

PRÁTICAS DOCENTES COM AS TDIC EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

PEDAGOGICAL PRACTICES OF DICT IN ERE PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Yorrana Apóstolo de Souza¹

<https://orcid.org/0000-0001-6901-2446>

Geam Karlo-Gomes²

<http://orcid.org/0000-0001-9569-1497>

Resumo:

As mudanças ocorridas pelo advento da Pandemia da COVID-19 atingiram a todos nos últimos tempos. Com isso, a Educação foi reconfigurada para o Ensino Remoto Emergencial – ERE. Nesse cenário, os professores tiveram que se adaptar à nova realidade educacional sem uma formação voltada para tal fim, o que deixou a mostra problemas estruturais do uso das tecnologias digitais para a prática pedagógica, tornando-se uma questão a ser discutida no meio acadêmico a vista do letramento digital na formação de professores. Diante disso, o ponto principal deste estudo é analisar as práticas docentes com o uso de tecnologias digitais no ERE. A metodologia está delineada mediante a pesquisa bibliográfica, baseada em uma revisão integrativa da literatura, revelando as práticas pedagógicas no uso de tecnologias digitais, as quais ressaltam que o ERE não contribuiu para o bom uso dessas ferramentas. A análise das pesquisas selecionadas permitiu perceber dois principais aspectos: que o uso das tecnologias serviu para reproduzir o ensino tradicional; e que em meio ao confronto com as entrevistas sistematizadas nas pesquisas selecionadas, notou-se que o uso de sistemas e/ou aplicativos teve grande impacto na reflexão sobre a prática docente, auxiliando os professores a pensar sobre as implicações dos artefatos tecnológicos para o cenário educacional.

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

Abstract:

The changes imposed by the COVID-19 Pandemic have impacted everyone in recent times. As a consequence, education needed to be adjusted to Emergency Remote Education - ERE. In this new context, teachers had to adapt to the new educational scenario without any training, which entailed issues regarding the use of digital technologies for pedagogical practice; this has become a topic to be discussed in academia on the importance of digital literacy in teacher training. In view of this fact, this study is aimed at analyzing the pedagogical conceptions on the use of digital technologies

¹ Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - Rede Nacional (UPE - Campus Garanhuns), Garanhuns/Pernambuco, Brasil.

² Licenciada em Letras pela Universidade de Pernambuco, Petrolina/Pernambuco, Brasil.

in ERE. This study drew on bibliographic research, based on an integrative literature review, which has revealed pedagogical conceptions about the use of digital technologies emphasizing that ERE has not contributed to the effective use of these tools. The analysis of the selected searches allowed us to draw at least two main conclusions: the use of technologies ended up replicating traditional teaching; the use of systems and/or applications brought an important contribution to teaching practice by helping teachers to think about the implications of technological artifacts for the educational scenario.

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

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante da chegada do Coronavírus no Brasil, em março de 2020, milhões de estudantes receberam a notícia de que teriam que se afastar das atividades presenciais por tempo indeterminado. Isso para tentar conter a propagação acelerada dessa doença, que naquele momento, ainda era pouco conhecida. A partir dessas incertezas, a Educação precisou construir uma rápida estratégia para a continuação do ensino no país, unificando uma nova forma de ensinar e de aprender por meio da tecnologia digital. Naquele período, surgiram dois grandes desafios para os educadores: adaptar-se ao novo estilo de vida devido ao isolamento social e acompanhar o ritmo das aulas remotas, utilizando-se de ferramentas digitais para a viabilização desse ensino.

Nesse cenário, ficou à mostra outro problema social, de que muitos professores não possuíam experiência com o ensino a distância, tampouco estavam preparados para usar as ferramentas tecnológicas utilizadas no espaço virtual (BELARMINO, 2021). Esse impacto foi desesperador para muitos docentes, pois não tiveram suporte ou qualquer formação prévia para as aulas remotas. Pensando nisso, alguns estados do Brasil se prepararam, da melhor forma possível, para oportunizar formação aos professores. A exemplo disso, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criou o Centro de Mídias da Educação de São Paulo, visando a formação necessária aos seus educadores e garantir a oferta de aulas e atividades para os estudantes (CMSP – Centro de Mídias da Educação de São Paulo | Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, [s.d.]).

Outra ação de natureza diferente, mas com propósito semelhante, foi desenvolvida pela Universidade de Pernambuco – UPE, por meio do Projeto de Extensão PROFIC_Letras (Projeto Formação Inicial e Continuada de Professores da Área de Letras), hoje, Programa de Extensão, fruto da parceria entre a UPE e a Gerência Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco. As ações formativas desse Programa foram desenvolvidas no formato de “weboficinas” para os professores da Rede Estadual de Pernambuco, com o foco no uso de aplicativos digitais para práticas de leitura e produção textual com textos multimodais e multissemióticos. É uma iniciativa que visa a formação docente com uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e as práticas multiletradas no ensino de línguas.

Não seria possível descrever neste texto todas as propostas de formação continuada de professores desenvolvidas durante o contexto do Ensino Remoto Emergencial – ERE no Brasil, contudo, esse tipo de ação providencial não foi tomado em todo o país, visto que realizar formações nesse sentido é bastante desafiador em tempos não emergenciais. Ademais, não seria possível atender a todas as necessidades de cada professor, diante das diversas realidades apresentadas.

Pode-se dizer que mesmo com todos os déficits de aprendizagem ocasionados pela Pandemia, esse cenário trouxe inúmeras questões a serem avaliadas e a proposição de diversas soluções para a Educação. Além disso, a democratização da Educação foi outro tema muito debatido nesse período inicial, pois para a viabilidade do ERE, todos os envolvidos nesse processo necessitaram de acesso à Internet e dispositivos móveis, outra realidade inatingível diante da diversidade socioeconômica da população brasileira.

Behar (2020), buscando definições para o ERE, pontua que com a Educação a Distância no contexto de Pandemia da COVID-19 – com ações providências de saúde, dentre elas o isolamento social – o ensino presencial foi transferido para o espaço digital. Sendo assim, no ERE, as aulas aconteceram em momento síncrono, com a utilização de ferramentas de webconferência com a capacidade de gravação de vídeo do encontro, além do compartilhamento da tela do computador dos próprios usuários, podendo visualizar remotamente o dispositivo dos outros usuários, além das atividades realizadas de forma assíncrona no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ao longo da semana (BEHAR, 2020). A autora destaca ainda que não há estudos anteriores na literatura educacional sobre o termo “Ensino Remoto Emergencial”, justamente por se tratar de um acontecimento abrupto em decorrência do Coronavírus. Por essa razão, as atividades pedagógicas no ERE configuram uma alternativa para o andamento da Educação (BEHAR, 2020).

É fato que desde a expansão da Internet, o surgimento de muitos cursos na modalidade EAD possibilitou a consolidação e ampliação dessa modalidade de ensino, logo, aumentando a procura, ano após ano, inclusive para a Educação Profissional e o Ensino Superior. Desse modo, a Educação a Distância foi sendo cada vez mais compreendida como uma proposta democrática e flexível de oferecer acesso à Educação para um público amplo, atendendo a inúmeras realidades, como, por exemplo, as pessoas que não podem se deslocar para cursos presenciais em razão da distância geográfica entre sua residência e as instituições. Assim, as TDIC se desenvolveram nesse meio de modo a provocar uma grande mudança na forma de aprender, comunicar, trabalhar e de se relacionar, incorporando-se de maneira produtiva na prática docente.

Nesse contexto de mudanças intensas, o papel da informação e da comunicação é de extrema importância, pois ocupa uma posição de destaque diante dos outros tipos de tecnologias. Por exemplo, o modelo que se tem hoje de ERE é uma delas, uma possibilidade de Educação proveniente da era da informação e comunicação, através das TDIC, podendo agravar, também, as desigualdades sociais no país.

Nessa conjuntura, o letramento digital também é uma demanda emergente no processo formativo dos estudantes. Por isso, faz-se necessário que os professores disponham de habilidades e competências necessárias para articular esses saberes. O letramento digital se refere aos processos de aprendizagem de leitura e escrita em ambiente digital (COSCARELLI, 2007). Hoje, com a Internet, ler e produzir textos são atividades que perpassam o uso das tecnologias digitais. Na escola, os estudantes precisam utilizar as linguagens hipermidiáticas de modo crítico e responsável (ROJO, 2012). Além disso, é importante formar os estudantes para que eles saibam se comunicar nas mais diferentes plataformas digitais e aplicativos, consumindo o conteúdo digital com responsabilidade e avaliando a credibilidade das informações. Portanto, ser letrado digitalmente significa dominar essas ferramentas e construir conhecimento em uma sociedade

onde as práticas sociais de leitura e produção envolvem as tecnologias digitais e as linguagens midiáticas o tempo todo (ROJO, 2012).

O ERE, nesse sentido, foi de grande importância para alertar aos professores sobre essa necessidade formativa. No entanto, a implementação de TDIC nesse tipo de ensino é complexa e desafiadora, especialmente quando o contexto de ensino é dinâmico e quando os professores devem corresponder rapidamente às mudanças nessas condições. No que diz respeito ao ERE, há pouquíssimos estudos sobre como essas ferramentas podem ser melhor empregadas para atingir objetivos pedagógicos específicos. Por ser um episódio histórico bastante recente, entendemos haver a necessidade de refletir sobre a utilização desses instrumentos tecnológicos como facilitadores no desenvolvimento de relacionamentos significativos entre estudantes e educadores.

A investigação que compõe este estudo surgiu a partir do interesse em analisar os impactos do ERE na prática docente, principalmente no que diz respeito à utilização de tecnologias digitais e às recorrentes dificuldades apresentadas pelos professores. Além disso, em sintonia com a demanda de novas formas de leitura e produção de textos possibilitadas pela Internet, a investigação foi delimitada para uma das áreas das linguagens, a saber: como os professores, durante o ERE, utilizaram sistemas e/ou aplicativos digitais no ensino de Língua Portuguesa?

Para responder essa questão, bases teóricas de pesquisadores da tecnologia na Educação foram adotadas: Araujo *et al.*, (2021), sobre as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a educação no contexto da Pandemia; Karlo-Gomes *et al.*, (2021), sobre o uso das TDIC no ensino de Língua Portuguesa; Moran (2007, 2012) e (Bacich, Moran, 2017), no que tange às novas tecnologias e à mediação pedagógica; Moreira e Schlemmer (2020), acerca de paradigmas emergentes; e Pretto (2017), no que se refere às discussões sobre a educação no cenário contemporâneo.

Assim, este estudo se insere no debate sobre as tecnologias digitais na Educação e a inserção do letramento digital, com o objetivo de analisar as práticas docentes com a utilização das TDIC no ERE no componente curricular Língua Portuguesa. Para isso, a proposta metodológica é pautada em pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica como procedimento técnico, com a utilização do método Revisão Integrativa da Literatura.

Após essa introdução, o texto apresenta uma breve fundamentação sobre as tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa e as transformações educacionais no contexto do ERE, os procedimentos metodológicos adotados e, por fim, os resultados e considerações finais.

TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19

Por muito tempo, acreditou-se que a aquisição de conhecimentos poderia ser feita apenas nas escolas, sendo o professor o único detentor do conhecimento. Nesse contexto, os discentes assistiam às aulas, respondendo exercícios com auxílio de livros ou no quadro negro, com o intuito final de fazer testes e provas. Isso se repetia a cada novo conteúdo. Mas quando se começa a considerar as mudanças no cenário contemporâneo, e ainda mais nos últimos tempos, com a Internet e a utilização de dispositivos móveis, não se restringe ao professor o papel de única fonte de conhecimento. Assim, os paradigmas tradicionais tão arraigados e questionados, precisam, emergencialmente, ser revistos.

De todo modo, mesmo com os mais sofisticados e modernos recursos da tecnologia, os professores continuam sendo essenciais no processo de ensino e aprendizagem. Eles também atuam de modo a orientar os estudantes no uso adequado da tecnologia, desde às técnicas do manuseio à curadoria de informações e à produção autônoma dos discentes. Assim, os docentes oferecem diferentes opções de acesso a conteúdos relevantes, entendendo como os discentes aprendem, e estimulam a busca autodirigida para construir conhecimento (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2012).

No que se refere ao tema da tecnologia na Educação, Pretto (2017) apresenta alguns desafios contemporâneos, sendo um deles, a velocidade com que as tecnologias estão se transformando. Por isso, tem-se notado que os “futuristas” – aqueles que fazem pesquisas sobre qual será o futuro da humanidade – do ponto de vista das tecnologias, estão anunciando que os computadores em breve estarão no nível dos humanos. O ChatGPT³ já tem mostrado algumas possibilidades do avanço da Inteligência artificial. Exemplos assim redimensionam o significado das mudanças radicais nos paradigmas em que a humanidade vive na contemporaneidade, ou seja, as mudanças na concepção de mundo, nos saberes e na forma de pensar e organizar os conhecimentos. As informações se espalham para todas as nuances da sociedade em uma velocidade instantânea.

Desse ponto de vista, não seria diferente nas escolas, instituições de ensino formal e Educação em geral. Para Bacich e Moran (2017), a tecnologia facilita a flexibilização dos diversos fluxos de informação, a diversificação do conhecimento e a ampliação das inter-relações entre o saber cotidiano e o saber científico. Assim, o ensino, principalmente o presencial, exige cada vez mais o uso das tecnologias, das mídias digitais e da Internet, e isso é cada dia mais latente e mais presente na realidade das escolas e universidades.

Ainda segundo Pretto (2017), essas mudanças formam um paralelo: de um lado, possibilita inúmeras formas de comunicação e a oportunidade de interação por meio da capacidade de compartilhamento e expansão no universo da Internet; e, por outro, a dimensão do espaço digital penetra radicalmente em alguns valores do mundo atual. Para os educadores, essa potencialidade é muito interessante, pois permite um pensamento voltado para a perspectiva plural. É fato que, nos últimos anos, o mundo avançou significativamente. Hoje, tem-se a possibilidade de estar em um espaço físico e ao mesmo tempo, planetariamente conectado em uma transmissão ao vivo, por exemplo. Isso é uma possibilidade completamente diferente daquela que existia há décadas, quando a Internet era uma novidade e não fazia parte dos espaços educacionais, embora ainda não seja uma realidade em muitos cenários educativos de contextos diversos do Brasil e do mundo.

Com efeito, a partir das mudanças que ocorreram na sociedade pelo advento da Pandemia da COVID-19, sobre a Educação, passa-se a enxergar novos desafios, principalmente, com relação à aprendizagem efetiva na utilização das tecnologias digitais. Para tanto, é necessária uma mudança de paradigma que corresponda à lógica de rede, ou seja, às condições propiciadas pelos sites, plataformas, aplicativos e redes sociais, que inauguram um novo paradigma de ensino, tanto do ponto de vista do estudante, quanto do ponto de vista do professor, apontando para formas inovadoras de aprender, ensinar e trocar conhecimentos (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020).

³ Desenvolvido pela OpenAI em 2022, o ChatGPT é uma assistente virtual que funciona em maio à inteligência artificial. Disponível em: <https://chat.openai.com/auth/login?next=/chat>

Nesse viés, Moreira e Schlemmer (2020) propõem um novo paradigma que deveria se adaptar às complexidades das realidades sociais e educacionais do século XXI, pois segundo os autores, “a tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas” (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020, p.6). Sendo assim, as tecnologias não devem ser usadas para reafirmar modelos tradicionais e autoritários de Educação, e seu uso torna-se completamente desnecessário para replicar modelos antigos. Ademais, é possível observar que a complexidade do aprender e do comportamento docente no tempo atual, envolve, portanto, a relevância da Educação *on-line* para a configuração e inauguração deste paradigma emergente (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020), como o vivenciado no ERE.

Com o olhar para os desafios do fazer docente no contexto de ERE, Araujo *et al.* (2021) faz uma rememoração dos conceitos de Paulo Freire como “situação-limite” e “inédito viável”, que dialogam com o cenário de Educação em situação de emergência, enfatizando a necessidade de os educadores refletirem criticamente sobre sua prática. E ainda, são um incentivo a desenvolver métodos pedagógicos críticos, que sejam relevantes para o contexto específico em que estão inseridos. Logo, essa filosofia ajuda os professores a pensar na melhor forma de se conectar com seus aprendizes, usando ferramentas tecnológicas de forma eficaz para fins educacionais, ao mesmo tempo em que constroem conhecimentos em uma dinâmica de troca de saberes (ARAUJO *et al.*, 2021).

Nesse cenário de imersão em um mundo de modelos emergentes, surge a necessidade de se compreender, com clarividência, o espaço em que essa nova realidade se situa. O termo ciberespaço nunca caberia numa explicação tão simples. Por sua própria natureza, o conceito em si é um arsenal complexo, que merece mais atenção dos professores, estudantes e pesquisadores (KARLO-GOMES *et al.*, 2021). De acordo com Karlo-Gomes *et al.*, (2021), o papel da escola precisa levar em conta as mudanças socioculturais que as acompanham, com o propósito de formar os estudantes para agir de forma ética, colaborativa e responsável no ciberespaço. Assim, no que se refere à atuação do professor de Língua Portuguesa no ciberespaço, é preciso pensar nos procedimentos pedagógicos que contemplem as necessidades e interesses dos estudantes. Logo, a instrumentalização desses saberes precisa ser incorporada aos currículos escolares e aos planos de aula dos professores, para que eles possam expandir os conhecimentos e os métodos de ensino (KARLO-GOMES *et al.*, 2021).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) também pode ser vista como um documento norteador para o campo das TDIC na Educação, com a função de contribuir para um ensino que leve em conta a crescente influência das tecnologias digitais. Sobre isso, merece atenção a Competência Geral 5: “compreender, usar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética em uma variedade de práticas sociais, incluindo práticas escolares, para a vida individual e coletiva” (BRASIL, 2018, p.9). Sendo assim, integrar as tecnologias digitais na Educação não é apenas usá-la como meio ou suporte para facilitar o aprendizado ou estimular o interesse do estudante tão somente, mas usar essas TDIC para opinar criticamente sobre diversos textos, disseminá-los em novos formatos e mídias e construir novos conhecimentos.

Em estudo recente, Belarmino (2021) investiga o ensino de Língua Portuguesa mediado pelas TDIC no ensino médio, refletindo sobre as práticas de linguagem no ambiente digital e seus

impactos na formação do sujeito e suas práticas sociais. Segundo a autora, as novas formas de comunicação abrem espaço para novas possibilidades no trabalho docente, como é o caso da Internet, que rompe com as fronteiras do tempo e do espaço, possibilitando que a comunicação aconteça de forma dinâmica. Por isso, há a necessidade de integrar as TDIC à escola, considerando a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos no processo de ensino-aprendizagem (BELARMINO, 2021). Sendo assim, utilizando-se dessas ferramentas, o professor de Língua Portuguesa pode integrar o texto escrito com o texto digital, apresentando-os em suas diversas formas e veiculação, levando o aprendiz a compreender melhor o processo de produção textual, observando as características particulares que podem ser encontradas em diversos textos, podendo tornar o processo de aprendizagem mais significativo nessa Era Digital (BELARMINO, 2021).

No contexto permeado pelo ERE, espaço social mediado por muitas mudanças, as instituições de ensino buscaram estratégias para utilizar as tecnologias digitais no sentido de favorecer a aprendizagem. Nesse cenário, os professores puderam utilizar aplicativos que permitissem a construção colaborativa de conhecimentos, graças à Web 2.0 – em que os usuários não são mais apenas espectadores e podem interagir, criar seu próprio conteúdo, comunicar-se com outras pessoas e expressar suas opiniões de várias maneiras sobre o que é exibido na tela – onde os indivíduos estão dispersos em diferentes espaços e podem interagir e produzir textos colaborativos (KARLO-GOMES *et al.*, 2021). Por outro lado, esse novo paradigma educacional evidenciou algumas dificuldades já existentes, como por exemplo, na utilização das TDIC.

Nesse sentido, é imprescindível que os professores compreendam as TDIC como possibilidades para o ensino e a aprendizagem (KARLO-GOMES *et al.*, 2021). É preciso conhecer as linguagens digitais que já são utilizadas pelos estudantes, para incorporá-los na trajetória de aulas *on-line* de forma criativa e significativa. O letramento digital, por sua vez, faz-se necessário para que os professores tenham proficiência na utilização estratégica das tecnologias digitais, não apenas se utilizando dessas ferramentas na prática pedagógica, mas para compreender os tipos de discurso e a linguagem digital que os estudantes usam para atuar de forma crítica e criativa (FREITAS, 2010).

Já no que diz respeito a esse posicionamento crítico no viés docente, Araujo *et al.* (2021) discute que o foco de Paulo Freire no engajamento político dos educadores tem implicações significativas em como eles pensam e abordam o ensino em contexto remoto, na perspectiva de buscar sempre novas formas de aprender e ensinar. Paulo Freire acreditava que os educadores deveriam estar cientes das várias maneiras pelas quais a sociedade dominante molda e até constrange os aprendizes, e devem trabalhar para resistir a essas forças (ARAUJO *et al.*, 2021). Para isso, os educadores precisam ter uma compreensão sólida da prática pedagógica, bem como uma compreensão do contexto político em que trabalham. Ao adotar os ensinamentos de Freire ao ERE, os educadores podem pensar criticamente sobre suas práticas de ensino para atender às necessidades de seus estudantes (ARAUJO *et al.*, 2021).

Dessa forma, integrar ferramentas tecnológicas e abordagens inovadoras em sala de aula, pode ser tornar mais significativo para estudantes e professores. Nesse viés, as estratégias de ensino colaborativo podem contribuir para o engajamento do estudante no curso, resultando em maior empenho no processo de aprendizagem, e as abordagens colaborativas são mais eficazes do

que os métodos tradicionais para facilitar o aprendizado *on-line*, enfatizando a relação pessoal entre os aprendizes e o conteúdo disponível em rede (MOTA, 2009).

Karlo-Gomes *et al.*, (2021, p.7), sobre o uso das TDIC na produção de gêneros textuais, ressaltam que “a BNCC prevê o uso responsável, crítico e autêntico das TDIC”. Por isso, é preciso entender que o uso da tecnologia em sala de aula está diretamente relacionado à pedagogia adotada pelo docente. Em outras palavras, significa que não é a tecnologia em si que vai mudar os processos de ensino e aprendizagem, mas sim, a forma como os professores conduzem suas aulas por meio da tecnologia. No entanto, mesmo com a disseminação da Internet, muitos professores ainda se limitam ao uso de recursos tradicionais. Embora a mudança educacional esteja ocorrendo gradativamente, muitos educadores parecem não ter tido tempo de se adaptar, e até as próprias instituições têm se articulado para entrar no mundo da tecnologia (BELARMINO, 2021).

Além disso, é preciso enfatizar que o uso de tecnologias e ferramentas digitais nunca foi efetivamente incorporado à prática cultural escolar das culturas escrita e impressa, pois as escolas ainda são lugares onde há a predominância da utilização de livros impressos (KARLO-GOMES *et al.*, 2021). Por isso, a necessidade de os professores refletirem sobre os recursos tecnológicos como mediadores no processo de ensino e aprendizagem, visto que eles apoiam a comunicação entre indivíduos e grupos, possibilitando uma organização nas atividades e nos processos de aprendizagem.

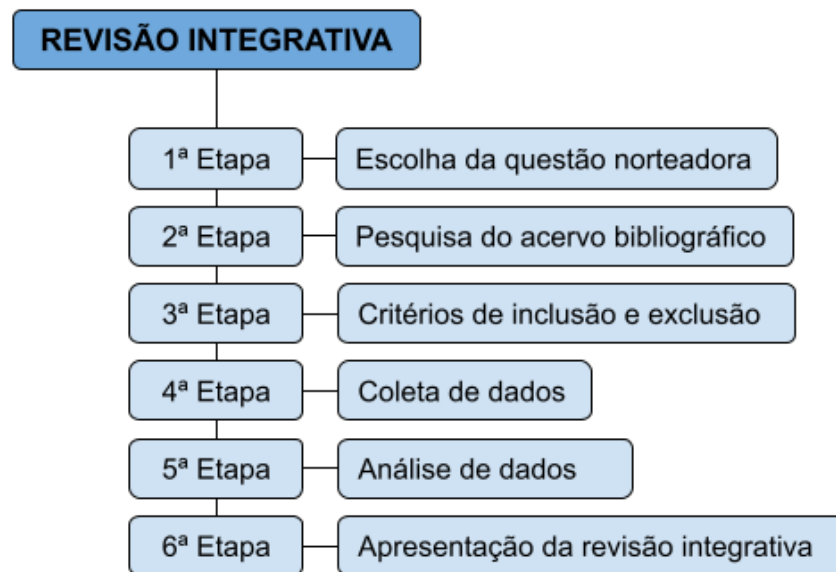
Portanto, cientes de que a Pandemia da COVID-19 teve um impacto profundo em muitas esferas sociais, afetando a todos, com sérios desafios para os educadores no gerenciamento de um conjunto de impasses impostos pela nova realidade, é preciso refletir sobre as implicações do ERE na prática pedagógica. E nesse contexto, os ensinamentos de Paulo Freire podem trazer um alerta sobre a importância de fornecer aos estudantes novos modos de intervir sobre o mundo.

METODOLOGIA

A forma de abordagem desta pesquisa é a qualitativa (LAKATOS, MARCONI, 2002). Para isso, adotou-se o método comparativo, que segundo Lakatos e Marconi (2003), é aquele que desenvolve análises comparativas com a finalidade de verificar semelhanças e explicar divergências. Nesse sentido, foi realizada uma revisão integrativa da literatura, uma técnica de revisão bibliográfica que permitiu explorar, de forma abrangente, algumas possíveis fontes de informação e suas conexões.

Segundo Souza, Silva e Carvalho (2010), a revisão integrativa é um procedimento que reúne a síntese de conhecimentos e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática. Sendo assim, a relevância do uso da revisão integrativa nas pesquisas não está apenas no desenvolvimento de políticas, protocolos e procedimentos, mas também na amplificação do pensamento crítico que ela propicia.

Por esse viés, o objetivo foi analisar as práticas pedagógicas na utilização das tecnologias digitais no ERE, tendo como fonte de busca o Google Acadêmico. Para tanto, contemplou-se as seguintes etapas de elaboração: definição da questão norteadora; pesquisa do acervo bibliográfico que se enquadrem no objeto de estudo, considerando critérios de inclusão e exclusão; coleta de dados nos artigos selecionados; avaliação dos dados, considerando a questão investigativa; discussão dos resultados encontrados; e, por fim, a síntese (Figura 1).

Figura 1 – Etapas da revisão integrativa

Fonte: Autores

A questão norteadora foi delineada como: “Quais as práticas pedagógicas de professores durante o ERE no uso de sistemas e/ou aplicativos digitais no ensino de Língua Portuguesa?” e, com o intuito de responder a esse questionamento, foi feito um mapeamento dos artigos, seguindo critérios de inclusão e exclusão para a combinação dos estudos.

Conforme Whittemore e Knafl (2005, p.546), “o termo integrativa tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método”, ponto esse que “evidencia o potencial para se construir a ciência”. Assim, os artigos foram selecionados pelos seguintes critérios: a) relacionados à temática proposta; b) escritos em Língua Portuguesa; c) publicados nos últimos dois anos, de 2020 a 2022 (considerando o contexto do ERE); e d) combinando a sequência de termos e operadores booleanos: “língua portuguesa” AND “ensino remoto” AND “tecnologias digitais”. Após a coleta, foram eliminados: a) os estudos que não tinham sido produzidos no contexto do ERE; b) os que se tratavam de monografias, dissertações e teses; c) os que abordavam o ensino de língua estrangeira e, por fim, d) os que se distanciaram da temática do presente estudo.

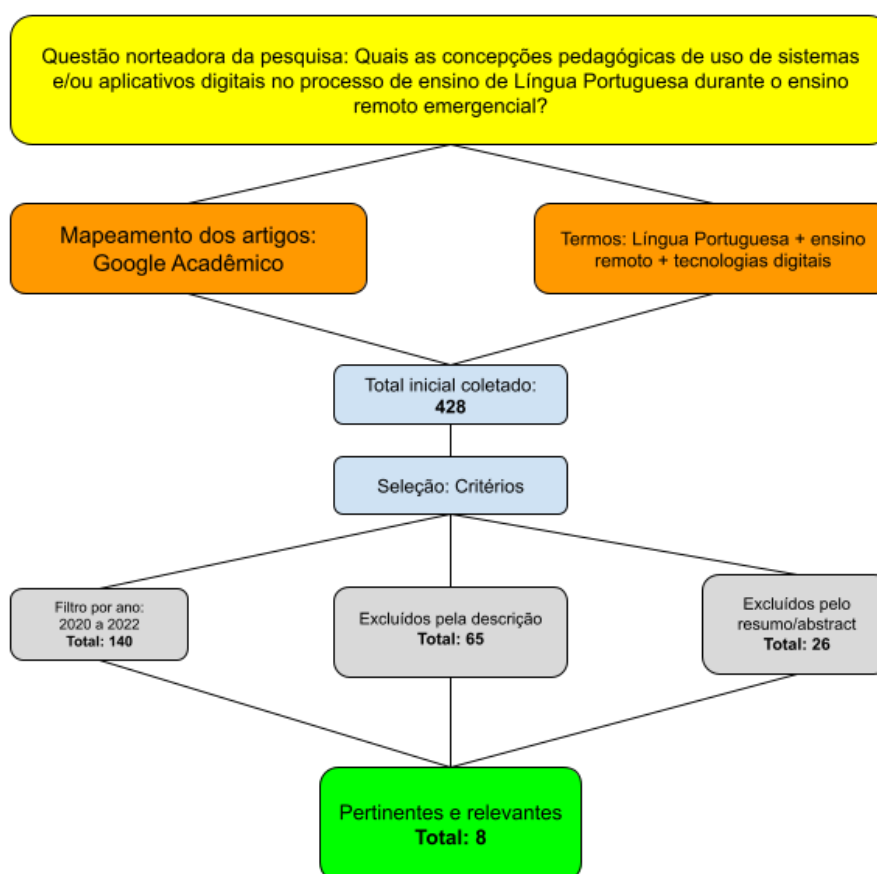
Inicialmente, o impasse encontrado durante a realização dessa seleção foi relacionado ao número reduzido de pesquisas que evidenciam, discutem, analisam as perspectivas docentes sobre o enfrentamento tecnológico e suas implicações nas estratégias pedagógicas, tendo em vista que essa temática costuma ser abordada nas pesquisas de modo estritamente teórico ou apenas de revisão bibliográfica, o que indica a necessidade de mais estudos sobre essa problemática. Assim, os dados coletados foram organizados para análise qualitativa à luz da técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p. 42), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das

mensagens, sendo empregada, nesta pesquisa, para a análise de dados qualitativos. Para tanto, foram utilizados os dados básicos dos artigos, tabulados por título, autores, metodologia e objetivos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo seguiu as seguintes etapas (Figura 2): o levantamento inicial, por meio das palavras-chave, que reuniu 428 trabalhos. O primeiro refinamento foi em relação a filtragem por ano, levando em consideração pesquisas que foram realizadas no período de Pandemia, restando 140 publicações. Destas, foram eliminadas 65 pesquisas (monografias, dissertações e teses). Considerando apenas os artigos em periódicos, foi feita a leitura dos resumos para identificar a adequação à proposta do tema, sendo excluídos mais um total de 26 artigos. Sendo assim, oito artigos se revelaram relevantes para esta análise (Quadro 1).

Figura 2 – Fluxograma de levantamento das pesquisas na base de dados



Fonte: Autores

Quadro 1 – Descrição dos artigos selecionados

ANO	PERIÓDICO	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA
2021	Educação, Sociedade e Culturas (ESC) Volume: 59 Páginas: 97–115	<i>Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de Pandemia da COVID-19: percepções de professores/as de Língua Portuguesa</i>	Adriana Cavalcanti dos Santos, Nádson Araújo dos Santos, Wilton Petrus dos Santos	Analisar as percepções de professores/as que ensinam Língua Portuguesa na educação básica no Estado de Alagoas, Brasil no contexto pandêmico da Covid-19	Exploratória, de abordagem qualitativa
2021	Revista Práxis Volume: 3 Páginas: 157-180	<i>O ensino de Língua Portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto</i>	Ana Patrícia Sá Martins, Hilmara Rocha da Silva	Analisar como tem ocorrido o ensino de Língua Portuguesa e quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes com relação ao uso das tecnologias digitais no contexto pandêmico.	Qualitativa, de caráter exploratório
2021	Instituto Federal do Espírito Santo 43 p.	<i>O uso das tecnologias digitais no ensino: uma pesquisa sobre o ensino remoto</i>	Táise Maria de Souza Nascimento Batista	Levantar percepções dos professores sobre a educação a distância e o uso de tecnologias digitais no ensino.	Qualitativa, de caráter exploratório
2021	RENTE Volume: 19 Páginas: 81-90	<i>As percepções dos professores da educação básica sobre o uso de tecnologias digitais no Ensino Remoto Emergencial</i>	Sivaldo Joaquim, Wilk Oliveira	Analisar a percepção de 74 professores da Educação Básica sobre o uso de tecnologias digitais no ensino remoto emergencial.	Qualitativa, de caráter exploratório
2021	Brazilian Journal of Development Volume: 7 Páginas: 33740–33751	<i>O uso do WhatsApp como ferramenta didática: possibilidades e desafios em aulas de Língua Portuguesa</i>	João Batista Bottentuit Junior, Girlene Miranda Baima, Luiz Máximo Lima Costa, Viviane Lima Coimbra	Pontuar o uso do aplicativo WhatsApp, como ferramenta didática interativa no ensino de Língua Portuguesa.	Exploratória, de abordagem qualitativa
2022	Revista da Anpoll Volume: 53 Páginas: 13–34	<i>“É um processo muito difícil”: narrativa e (re)construção identitária de professora de língua portuguesa sobre o Ensino Remoto Emergencial</i>	Tamires Puhl Pereira, Anderson Carnin, Caio Mira	Analisar a narrativa oral de uma professora de Língua Portuguesa, a fim de compreender como ela (re)constrói sua(s) identidade(s) profissional(is) e se posiciona ao avaliar situações sobre o contexto de ensino remoto emergencial.	Qualitativo-interpretativista
2021	Signo Volume: 46 Páginas: 2–14	<i>A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de Língua Portuguesa em tempos de isolamento social</i>	Wellington Gomes de Souza, Jaqueline de Jesus Bezerra	Discutir os desafios evidenciados com o isolamento social, no tocante à transformação da atividade docente com base no uso de tecnologias para o ensino de língua portuguesa.	Quantitativa, com levantamento bibliográfico
2021	Olhares & Trilhas Volume: 23 Páginas: 373-392	<i>Letramento digital e práticas docentes: o ensino de Língua Portuguesa em contexto de pandemia da COVID-19</i>	Adriana Cavalcanti dos Santos, Nádson Araújo dos Santos, Wilton Petrus dos Santos	Investigar as perspectivas de professores sobre as implicações do letramento digital dos estudantes e o redirecionamento de suas práticas pedagógicas.	Qualitativa, de caráter exploratório

Fonte: Autores.

De modo geral, as pesquisas (Quadro 1) abordam as impressões gerais a respeito do ERE e as experiências vivenciadas pelos envolvidos nessa nova dinâmica, em que professores e estudantes tiveram que se adaptar à inovação e implementação tecnológica da educação *on-line*. Dos oito artigos estudados, quatro investigaram a percepção dos professores envolvidos neste processo de adaptação; um artigo aborda a funcionalidade de um aplicativo em específico dentro desse contexto; outro analisa a narrativa de uma professora de Língua Portuguesa e seu processo de reconstrução identitária e, por fim, dois artigos abordam os desafios e dificuldades enfrentadas no uso das tecnologias digitais.

Santos *et al.* (2021a) trazem uma pesquisa sobre o letramento digital e o redirecionamento de suas práticas de ensino. Os resultados mostram que, por um lado, alavancar tecnologias emergentes não é suficiente para garantir a aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, a prática da leitura, escrita e análise da linguagem, por meio da leitura e produção de textos multimodais, é necessária para propor um currículo que considere a multimodalidade e os gêneros digitais. Nesse mesmo sentido, Martins e Silva (2021) empreendem um estudo de caso com professores de uma escola da rede pública estadual, onde foi constatado, através de formulário de perguntas e respostas, que os professores precisaram conhecer melhor os aplicativos para manuseio destes no ensino remoto.

Sobre os desafios na utilização de sistemas e aplicativos específicos, primeiramente Souza e Bezerra (2021), discutem a transformação das atividades docentes com base no uso da tecnologia para o ensino da Língua Portuguesa, analisando os recursos tecnológicos utilizados pelos professores, os métodos e a relação com os estudantes no processamento dos conteúdos de ensino. Eles concluem que há uma lacuna no uso de dispositivos tecnológicos que facilitam a aprendizagem, o que condiz com pensamento de potencializar o processo de ensino e formação nessa perspectiva. Por conseguinte, Bottentuit Junior *et al.* (2021) trazem considerações sobre o uso do aplicativo WhatsApp como ferramenta didática interativa no ensino de Língua Portuguesa, em que objetivou-se apresentar as funcionalidades desse recurso, por ser um aplicativo multiplataforma, que permite o envio de textos multimodais.

Por sua vez, Pereira *et al.* (2022) avaliaram um depoimento oral de uma professora de Língua Portuguesa, com o intuito de compreender como os professores podem reconstruir suas identidades profissionais e se posicionar ao avaliar situações em contextos emergenciais de ensino a distância. A pesquisa foi baseada nos conceitos dos estudos da narrativa oral, em que notou-se que na construção de narrativas, é possível avaliar as situações e se posicionar de acordo com as identidades assumidas. Ainda sobre as percepções docentes no uso de tecnologias digitais, Joaquim e Oliveira (2021) analisaram relatos de 74 professores da educação básica, identificando a falta de domínio tecnológico, a inexistência de formação para o uso de ferramentas digitais no contexto educacional, o baixo nível de aproximação entre docentes e estudantes e a ausência de infraestrutura para a realização das tarefas pedagógicas nas aulas remotas.

Outrossim, Batista (2021) também realizou uma coleta de dados, buscando fazer um levantamento sobre as percepções dos professores sobre a educação a distância e o uso de tecnologias digitais no ensino. Com isso, detectou-se que trabalhar remotamente com tecnologias digitais foi desafiador, no entanto proveitoso, visto que inicialmente os professores relataram terem sido muito resistentes em relação à utilização de tais tecnologias. Contudo, a vivência permitiu

entender a necessidade de aprendê-los, entendendo-os como um recurso importante no processo. Por fim, Santos *et al.* (2021b) analisam também as percepções de professores de Língua Portuguesa por meio de um questionário, revelando que eles estão redefinindo sua prática docente ao vivenciar o uso das tecnologias digitais no processo de ensino em novos tempos e espaços.

Nota-se, portanto, que o olhar para estudos recentes traz respostas bastante válidas para avaliar as práticas de ensino com o uso de tecnologias digitais no ERE. Para refinar essa compreensão, o estudo foi delineado em três categorias a seguir.

PERCEPÇÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS EM USO

Martins e Silva (2021), trazendo relatos de professores no contexto do ERE, apresentam algumas dificuldades iniciais encontradas, como, por exemplo, a necessidade de adquirir um dispositivo móvel capaz de processar os aplicativos e gerenciar a memória. Além disso, a falta de domínio desses aplicativos e a ausência de acesso à Internet foram as principais motivações para a frustração de alguns docentes, sendo muito cansativo estar a todo momento correspondendo às solicitações dos estudantes.

Joaquim e Oliveira (2021), por sua vez, trouxeram dados que comprovam que grande parte dos professores, após a experiência no ERE, consideram as tecnologias digitais extremamente importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, a rotina *home office*, para os professores investigados, exigiu muitas habilidades e competências, o que sobrecarregou o trabalho. No entanto, esses profissionais revelam que foi um espaço para grandes aprendizados, em que houve motivação para buscar novas metodologias ativas e tecnologias para propiciar aos estudantes um ensino a distância de qualidade.

Outro aspecto pertinente é analisado por Pereira *et al.* (2022), que avaliam a narrativa de uma professora na sua reconstrução identitária profissional atuando com Língua Portuguesa. Respaldados pela BNCC (BRASIL, 2018), os autores entendem que se deve buscar as práticas pedagógicas de multiletramentos, justamente porque elas implicam em conhecimentos relacionados à cultura digital. Isso desmistifica a ideia concebida pela professora em análise, de que as tecnologias digitais são mais fáceis para o “pessoal mais jovem”. Assim, observa-se uma certa resistência por parte de alguns professores em conceber os aplicativos e sistemas como parte integrante da educação contemporânea, mesmo sendo ferramentas de uso cotidiano que estão intrinsecamente ligadas aos saberes e práticas socioculturais.

Já a pesquisa de Souza e Bezerra (2021) traz a ideia de que as múltiplas semioses produzidas com a tecnologia constituem inúmeras possibilidades para o processo de ensino, seja no ensino de Língua Portuguesa ou de outros componentes. Amós Comenius (1632), séculos atrás, já dizia que “os sentidos, a memória e a inteligência dos estudantes deveriam ser estimulados pelas representações visuais, sobretudo desenhos ilustrativos e gravuras” (DIDACTICA MAGNA - COMENIUS, [s.d.]). Então, pode-se entender que os audiovisuais podem atingir níveis de nossa percepção que outros meios não conseguem.

Em outra pesquisa recente, Santos *et al.* (2021a) observam em suas análises que “os desafios da docência estão diretamente relacionados à desconstrução dos modelos tradicionais de ensino centrado no professor e ao uso de recursos tecnológicos não digitais” (SANTOS *et al.*, 2021a, p.108). Pois, como já foi abordado em relação às TDIC, o ensino com o uso da Internet

também deve ser bem estruturado e planejado. Dessa forma, o professor atua de modo a direcionar seu planejamento levando em consideração o recurso que ele precisa para cumprir determinado propósito, os objetivos de aprendizagem, a diversidade da sala de aula e as necessidades dos estudantes.

Em consonância com essa ideia, Batista (2021) traz uma resposta mediante formulário de um professor, o qual expressa: "no processo de aprendizagem, a utilização das tecnologias é de fundamental importância. Dá ao professor e ao aprendiz maior percepção de forma mais vasta e lúdica" (BATISTA, 2021, p.18). Ou seja, as condições propiciadas pelas ferramentas tecnológicas digitais criaram um novo paradigma de ensino, tanto do ponto de vista do estudante quanto do professor, apontando formas inovadoras de aprender, ensinar e trocar conhecimentos.

Já as conclusões de Santos *et al.* (2021b) sobre o ERE é de que ele favorece a oportunidade de professores e estudantes explorarem os multiletramentos, implicando no desenvolvimento de aprendizagens significativas do uso das tecnologias digitais na Educação Básica. Multiletramento é um termo que tem sido muito utilizado no cenário contemporâneo. Refere-se ao uso de múltiplos letramentos para acessar, criar e compartilhar conhecimento. Nos últimos anos, tem havido um interesse crescente no ensino multimodal, que integra várias formas de mídia para que os estudantes possam aprender através de vários canais simultaneamente (KARLO-GOMES, BELARMINO, 2020).

Com base nisso, compreende-se que os aplicativos e sistemas desempenham um papel social dentro das suas funcionalidades. Conforme apresentado por Bottentuit Junior *et al.* (2021), observa-se as potencialidades do uso do WhatsApp para além da sala de aula. Segundo um dos estudos percorridos, "são fatores instigantes para que se verifique sua eficácia como recurso pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa" (BOTTENTUIT JUNIOR *et al.*, 2021, p.4). Os aplicativos de troca de mensagens, como o WhatsApp, possibilitam a gravação de áudios que podem ser utilizados como uma forma de socializar conhecimentos, possíveis de serem acessados de forma ubíqua. Portanto, estimula a autonomia e a liberdade com processos fundamentalmente participativos e interativos, promovendo a liberdade na Educação (MORAN, 2007).

Nessa conjuntura, vale lembrar que a pedagogia da autonomia é uma teoria e práxis originada por Paulo Freire (1996), que ressalta a necessidade de os educadores desenvolverem uma "liberdade ativa" para libertar seus estudantes das práticas pedagógicas tradicionais que limitam sua capacidade de aprender. A obra freiriana traz à consciência as dinâmicas de poder opressivo dentro da sociedade e incita o trabalho diligente para desafiá-las em nome de seus aprendizes (FREIRE, 1996). Nesse sentido, a utilização dos aplicativos permite o desenvolvimento de diferentes aprendizagens, principalmente a aprendizagem individualizada, em que o discente consegue buscar com autonomia as suas próprias formas de aprender. Com a mediação docente, os dispositivos móveis podem aumentar a motivação dos estudantes para buscar oportunidades de aprendizado, dando a eles maior flexibilidade para progredir em seu próprio ritmo e buscar seus interesses (UNESCO, 2014), o aprender a aprender.

Mas como esses aparatos tecnológicos repercutiram na definição do planejamento docente? O olhar para esses aspectos é enveredado na categoria a seguir.

AS IMPLICAÇÕES DO ERE NA ESCOLHA DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

O estudo de Santos *et al.* (2021b) elucidada que no ERE a escolha das estratégias didático-pedagógicas levou em consideração a utilização das tecnologias digitais, o que exigiu dos docentes o domínio técnico para o planejamento das aulas, com a adaptação do currículo, refletindo até mesmo na forma de avaliar os estudantes. Essas estratégias tomadas pelos professores e consolidadas pelas instituições de ensino refletem diretamente os problemas que os envolvidos enfrentam. É o que discorrem Martins e Silva (2021), sobre as desigualdades e dificuldades enfrentadas por estudantes e professores nas escolas públicas, devido ao acesso limitado à Internet, falta de computadores e espaço em casa, entre outros fatores pelos quais tal educação não pôde ser bem-sucedida.

Batista (2021) salienta que ao considerar estratégias para o ERE, as condições dos estudantes devem ser observadas, pois cada um atua de maneira individual, especialmente porque ainda não é possível que a escola atenda a determinados critérios de uso de instrumentos e métodos. Ainda sobre a escolha de estratégias voltadas para o ERE, Bottentuit Junior *et al.* (2021), que objetivaram pontuar as funcionalidades do aplicativo WhatsApp em aulas de Língua Portuguesa, constataram que poucos professores consideram que se utilizam dessa ferramenta de comunicação de maneira estratégica com atividades criativas e inovadoras.

Já para Souza e Bezerra (2021), o uso das tecnologias digitais no ERE muitas vezes está ligado à prática de ensino tradicional, bem como à instrução de atividades em um livro didático. Segundo os autores, o uso de ferramentas digitais, por si só, não configura práticas inovadoras, pois esses artefatos tecnológicos, muitas vezes, se tornam apenas instrumentos para a reprodução de metodologias pedagógicas já muito rotineiras no ambiente escolar. Por outro lado, nas discussões trazidas pelos professores na pesquisa de Santos *et al.* (2021a), é necessário propagar o letramento digital dos estudantes. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem será mais assertivo, devido ao fato deles conseguirem engajar com os professores dentro dessa dinâmica, não apenas utilizando um aplicativo ou sistema, mas através deles, criarem situações de aprendizagens. Nessa pesquisa, através dos dados analisados pelos autores, nenhum professor considerou não possuir letramento digital, o que deixou implícito que todos que participaram dessa entrevista possuíam certas habilidades com as tecnologias digitais.

Com base nas considerações apresentadas por Pereira *et al.*, (2022), que elucidam que a transformação do ensino presencial para o ERE demandou novas aprendizagens por parte de professores e estudantes no uso de TDIC, fica claro a emergência da reconstrução da identidade profissional docente, afetando diretamente nas escolhas de suas estratégias pedagógicas. A cada tentativa de o professor exercer a docência em um novo cenário educacional, cria-se a oportunidade de refletir sobre o seu fazer pedagógico. Nota-se, então, que o ERE potencializou a ressignificação das práticas pedagógicas, já que experiência nessa modalidade constitui um contexto discursivo que permite analisar os efeitos dessa mudança na prática docente (PEREIRA *et al.*, 2022).

Outro dado chamou a atenção. O ato de contar histórias, descrito por Pereira *et al.* (2022), está ligado ao papel do professor, pois em uma conversa entre professores, por exemplo, experiências em sala de aula são compartilhadas. Segundo esse estudo, essa prática teve relevância no período do ERE ao analisar a narrativa de uma professora que reconstrói a sua identidade

profissional através de suas reflexões como cidadã e constituinte de um todo social. Essa pesquisa contribuiu, assim, para o entendimento das narrativas como uma manutenção das identidades individuais e coletivas, apresentando na formação continuada de professores, por meio das interações entre formadores e professores em formação. Isso porque os “relatos de experiências pessoais são potenciais elementos para (re)conhecermos questões sociais que atravessam a prática docente e que, por serem sociais, são inúmeras e pouco prováveis de serem descritas em sua totalidade” (PEREIRA *et al.*, 2022, p.31).

Ademais, avaliando alguns relatos de professores, Joaquim e Oliveira (2021) identificam que a falta de “treinamento” prévio resultou em uma transferência do ensino presencial tradicional para o ensino *on-line*, visto que grande parte dos professores não tinham experiência com o digital. A exemplo dos demais estudos, as implicações do ERE na escolha das estratégias pedagógicas mostram que o professor, em muitos casos sem suporte ou formação adequada, precisou investir em tecnologias e buscar formação nesse sentido. No entanto, as estratégias pedagógicas no ERE perduraram semelhantes a muitas ações docentes utilizadas no presencial, em sua maioria, bastante tradicionais, tanto no sentido de transmissão de conteúdos numa educação bancária. São exatamente as práticas docentes nesse processo que serão analisadas na seção a seguir.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO USO DAS TDIC

A revolução digital permitiu uma grande dinâmica de interação entre os usuários do ambiente virtual, orientando-os a praticar novos modos de leitura e escrita graças ao letramento digital. Essa revolução nos meios de comunicação foi instrumentalizada pelo ciberespaço, como na utilização das TDIC. Silva (2011) pontua que essas tecnologias estão exigindo leitores e produtores de textos criativos, dinâmicos e participativos, capazes de interagir com a diversidade de mídias e com a superabundância de informação no mundo digital. Assim, as redes sociais são verdadeiras produtoras em massa de possibilidades de aprendizagens, considerando as conversas, debates, as memórias históricas registradas nesses espaços, a comunicação, o compartilhamento e a interação. O resultado dessas dinâmicas no processo de ensino e aprendizagem são a criação de comunidades ilimitadas, grupos de discussão e páginas específicas. Em muitos casos, essas páginas se estendem a *blogs*, canais interativos, sites etc., que acabaram se integrando a nova proposta do ERE.

Com efeito, as estratégias pedagógicas que nortearam a utilização de um sistema e/ou aplicativo no ERE levam em consideração algumas tendências pedagógicas. E nos estudos em análise, foi possível notar que o professor utilizou as novas tecnologias com metodologias tradicionais, uma vez que um software, por si só, não se configura inovação em sala de aula. Sobre esse aspecto, é preciso enfatizar que os equipamentos modernos não transformam de forma independente a sala de aula remota em um espaço de inovação (SOUZA, BEZERRA, 2021). Sendo assim, as exigências que se intensificaram a partir do contexto do ERE requisitam posturas sensíveis ao processo de mediação docente dos saberes dos estudantes imersos na sociedade da informação, e isso exige propostas problematizadoras, tendo o estudante como sujeito no processo, aquele que lê analisa, discute, cria, recria etc.

Nesse sentido, as tecnologias digitais como direito devem ser amplamente utilizadas nas escolas, tanto no ensino a distância, quanto no ensino presencial, pois oferecem múltiplos

benefícios ao ensino e aprendizagem. No entanto, também existem alguns desafios que precisam ser enfrentados, como a necessidade de os professores estarem bem preparados para o uso desses aparatos a fim de planejar seu trabalho em consonância com os objetivos dos currículos escolares (SANTOS *et al.* 2021a). Na concepção de Bottentuit Junior *et al.*, (2021), a sala de aula deve ser um ambiente de criação, pois através da utilização de um aplicativo, tem-se acesso a circulação de conteúdos multissemióticos e a diversidade sociocultural.

De acordo com Pereira *et al.* (2022), a experiência do ERE propiciou um contexto discursivo, no qual o impacto dessa mudança na prática docente pode ser analisado, uma vez que, as tentativas pelas quais o professor se empenha para fazer o seu trabalho dentro desse contexto, se configura também como um processo reflexivo da própria prática. Sobre essa reflexão, Joaquim e Oliveira (2021) apresentam, como resultado de suas investigações, que na experiência com a utilização das TDIC no ERE, os professores as concebem como ferramentas que oportunizam um diálogo produtivo com os estudantes, permitindo o funcionamento das atividades síncronas e assíncronas, o que possibilitou a agilidade em todos os processos didático-pedagógicos.

Por outro lado, por meio de relatos de professores, Martins e Silva (2021) destacam que houve uma sobrecarga nas atribuições docentes, em que o desafio maior foi desempenhar um papel de modo a contemplar os conteúdos e propor aulas dinâmicas que engajassem os aprendizes. Além disso, a utilização dos meios tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, assim como qualquer outra ferramenta educacional, precisaria ser situada e contextualizada de modo que fizesse sentido no âmbito social.

Souza e Bezerra (2021), a esse respeito, levando em consideração o uso dos recursos digitais a partir da concepção docente e aproximando as situações de aprendizagem aos contextos sociais dos estudantes, ressaltam que “podem ser construídos mecanismos de estreitamento para essa relação entre ensino e contexto social, mediante o uso de recursos tecnológicos” (SOUZA; BEZERRA, 2021, p.4). Ainda de acordo com esses autores, as tecnologias digitais são essenciais, pois facilitam o processo de ensino e auxiliam os estudantes a aprender. Nessa pesquisa, foi questionado, através de formulário, quais foram os aplicativos mais utilizados e suas funcionalidades no que diz respeito às necessidades de comunicação. A maioria dos professores respondeu que, apesar das dificuldades enfrentadas com relação ao acesso e a pouca familiaridade com os aplicativos, considerou uma forma satisfatória para a construção de situações de aprendizagem e acompanhamento dos estudantes. Depois, a pesquisa também constatou que, no que diz respeito à participação dos aprendizes nos encontros síncronos, boa parte dos docentes considerou pouco satisfatória. Sobre isso, os autores apresentam que “esse desinteresse envolve diversos fatores, tanto em tempos comuns quanto, principalmente, nesse momento atípico de Pandemia” (SOUZA, BEZERRA, 2021, p.8). Um dos motivos pelos quais houve esse desinteresse, como enumera a própria pesquisa, foi a forma como essas ferramentas digitais foram inseridas nos ambientes de aprendizagem.

Esse desafio também ficou evidenciado nos relatos dos professores apontados por Martins e Silva (2021), os quais explicam que a inserção da tecnologia na Educação, principalmente após as experiências vividas em primeiro plano com o ERE, foi de extrema importância, no entanto, os docentes se sentiram completamente distanciados da realidade a qual as escolas vivenciam no ensino presencial. Sobre esse aspecto, os autores argumentaram que as instituições de ensino

precisam entender as mudanças sociais em relação às transformações tecnológicas e desenvolver políticas públicas para formar os professores sobre o uso destas no espaço escolar, seja ele presencial ou *on-line*. De igual modo, com base nas questões trazidas pelos autores mencionados, pode-se concluir que o papel da escola, no sentido de estar à frente das mudanças sociais, é muito importante, pois é esse ambiente que assume a formação cidadã e a qualificação profissional. Para Batista (2021), “é imprescindível que a escola dê continuidade à utilização desses recursos, mesmo com o fim do distanciamento social causado pela Pandemia” (BATISTA, 2021, p. 10-11).

Em linhas gerais, as discussões apresentadas nos artigos, sobretudo nos relatos dos docentes, demonstram que as perspectivas e práticas pedagógicas podem influenciar a aprendizagem por meio das tecnologias. De acordo com Libâneo (1990), no espaço escolar não existe aleatoriedade, visto que os aspectos físicos, a organização das cadeiras e até os aspectos pedagógicos, por exemplo, são reflexo da concepção pedagógica presente no espaço escolar. Segundo esse pesquisador brasileiro, os elementos constitutivos da didática, sendo eles o objeto de ensino, objeto de conhecimento e o objeto de aprendizagem, estão inter-relacionados e devem ser considerados na elaboração de um plano de ensino, justificando a relação entre escola e sociedade, por isso, a importância das tecnologias digitais no ensino. Sendo assim, as mudanças ocorridas ao longo do tempo, principalmente na situação do ERE, resultaram em alterações dos processos dentro do ambiente escolar, onde essas práticas pedagógicas influenciam no uso dos aplicativos e vice-versa.

Com essa experiência, foi possível notar que atuar com tecnologias digitais no ERE não confere ao professor reproduzir modelos antigos de ensino, limitando-se a aulas expositivas, explicativas, já que as TDIC auxiliam a prática docente e desenvolvem as estratégias metodológicas. Diante dos desafios emergenciais, muitos educadores atuaram de maneira colaborativa com os aprendizes, que se tornaram protagonistas dos processos, promovendo a troca de informações por intermédio da Internet. Estes fatos demonstram que a tecnologia digital é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem no século XXI e que a escola não pode ignorar os avanços da cibercultura.

Nesse contexto, as contribuições de Freire (1996) também servem de sustentação teórica e prática para as demandas da Educação no tempo atual, em especial, no que se refere ao uso das TDIC, pois pensar a Educação na atualidade é um compromisso com as demandas desse tempo, em que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano, porém, sem deixar de maneira alguma de contemplar a formação crítica e criativa dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou desenvolver uma revisão integrativa da literatura sobre as práticas docentes com o uso de sistemas e/ou aplicativos digitais no ERE, com base no levantamento de artigos que abordam o ensino de Língua Portuguesa. O entendimento das TDIC como ferramentas que auxiliam no processo de ensino foi identificado nos estudos dada a possibilidade de adquirir e trocar ideias, experiências e conhecimentos, em que a comunicação, por meio das redes sociais, é um importante facilitador da aprendizagem significativa. Ao longo da pesquisa, foi compreendido o quão é importante o percurso pedagógico da utilização de aplicativos na experiência didática, no qual se pode analisar em que medida o uso dessas

ferramentas podem promover um impulsionamento através do envolvimento do estudante com seu próprio caminho de aprendizagem. Além disso, nota-se que os docentes compreendem que cada aplicativo possui uma característica muito peculiar que pode, de algum modo, contribuir significativamente nos processos pedagógicos.

Diante dos discursos dos professores de Língua Portuguesa, os resultados evidenciam que foi um trabalho árduo a mudança para o ensino remoto emergencial, principalmente pela falta de interação presencial e domínio tecnológico de alguns educadores, afetando a qualidade do ensino. Na análise dos artigos, professores e escolas utilizaram os recursos disponíveis para desenvolver estratégias criativas e inovadoras para garantir que os estudantes continuassem aprendendo de forma eficiente. Nesse caso, constatou-se que saber desenvolver, escolher, avaliar e adaptar sistemas e/ou aplicativos educacionais por meio de metodologias adequadas ao uso do digital em aulas *on-line*, é imprescindível para o profissional docente, dado a importância da formação em relação ao uso dessas tecnologias para garantir o progresso da Educação.

No geral, em todas as pesquisas, os autores se inclinam para o conceito de que o professor não deve encarar as tecnologias digitais como adversários do processo de ensino e aprendizagem, e sim, como artefatos tecnológicos que podem contribuir na construção colaborativa de conhecimentos. Nesse sentido, por meio desta revisão, nota-se que as perspectivas pedagógicas que norteiam o uso de um sistema ou aplicativo na Educação se complementam no sentido de elencar os fatores positivos e negativos dentro desse contexto de uso e suas implicações na prática pedagógica.

Ademais, a discussão sobre o uso de aplicativos numa perspectiva sociocultural foi identificada em vários estudos, em que o professor pode se valer de aplicativos que permitam a construção colaborativa de conhecimentos e os usuários deixam de ser meros espectadores, podendo interagir, criar o próprio conteúdo, comunicar-se com outros e opinar de todas as formas sobre o que é apresentado na tela. Sendo assim, indivíduos dispersos em espaços diferentes podem interagir e produzir um processo de ensino e aprendizagem colaborativa. Nessa perspectiva, as contribuições de Paulo Freire podem ser incorporadas aos processos de ensino e aprendizagem, contemplando aspectos essenciais das suas discussões de caráter político da educação, valorização do saber, da experiência e das relações dos sujeitos com as tecnologias. Então, o repertório sociocultural que os estudantes trazem para a escola precisa ser valorizado, e nesse repertório, sabe-se que a cultura digital se faz presente, sendo necessário trabalhar a consciência crítica em prol de uma educação libertadora.

Por fim, pode-se notar no conjunto das pesquisas que as TDIC foram incorporadas no ensino de Língua Portuguesa como alternativa única para o ensino, condizente com o contexto emergencial de ensino remoto. Com efeito, apesar dos desafios enfrentados pelos educadores e educandos, evidenciou-se a reprodução dos modelos tradicionais de ensino nesse formato. Entretanto, também ficaram expressivos os esforços dos professores envolvidos para que pudessem usar as tecnologias digitais promovendo o ERE, mesmo com os inúmeros impasses apresentados, ou seja, uma experiência em que o educador e educador se viram como usuários, interagentes das tecnologias numa causa emergente: a continuidade do processo educativo escolar.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Mairce. *et al.* A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16610> Acesso em: 01 maio. 2022.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 37-76. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf> . Acesso em: 01 maio. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Taíse. **O uso das tecnologias digitais no ensino: uma pesquisa sobre o ensino remoto**. 45f. TCC (Graduação em Letras - Língua Portuguesa EAD). Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1614> Acesso em: 01 maio. 2022.
- BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensinoremoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia> Acesso em: 24 junho. 2022.
- BELARMINO, Auricélia Pires de Vasconcelos. **TDICs nas aulas de língua portuguesa: um estudo sobre concepções e práticas de docentes no ensino médio**. Orientador: Prof. Dr. Geam Karlo Gomes. 2021. 133f. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco-Campus Petrolina, 2021. Disponível em: https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ppgfppi_upl//THESIS/131/dissertao_auricelia_pires_20210709115316715.pdf Acesso em: 20 junho. 2022.
- BOTTENTUIT JUNIOR, João. *et al.* O Uso Do WhatsApp Como Ferramenta Didática: possibilidades e desafios em aulas de Língua Portuguesa / The Use Of Whatsapp As A Teaching Tool: possibilities and challenges in Portuguese language classes. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 33740–33751, 1 abr. 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/27496> Acesso em: 01 maio. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/secretaria de Educação básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 01 maio. 2022.
- COMENIUS, Amos Iohannis. **Didactica magna**. Disponível em: https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf Acesso em: 24 maio. 2022.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIA. CMSP - **Centro de Mídias da Educação de São Paulo** | Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 24 maio. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 34ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 maio. 2022.

JOAQUIM, Sivaldo; OLIVEIRA, Wilk. As percepções dos professores da educação básica sobre o uso de tecnologias digitais no ensino remoto emergencial. **RENOTE**, v. 19, n. 2, p. 81–90, 28 dez. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/121190> Acesso em: 01 maio. 2022.

KARLO-GOMES, Geam. *et al.* As TDICS no campo de atuação social vida pública: uma sequência didática do gênero textual linha do tempo com o Canva. **Educação em Foco**, v. 26, n. Especial 03, p. e26071–e26071, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36379> Acesso em: 01 maio. 2022.

KARLO-GOMES, Geam; BELARMINO, Auricélia. Multimodalidade e Letramento Digital: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro. **Texto Digital**, v. 16, n. 1, p. 281–289, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/75513> Acesso em: 01 maio. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, Ana Patrícia; SILVA, Hilmar. O ensino de língua portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto. **Revista Práxis**, v. 3, p. 157–180, 1 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2589> Acesso em: 01 maio. 2022.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. 5a ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438> Acesso em: 01 maio. 2022.

MOTA, José Carlos. **Da Web 2.0 ao E-learning 2.0**: aprender na rede. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade de Pedagogia do E-learning) - Universidade Aberta, AB, Portugal, 2009. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20_e-learning20_aprender_na_rede.pdf Acesso em: 24 maio. 2022.

PEREIRA, Tamires Puhl. *et al.* “É um processo muito difícil”: narrativa e (re)construção identitária de professora de Língua Portuguesa sobre o ensino remoto emergencial. **Revista da Anpoll**, v. 53, n. 1, p. 13–34, 30 abr. 2022. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1640> Acesso em: 01 maio. 2022.

PRETTO, Nelson. **Educação, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Salvador, BA: Edufba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25327/1/Educa%c3%a7%c3%b5es,Culturas%20e%20Hackers-Nelson%20De%20Luca%20Pretto.pdf> Acesso em: 01 maio. 2022.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Adriana. *et al.* Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de Pandemia da COVID-19. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 59, 21 jul. 2021b. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/338> Acesso em: 01 maio. 2022.

SANTOS, Nádson. *et al.* Letramento digital e práticas docentes. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 373–392, 24 jun. 2021a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharetilhas/article/view/59618> Acesso em: 01 maio. 2022.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Tecnologias e letramento digital: navegando rumo aos desafios. **Edu. Tem. Dig.**, Campinas, v. 13, n. 1, jul./dez. 2011, p. 27-43. Disponível em: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28612/ssoar-etd-2011-1-silvatecnologias_e_letramento_digital.pdf?sequence=1 Acesso em: 24 maio. 2022.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), v. 8, n. 1, p. 102–106, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/abstract/?lang=pt> Acesso em: 01 maio. 2022.

SOUZA, Wellington; BEZERRA, Jaqueline. A Pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de língua portuguesa em tempos de isolamento social. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 2–14, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15626> Acesso em: 01 maio. 2022.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf> Acesso em: 24 maio. 2022.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546–553, dez. 2005. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16268861/> Acesso em: 01 maio. 2022.

Recebido em: 10/11/2022; Aceito em: 08/02/2023