Na sequência, apresentamos a seção 2.

2 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO REMOTO

Ao se deparar com a inserção da tecnologia na prática educacional, apresenta-se uma série de conflitos que começam na infraestrutura dos espaços escolares e se refletem na formação profissional. Nessa direção, Perrenoud (1999) observou que os professores são mais resistentes à inovação e preferem as práticas tradicionais, de modo que, no ambiente de aprendizagem, as mudanças pedagógicas trazidas pela aplicação da tecnologia digital são quase intransponíveis. No entanto, novos caminhos de aprendizagem tiveram que ser construídos para atender às recomendações feitas BNCC. De acordo com Buzen (2020, p. 27), “há muitas possibilidades de realizar um trabalho mais interativo e dialógico, mas precisamos de políticas públicas que invistam seriamente em formação de professores para o ‘novo contexto’, ou seja, que instrumentalizem as escolas para isso”.

A tecnologia digital já era, de alguma forma, utilizada no ensino, mas durante a pandemia da COVID-19, houve ampliação forçada do uso, o que levou a perceber que é as habilidades e competências dos professores que precisavam ser desenvolvidas nesse sentido.

Mediante o exposto, a escola deveria acompanhar a sociedade, no que se refere aos avanços tecnológicos, pois a sociedade está tanto dentro da escola quanto fora dela (PERRENOUD, 1999). Entretanto, essa mudança institucional requer a incorporação recursos técnicos, os quais muitas escolas não têm acesso, incluindo nisso o acesso à internet, uma vez que a maioria das escolas públicas passa por um

sucateamento geral, não disponibilizando de recursos para investimento em infraestrutura e capacitação profissional para o desenvolvimento da prática educativa com ferramentas digitais, como bem observa Moran (2018)

Segundo a BNCC, não há possibilidade de professores apenas refletirem sobre a forma como aplicam a teoria em sala de aula, mas se envolvendo em um comportamento mais crítico buscando a melhoria do desenvolvimento de sua teoria e prática ao refletir sobre seu ensino e condições sociais em ação, individualmente ou em conjunto com sua experiência educacional.

Notadamente, a prática reflexiva é entendida como a capacidade do professor de desempenhar ativamente seu papel de forma autônoma e de liderança. Zeichner (2008) enfatiza que o professor, como profissional reflexivo, deve compreender o processo de ensino para aprimorar sua prática, refletindo criticamente sobre sua própria experiência do processo que ocorre antes, depois e durante a ação. Destaca-se que a instrução sobre tais procedimentos deve fazer parte da formação nas instituições de ensino, levando os futuros professores a entenderem que a realidade fundamental da língua é a interação verbal, conforme destacam os estudos de Bakhtin (1995).

Pensando no ensino de Português, Geraldi (2013) lembra que aprender sobre língua é uma explicitação dos conhecimentos que temos internalizados, pois nossa interação cotidiana já exige o seu uso em ação reflexiva. No entanto, essa prática parece ainda estar distante da realidade atual da educação pública e urge entrar nas salas de aula. Para Antunes (2014) essa tarefa deve partir, inicialmente, de um convite, por meio de aulas contextualizadas, à descoberta dos fatos da linguagem. Como propõe a autora,

Deixemos, primeiro, que os alunos se interessem pelos fatos da linguagem, queiram compreendê-los melhor, se sintam atraídos por sua 'instável estabilidade', se sintam fascinados por seus encantos e mistérios, o que muito mais facilmente pode acontecer se eles forem inseridos em variadas e relevantes atividades de reflexão, de leitura e de escrita. (ANTUNES, 2014, p. 65)

Tal reflexão não deveria se abster das práticas contemporâneas, como o uso de tecnologias digitais, por exemplo. Tratamos deste tema na subseção a seguir.

2.1 Tecnologias na educação em evolução

As tecnologias sempre fizeram parte da vida humana e evoluíram à medida em que o conhecimento também evoluiu. Com a invenção da imprensa por Gutenberg, as ideias transcenderam territórios, tornando possível produzir, disseminar, circular e armazenar informações por meio de jornais, livros e revistas, o que foi ampliado incomensuravelmente com o advento da internet (FLORES, 2018). Entretanto, apesar dos avanços tecnológicos e digitais mais recentes, pouco mudou em termos de ensino, pois o texto manuscrito continua sendo utilizado no cotidiano das escolas.

Segundo Castells (2001), a primeira revolução industrial, embora não centrada na ciência, baseou-se no uso generalizado da informação, na expansão e no desenvolvimento do conhecimento existente. A segunda revolução industrial, após 1850, foi caracterizada pelo papel decisivo da ciência na promoção da inovação.

Frente a esses pontos de desenvolvimento industrial, a Segunda Guerra Mundial proporcionou novas descobertas no campo da tecnologia, o nascimento do primeiro computador e do transistor que marcaram a revolução da informática do

século XX, abrindo as portas para a tecnologia que temos hoje.

Castells (2001) ainda enfatiza que só na década de 1970 é que as novas tecnologias de informação se generalizaram e, na década de 1990, com o advento da internet, a comunicação progrediu de forma rápida e abrangente, mas sem ainda atingir integralmente a educação.

As novas tecnologias, de acordo com Kenski (2011), estão em permanente transformação, possuem uma base imaterial e seu principal espaço de atuação é o virtual, tendo como principal matéria-prima a informação. Desse modo, com o avanço das novas tecnologias, a comunicação torna-se rápida e ilimitada no tempo e no espaço e abre caminho para negócios, educação, relações culturais, ou seja, um novo mundo que atualmente é considerado o mundo digital.

Segundo Takahashi (2000), a internet se espalhou pelo globo de forma avassaladora, tornando o acesso à tecnologia crucial para a sociedade moderna, uma vez que a vida moderna exige o direito de se conectar com a cultura digital.

É preciso enfatizar que a revolução da tecnologia da informação é uma resposta à necessidade de relações sociais e não o contrário. Tedesco (2001) aponta que os desenvolvimentos recentes na tecnologia da informação respondem tanto às demandas do crescente individualismo em nossa sociedade quanto às demandas de integração social.

Considerando o campo da educação, a possibilidade de exposição às tecnologias digitais pode ser benéfica aos alunos, o que pode refletir em sua formação de forma holística, ou seja, global, pois a diversidade de linguagens das tecnologias digitais contribui para o interesse e a interatividade dos alunos, mas é preciso instrumentalizar as escolas, sobretudo as públicas, para tal. Como assevera Coscarelli (2020, p. 16), deve haver políticas governamentais para a liberação de banda larga nas escolas, ou a busca por “encontrar uma forma de garantir que as pessoas tenham acesso à internet, dar acesso a equipamentos, acostumar alunos a serem aprendizes autônomos e acostumar os professores a trabalharem com as tecnologias digitais”, as fim de que não haja as lacunas observadas nas instituições públicas durante a pandemia, as quais levaram a lapsos de aprendizagem que só poderão ser avaliados no futuro. Falamos mais sobre isso na próxima subseção.

2.2 O impacto da pandemia no ensino de Língua Portuguesa

Frente à precária presença das tecnologias digitais nos ambientes escolares públicos, incluindo os cursos de Letras, observa-se que ainda há privilégio de um ensino baseado em regras e pouco interativo, que ainda foca apenas nos conteúdos, como observa Junqueira (2020).

Em 2020, no entanto, a população mundial enfrentou a disseminação do vírus SARS-CoV-2 e as instituições escolares, em quarentena, tiveram que mudar para o ensino virtual.

Alguns meses depois, mais de 190 países fecharam instituições de ensino, afetando cerca de 99% dos alunos. Segundo levantamento realizado pela International Association of Universities (IAU, 2020), em abril de 2020, mais de 90% das instituições pesquisadas migraram para o ensino virtual ou buscaram soluções alternativas para continuar ensinando remotamente.

Frente a essa situação, fica claro que a ruptura repentina dos sistemas educacionais mundiais motivou decisões imediatas das autoridades para evitar danos catastróficos à aprendizagem dos alunos desde a educação básica até a universidade.

Os profissionais da educação, principalmente os professores, sofreram com

esse efeito desde o momento em que tiveram que deslocar as práticas de ensino para o modelo remoto.

Tendo em vista que os alunos devem ter acesso ao conteúdo escolar, os professores mostraram-se criativos em sua prática, utilizando ferramentas tecnológicas para atividades para os quais os professores e alunos não estavam capacitados para trabalhar.

Junqueira (2020) destaca que, embora a sociedade atual esteja em constante contato com as tecnologias digitais, como jogos online, acesso a redes sociais, à audição de músicas e à assistência de vídeos, por exemplo, atuações que exigem ações cognitivas específicas e informais, ou seja, diferentes do estudo formal realizado nas salas de aula, ninguém estava preparado para a transição do informal para o formal, ação necessária para os contextos escolares. Ainda de acordo com o Junqueira (2020, p. 35),

a transição dos usos informais para os formais demandou novas aprendizagens sobre novas e velhas tecnologias digitais. Participar de um chat com amigos(as) enquanto jogamos online é muito diferente de fazê-lo integrado a uma aula ao vivo, para esclarecer dúvidas e compreender conceitos novos. E, claro, é diferente de fazer isso na sala de aula presencial tendo o(a) professor(a) ao lado. Essa ressignificação de práticas se tornou mais desafiadora no contexto da pandemia, que alterou a rotina das famílias e dos locais de moradia e gerou uma atmosfera de dificuldades emocionais e, em muitos casos, de incertezas financeiras.

Como mostram as realidades que vimos em escolas de Alagoas, com as lacunas que a pandemia deixou no aprendizado, o desafio se infiltrou no ensino. A carga de trabalho dos professores triplicou durante o fechamento das escolas porque, além de trabalhar em diferentes ambientes com ferramentas desconhecidas, resultou em responsabilidades além daquelas já estabelecidas no ensino presencial, como, por exemplo, atender alunos ou responsáveis em diferentes momentos do dia.

Pensando especificamente no ensino de Língua Portuguesa, cujas práticas são instigantes por si só, já que ensinar Português para quem já fala português parece paradoxal, o ensino remoto foi um desafio. Como manter atentos e interessados alunos que não tinham um local apropriado para estudar ou que não tinham equipamentos adequados para isso? Como fazê-los participar ou mesmo como enfrentar as janelinhas fechadas? Como instigá-los a reconhecer que “a língua é cheia de palavras, construções, sentidos, usos e variações instigantes que precisam ser analisados e discutidos [...], trazendo à tona a riqueza dos recursos linguísticos que temos a nosso dispor e seus efeitos, como aponta Coscarelli (2020, p. 18-19). Pensamentos como esses foram constantes entre os indivíduos das escolas.

Buzen (2020) lembra que, para usarmos a aula de Português como acontecimento, como sugere Geraldi (2015), muitas atividades podem ser utilizadas utilizando as tecnologias digitais, como pesquisas ouvindo rádio, assistindo a programas televisivos, lendo hipertextos, produzindo wikis, blogs, entre outros. Com isso, “‘aula’ passa a ser um conjunto de eventos e atividades de que a turma participa ao longo de um período de tempo, podendo ser em diferentes espaços digitais e plataformas” (BUZEN, 2020, p. 25).

Na próxima seção, apresentamos nossa metodologia, ou seja, os passos dados nesta pesquisa, a fim de conhecer se os professores conseguiram ou não, diante das adversidades, transformar suas aulas em acontecimento de fato.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho parte segue as premissas da Linguística Aplicada, a qual, segundo Moita Lopes (2006, p. 14), é “[...] um modo de criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”, como os instaurados durante o ensino de Língua Portuguesa na pandemia.

Esta pesquisa tem cunho qualitativo, a qual, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “procura entender, interpretar fenômenos inseridos em um contexto”, seguindo o paradigma interpretativista, ainda de acordo com a autora, que entende não ser possível observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes, pois somos agentes ativos na sociedade que pesquisamos.

O objetivo desta pesquisa é identificar o uso tecnologias digitais em práticas didáticas pelos professores da educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) de escolas de Alagoas localizadas em Água Branca, Arapiraca, Delmiro Gouveia, Girau do Ponciano e Lagoa da Canoa na modalidade remota, em período de COVID-19. Sendo assim, tem como objetivos específicos refletir sobre as experiências vivenciadas por esses professores ao longo do período remoto; conhecer as tecnologias digitais utilizadas pelos professores durante o período de aulas remotas; e investigar as dificuldades tecnológicas apresentadas em decorrência da realização das aulas remotas.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário virtual feito no *Google Forms* composto por dez questões, tanto discursivas quanto de múltipla escolha, como forma de obter as informações necessárias à pesquisa. A figura 1 traz o questionário.

Figura 1 - Questionário

- Escola:
 Série/Ano:
 Ensino: Fundamental () Médio ()
- 1) Você encontrou dificuldades para elaborar e desenvolver atividades durante a pandemia?
 - 2) Você conhecia metodologias ativas antes da pandemia? Se conhecia, usava nas suas aulas?
 - 3) Você conhecia alguma tecnologia digital pedagógica antes da pandemia? Usava em suas aulas?
 - 4) O uso das tecnologias digitais foi um problema para você no ensino remoto?
 - 5) Que recurso (tecnologias digitais) você usou nas aulas?
 - 6) Você acha que esses recursos foram eficazes?
 - 7) Se não foram eficazes, o que foi feito para ajudar a sanar o problema?
 - 8) A escola (gestão, equipe pedagógica, outros professores), a comunidade ou família (sua ou dos alunos) ajudaram você de alguma forma a sanar esses problemas?
 - 9) Qual foi o eixo em que encontrou mais dificuldade para ensinar no ensino remoto? (Análise Linguística, Oralidade, Produção Textual ou Leitura?)
 - 10) Você acredita que os alunos aprenderam durante o ensino remoto? Justifique sua resposta.

Fonte: Elaboração própria (2020)

Utilizamos o questionário por entendermos que esse instrumento é uma das ferramentas mais utilizadas em pesquisas educacionais. De acordo com Severino

(2007), os questionários são um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas de colaboradores, a fim de conhecer suas percepções sobre o assunto em estudo.

O questionário contou com a participação voluntária e anônima de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas do estado de Alagoas localizadas nos municípios de Água Branca, Arapiraca, Delmiro Gouveia, Girau do Ponciano e Lagoa da Canoa. Para chegar até os professores, enviamos e-mail, e contamos com a divulgação voluntária de professores em seus grupos de *WhatsApp*. Vale destacar que os municípios selecionados correspondem a localidade da escola dos professores que responderam o questionário, além disso, cabe dizer que os questionários foram enviados para vários professores, sem um N específico, entretanto, apenas 8 responderam ao questionário.

A pesquisa adotou como critério de participação a exigência de os professores lecionarem Língua Portuguesa em alguma modalidade do ensino básico na rede pública.

A análise dos dados se deu através da interpretação com enfoque qualitativo das respostas coletadas pelos questionários no *Google Forms*, as quais foram transportadas e organizadas, pelo próprio Google, em uma planilha do Excel que nos serviu de instrumento para as análises que apresentamos e discutimos na próxima seção.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram aplicados questionários para professores de diferentes instituições e ano de ensino, entretanto, apenas 8 participaram do trabalho. O Quadro 1 exemplifica os municípios das escolas correspondentes a cada professor e o ano em que lecionam.

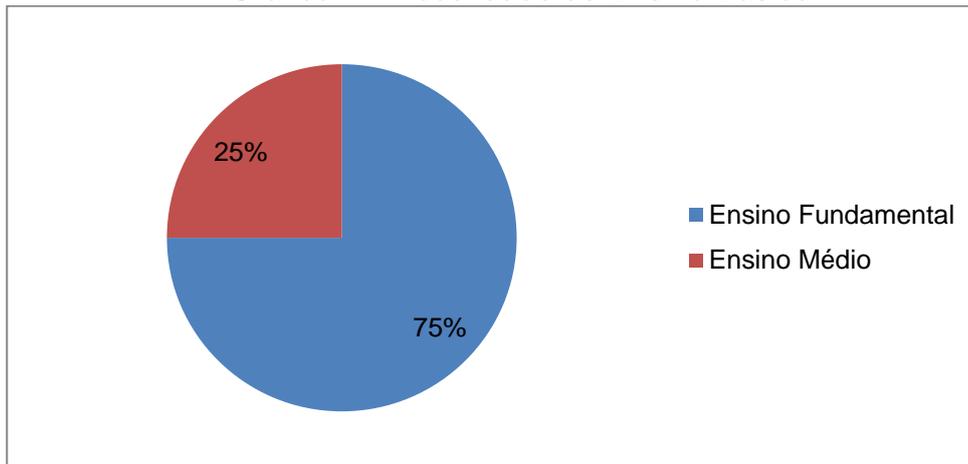
Quadro 1 - Escolas e séries/ano dos entrevistados.

Entrevistados	Municípios	Ano
Professor 1	Arapiraca	2º ano
Professor 2	Delmiro Gouveia	6º ano
Professor 3	Delmiro Gouveia	6º ano
Professor 4	Lagoa da Canoa	6º e 7º ano
Professor 5	Arapiraca	6º ano
Professor 6	Girau do Ponciano	6º ano
Professor 7	Delmiro Gouveia	6º ano e 7º Ano
Professor 8	Água branca	3º Ano

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observou-se que a maioria dos professores lecionavam no Ensino Fundamental, como pode ser observado no Gráfico 1 a seguir. Apenas dois dos entrevistados lecionavam no Ensino Médio.

Gráfico 1 - Modalidade de Ensino Básico



Fonte: Dados da pesquisa, (2023).

Quando questionados se encontraram dificuldades para elaborar e desenvolver atividades durante a pandemia, 87,5% dos entrevistados disseram ter dificuldades. O Professor 6 do Ensino Fundamental relatou que “foi preciso me reinventar e fazer uso de métodos atrativos para que os alunos participassem das aulas remotas” e o Professor 8 do Ensino Médio disse que “devido às aulas serem online, dificultou um pouco o aprendizado”. Apenas o Professor 3 relatou não ter dificuldades em lecionar durante a pandemia.

Sobre o conhecimento e utilização de metodologias ativas antes da pandemia, 62,5% dos entrevistados relataram conhecer sem, no entanto, utilizar. Essa questão é importante, pois, apesar de não ser unânime, algumas metodologias requerem o uso de tecnologias digitais, o que poderia apontar para um uso mais habitual antes do ensino remoto.

Quando questionados se o uso das tecnologias digitais foi um problema no ensino remoto, as respostas foram quase unânimes, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 2 - Respostas dos entrevistados sobre o uso de tecnologias digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Apenas o Professor 1 disse não ter encontrado dificuldades, sem apresentar qualquer justificativa. Quanto aos demais, em menor ou maior grau – de “um pouco”

a “bastante”, todos encontraram obstáculos no uso de tecnologias digitais. Tal resultado não é surpreendente, uma vez que, como remete aos estudos de Paiva (2020, p. 57), de uma hora para outra, sermos obrigados a usar tecnologias digitais, além de complicar nossa vida “fez também com que várias práticas sociais da linguagem que, até então, se realizavam presencialmente se reorganizassem na web (aulas, reuniões, eventos acadêmicos etc.)”.

Em relação às tecnologias digitais utilizadas nas aulas, os entrevistados responderam fazer uso de alguns recursos e formas de atuação para alcançar seus alunos e ensinar Língua Portuguesa, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - Recursos utilizados em aulas

Entrevistados	Respostas
Professor 1	Aulas pelo meet e classroom
Professor 2	Celular, notebook, Whatsapp, meet, Xrecorder, vídeos feitos por mim, do YouTube e da internet, áudios, links de jogos educativos, imagens de estudo
Professor 3	Whatsapp e aplicativos de vídeos
Professor 4	Sala de aula invertida, júri simulado, Kahoot, wordwall, datashow, filmes e vídeos
Professor 5	Google meet, zoom, whatsapp
Professor 6	Google Net, Google form
Professor 7	Notebook e celular
Professor 8	O uso de aparelho celular, como fonte de pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

De acordo com Santos *et al.* (2020), a mobilidade que alguns dispositivos tecnológicos promovem, como os smartphones, é uma vantagem, pois esses aparelhos podem ser levados para qualquer lugar sem dificuldade e ser utilizados para acessar conteúdos e tirar dúvidas a qualquer momento. Além disso, o uso dessas ferramentas fornece aos alunos recursos interativos que podem aumentar sua motivação e, assim, melhorar seus resultados de aprendizagem, como na produção de textos colaborativos, por exemplo, como sugere Buzen (2020)

A BNCC (Brasil, 2018), ao estipular gêneros apropriados para o ensino de Língua Portuguesa, orienta que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos”, como vídeos e áudios, citados pelos Professores 2, 3 e 4, por exemplo, assim como “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68), como os utilizados pelo Professor 4.

Quando questionados sobre a eficiência dos recursos, sete dos entrevistados consideraram-nos eficazes, apenas o professor 6 respondeu que “alguns, sim”. É válido destacar as respostas dos professores 2 e 4, que relatam que “Com o compromisso, assiduidade e auxílio da família, sim (Professor 2)” e “Os recursos foram eficazes nos alunos que participavam das aulas (Professor 4)”, ou seja, para melhor eficácia dos recursos, a participação da família e o comprometimento dos alunos é de extrema importância.

Ao serem questionados sobre o que teriam feito caso as tecnologias digitais não tivessem sido eficazes, o Professor 2 respondeu que realizou “busca ativa” sem explicar sobre o que se referia, e o Professor 4 explicou que as atividades foram impressas, sendo “entregue o material das aulas para os alunos que não tinham

acesso à internet (conteúdo e atividades). Os Professores 1, 3 e 5 não responderam ao questionamento. O Professor 7 relatou ter sido excelentes e o Professor 8 respondeu que outros professores que tinham mais conhecimento sobre o assunto o auxiliaram a utilizar os meios tecnológicos.

Quando questionados sobre o apoio da escola (gestão, equipe pedagógica, outros professores), bem como da comunidade ou família (sua ou dos alunos) para sanar os problemas decorrentes das aulas remotas, a maioria respondeu ter recebido algum apoio nesse período, como pode ser observado nas respostas a seguir.

Figura 3 - Apoio recebido nas aulas remotas

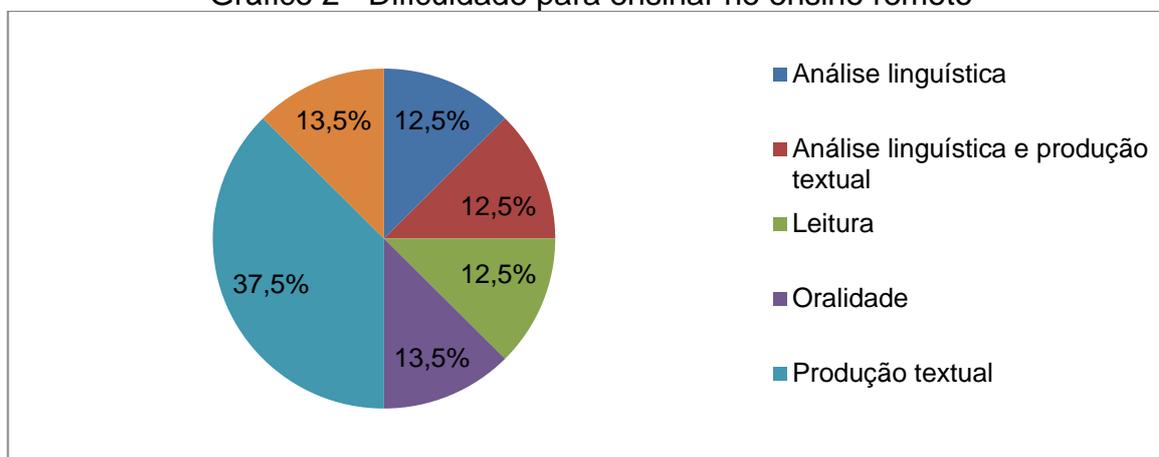


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Percebemos aqui a importância das redes de relacionamento dos entrevistados, crucial para a maioria deles. Tal reflexão vai ao encontro do que Buzen (2020, p. 23) entende como “pedagogia do vínculo”, a qual, “envolveria pensar como as diferentes redes familiares, as diferentes pessoas da sociedade e a escola podem juntos(as) construir processos mais coletivos de aprendizagem”.

Referente aos eixos de ensino de Língua Portuguesa (Leitura, Oralidade, Produção Textual e Análise linguística), o gráfico 2 mostra em que os professores encontraram mais dificuldade para ensinar no ensino remoto.

Gráfico 2 - Dificuldade para ensinar no ensino remoto



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Como aponta o gráfico, 37,5% responderam ter encontrado dificuldades em trabalhar com produção de textos, indicando ser esse o eixo mais problemático para todos. No entanto, todos os eixos foram citados, inclusive, o professor 7 respondeu que sentiu dificuldade em todos eles, o que é compreensível, pois, como mostra Coscarelli (2020, p. 19),

Gramática tradicional normativa e classificatória é mais fácil de ensinar (embora, paradoxalmente, quase ninguém aprenda), e (teoricamente) tem o certo e o errado. Por outro lado, ensinar leitura e produção de texto é muito mais difícil, mais trabalhoso e não se notam os resultados de uma semana para a outra. É um processo lento, mas isso não deveria ser um problema, já que temos doze anos para trabalhar com os(as) alunos(as).

Ao serem questionados se houve aprendizagem por parte dos alunos nesse período, os entrevistados demonstraram, como destacado no Quadro 3, uma inquietude, bem como insegurança sobre sua efetividade.

Quadro 3 - Aprendizado de Língua Portuguesa durante o ensino remoto

Entrevistados	Respostas
Professor 1	Pouco. Nem todos tinham motivação e instrumentos adequados
Professor 2	Sim. Quem teve acompanhamento familiar intenso
Professor 3	Sim. Nenhum método é 100%. Quem trabalhou com compromisso e responsabilidade, por menor que fosse a devolutiva, teve seu valor e sua avaliação da aprendizagem do aluno
Professor 4	Sim, mas em uma quantidade menos significativa que no ensino presencial, pois muitos não tinham acesso a internet
Professor 5	Sim, a grande maioria apresentou uma significativa evolução na aprendizagem
Professor 6	Muito pouco, a falta de estímulo e incentivo dificultou um pouco
Professor 7	Não. Mesmo com o uso da tecnologia (o rendimento) deixou a desejar. As dificuldades (a participação não foi recíproca) em todas as áreas não teve o rendimento esperado
Professor 8	Acredito que 70% não tiveram rendimento

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para entender melhor essas respostas, caberia um aprofundamento maior. O que ocasiona respostas tão discrepantes, como a do Professor 3, que alega ter havido, sim, aprendizagem, e a do Professor 7, para quem não houve?

Podemos pensar que tais alegações poderiam ter respaldo nas reflexões de Buzen (2020, p. 23), para quem o ensino remoto na pandemia serviu para mostrar “como as escolas estão distantes das pedagogias participativas em que o(a) professor(a) é o responsável por organizar eventos de aprendizagem significativa em interação com os(as) aprendentes e as comunidades.

Talvez, ainda, a “ressignificação de práticas” aludida por Junqueira (2020, p. 35) e exigida a toda a comunidade escolar tenha sido um obstáculo a mais, aliado a todos os problemas que uma pandemia de nível mundial pode causar.

Deixamos tais respostas em aberto, por ora. Estudos mais apurados serão realizados nesse sentido. Esperamos, para fechar essa seção, com Coscarelli (2020, p. 19-20),

que essa experiência da pandemia e do afastamento físico nos leve a repensar a educação, o currículo, o tempo de aula, as formas de agrupamento dos(as) alunos(as), as tarefas, as formas de avaliação, as formas de articulação entre o universo escolar, as comunidades e a nossa rica cultura brasileira. Espero que ela nos ajude também a perceber o valor do letramento digital, do letramento para as mídias (produzir para elas e ler essas mídias criticamente) e das artes na formação de nossos(as) alunos(as), cidadãos de nossa sociedade. (COSCARELLI, 2020, p. 19-20).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que as tecnologias digitais são facilitadoras no processo de ensino, e não saber utilizá-las em sala de aula é como um retrocesso educacional. Acreditamos que o mais saliente desse tempo de ensino remoto foi a certeza de que o método tradicional de ensino precisa ser reformulado para tornar as aulas de Língua Portuguesa mais atrativas, objetivando resultados mais satisfatórios.

Destacamos, a partir das reflexões empreendidas, a urgência de formação inicial e continuada dos professores para a efetiva capacidade de trabalhar com novas tecnologias, com letramentos digitais, com a característica multissemiótica dos textos contemporâneos.

Os cursos de formação de professores, aqui em especial os Cursos de Letras, devem proporcionar experiências na prática, tais como integrar a tecnologia digital nas matrizes curriculares, caso contrário, será difícil ensinar os alunos a utilizarem tecnologias digitais de forma satisfatória sem que os docentes tenham habilidades para isso – como foi amplamente mostrado neste período pandêmico.

Para isso, os professores deverão, também, estar atentos para novos conhecimentos e aprendizagens, e passar a olhar para o ensino de Língua Portuguesa com sua variabilidade que se materializa, também, em contextos digitais e por meio de tecnologias diversas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARROS, D. M. **Palestra: Cenários para a educação online tendências e perspectivas pós Covid 19.** [S. l.: s. n.], 23 jun. 2020. 1 vídeo (92 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=48eaY9q7IO8>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BIZELLI, J. L. Acesso e apropriação tecnológica na sociedade digital. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, Intercom, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF:

MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CETIC. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

COSTA, M. R. M.; SOUSA, J. C. Desafios da Educação e das Tecnologias de Informação e Comunicação durante a pandemia de Covid-19: problematizando a transmissão de aulas assíncronas nos canais de televisão aberta e o uso da internet para fins didático-pedagógicos. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 55- 64, 2020.

FACCO, C. P. C.; BIZELLI, J. L. Práticas Pedagógicas: Tecnologias Aplicadas ao Ensino Fundamental. *In*: REIS, M. L.; BIZELLI, J. L. (Orgs.). **Prometeu revisitado: gestão e tecnologias educacionais**. Bauru, SP: Editora Gradus, 2020. p. 89-106.

FLORES, A. M. **Educação mediada pelas tecnologias da informação e comunicação**. São Paulo: Editora Senac, 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Brasil tem a pior proporção de computador por aluno entre países testados no PISA**. 29 set. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/09/brasil-tem-a-pior-proporcao-de-computador-por-aluno-entre-paises-testados-no-pisa.shtml>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IAU. **The impact of Covid-19 on Higher education around the world**. Paris: International Association of Universities, 2020. Disponível em: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOREIRA, J. A. *et al.* **Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia**. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta, 2020.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351-364, 2020.

NOGARO, A.; BATTESTIN, C. Sentidos e contornos da inovação na educação. **HOLOS**, v. 2, p. 357-372, 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OCDE. **Education at a glance 2020**: OCDE Indicators. Paris: OCDE Publishing, 2020a.

OCDE. **Remote online exams in higher education during the COVID -19 crisis**. OCDE education policy perspectives. Paris: OCDE Publishing, 2020b. n. 6.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-21, 1999.

PERRY, G. T. *et al.* Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n. 1, 2006.

SANTOS, V. A. *et al.* O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: [s. n.], 2020.

SCHLEICHER, A. Professores terão que mudar seu jeito de ensinar depois da quarentena. **El País**, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-23/professores-terao-que-mudar-seu-jeito-de-ensinar-depois-da-quarentena.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SEDUC. Secretaria da Educação. **Resolução Seduc-38, de 3 de abril de 2020**. Institui o Programa Aprender em Casa, de apoio aos estudos dos alunos no período de suspensão das aulas em decorrência da necessidade de prevenção de contágio pelo Covid-19. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202004030038>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Editora Ática, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa, Portugal: Educa Professores, 1993.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a ``reflexão`` como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.