



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS**  
**CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA –**  
**PPGLLIT**

**CLORISNEIA SOARES VILA NOVA SILVA**

**LETRAMENTO DIGITAL NA CONJUNTURA DA PANDEMIA: implicações na**  
**vida de docentes da rede de ensino de Araguaína-TO**

Araguaína/TO

2023

**CLORISNEIA SOARES VILA NOVA SILVA**

**LETRAMENTO DIGITAL NA CONJUNTURA DA PANDEMIA: implicações na  
vida de docentes da rede de ensino de Araguaína-TO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Cícero da Silva.

Araguaína/TO

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S586l Silva, Clonisneia Soares Vila Nova.

Letramento digital na conjuntura da pandemia: implicações na vida de docentes da rede de ensino de Araguaína-TO. / Clonisneia Soares Vila Nova Silva. – Araguaína, TO, 2023.

114 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2023.

Orientador: Cicero da Silva

1. Letramento digital. 2. Pandemia da Covid-19. 3. Ensino remoto emergencial. 4. Educação básica. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**CLORISNEIA SOARES VILA NOVA SILVA**

**LETRAMENTO DIGITAL NA CONJUNTURA DA PANDEMIA: implicações na  
vida de docentes da rede de ensino de Araguaína-TO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT – Campus Universitário de Araguaína/TO, Pós-graduação em Letras: Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, foi avaliada para a obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

**Data de aprovação:** 06/07/2023

**Banca examinadora:**

---

Prof. Dr. Cícero, da Silva, Orientador, UFNT

---

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo, Examinador, UFNT

---

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin, Examinador, UFSCar

Dedico este trabalho à minha família, meu bem mais precioso, força que motiva a querer lutar pelos meus sonhos. Aos meus filhos Ruan Carlos e Ranna Letícia, que são a minha motivação diária. Ao meu esposo Raimundo, por todo amor e companheirismo. Ao meu orientador, Prof. Dr. Cícero, que sempre acreditou no meu potencial.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde e por ter permitido desde o início a possibilidade de sonhar e realizar esse sonho, pela força para superar as dificuldades que não foram poucas durante essa jornada.

A minha mãe, Maria de Jesus Vila Nova, que desde o início da minha jornada escolar sempre esteve ao meu lado, incentivando-me a estudar, prosseguir e ir em busca da realização dos meus sonhos, pelo apoio, palavras de força, carinho e motivação. Todo fim de tarde ela ligava e me perguntava sobre o curso e me aconselhava. Obrigada mãe, por não desistir de mim.

Ao meu esposo, Raimundo Nonato Miranda da Silva, pelo apoio, companheirismo e amor. Por cuidar dos nossos filhos, Ruan Carlos Vila Nova Miranda e Ranna Letícia Vila Nova Miranda, nos momentos que precisei me assentar para dedicar-me aos estudos. Por ter me incentivado nesta caminhada, dando forças quando pensava em fraquejar ou quando achava que não conseguiria. Obrigada, meu amor.

A minha amiga, Milena dos Santos, por todo o apoio, incentivo, por acreditar no meu potencial, depositando em mim a confiança antes que não tinha. Obrigada pelo incentivo, que fez brotar no meu coração a vontade para a realização desse sonho de ser mestre.

A minha gestora do Cei Edília Moraes Soares, Neirian Fonceca Oliveira Nunes da Silva, e às coordenadoras Carliane Alves da Silva e Patrícia Nogueira Lima, pelo incentivo, suporte e amizade, que me ajudou tanto nos momentos que precisei ajustar os horários de trabalho conciliando com as aulas do programa. Obrigada pelo apoio. Sem vocês seria impossível que eu chegasse até aqui.

À secretária municipal da educação, Elizangela Silva de Sousa Moura, e sua assessora Liliane Rodrigues de Almeida Menezes, por toda ajuda quando precisei de informações da SEMED. Eu sempre fui bem atendida, pelo suporte junto aos professores participantes da pesquisa, pela amizade e palavras de carinho. Minha gratidão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cícero da Silva, primeiramente, por ter acreditado em mim, uma simples professora, vinda da Pedagogia, sem nenhuma publicação acadêmica, mas que para você não representava impedimento naquele momento, o que importava seriam as grandes possibilidades de produções a partir dali. Ele é um profissional incrível, um ser humano de coração grande. Obrigada pela sua paciência, pelos ensinamentos, por ter me pegado pela mão, como faz um pai e me direcionado pelo

caminho do conhecimento, por ter compartilhado sua sabedoria e principalmente por ter acreditado em mim, com todas essas divergências. Minha eterna gratidão.

Aos (as) meus (minhas) professores (as) do mestrado, que tive o privilégio de conhecer e aprender com cada um (a) deles (as): Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, Dra. Lúcia Maria de Assis, Dr. Cícero da Silva (orientador) e a Dra. Poliana Bruno Zuin, com a qual fiz uma disciplina como aluna especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Muito obrigada por compartilharem seus conhecimentos e experiências, contribuindo para a minha formação acadêmica e profissional.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

A todos que acreditaram, torceram e me deram força para trilhar essa caminhada em busca da realização deste sonho, a minha gratidão.

## RESUMO

Este trabalho objetivou investigar os letramentos digitais de professores (as) da Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Araguaína-TO na conjuntura da pandemia considerando o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizado e as suas implicações na vida dos docentes. A dissertação está alicerçada no campo da Linguística Aplicada e na perspectiva dos estudos do letramento. Considerando que o conhecimento sobre as tecnologias digitais faz parte do letramento digital, Kleiman (1995), Buzato (2007) e Soares (2002) compreendem letramento digital como as práticas sociais que se enlaçam e se modificam com as tecnologias digitais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo, com abordagem interpretativista e exploratória (FLICK, 2009). Para tratar os dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Os dados foram coletados entre os meses de novembro e dezembro de 2022 por meio de um questionário semiestruturado *on-line*, hospedado na plataforma *Google Forms*, contendo 24 questões, sendo 21 de múltiplas escolhas e 3 com respostas curtas. Além disso, outro recurso utilizado para validação da pesquisa foi uma entrevista *in loco* em que a pesquisadora visitou presencialmente algumas instituições de ensino da rede municipal de Araguaína-TO para comprovar os dados junto a alguns docentes participantes da pesquisa. Ao todo, participaram da pesquisa 171 educadores, 96,5% professoras e 3,5% professores, sendo 62% dos centros de educação infantil e 37% de escolas do ensino fundamental I. Acredita-se que essa investigação apresentou resultados significativos para a área de linguística aplicada e estudos de letramento. Os resultados permitem afirmar que as tecnologias digitais compõem o contexto social dos participantes da pesquisa e a falta do letramento digital por parte dos docentes teve impactos negativos, uma vez que no período da pandemia da COVID-19, durante o ensino remoto emergencial, a tecnologia digital foi a principal ferramenta utilizada pela categoria. Os relatos dos docentes também corroboram que muitos deles enfrentaram muitas dificuldades quanto ao uso das tecnologias digitais. Embora muitas instituições de ensino possuíssem equipamentos tecnológicos, ainda havia docente que fazia pouco uso dos mesmos nas suas práticas pedagógicas, o que impediu o aprimoramento do letramento digital desses professores e professoras. Portanto, acredita-se que o domínio das tecnologias digitais implica positivamente no processo de ensino-aprendizagem e interação dos educadores durante o ensino remoto emergencial.

**Palavras-chave:** Letramento digital; professor; pandemia da COVID-19; ensino remoto emergencial.



## ABSTRACT

This paper aimed to investigate the digital literacies of kindergarten and elementary school teachers in the municipal teaching network of Araguaína-TO in the context of the pandemic, considering the use of digital technologies in the teaching and learning process and its implications in the lives of teachers. The dissertation is grounded in the field of Applied Linguistics and in the perspective of literacy studies. Well as, in-depth knowledge of digital technologies is part of digital literacy, Kleiman (1995), Buzato (2007) and Soares (2002) conceptualize digital literacy as the social practices that are intertwined and modified with digital technologies. This is a qualitative field research with an interpretativist and exploratory approach, based on Flick (2009). To treat the data we will use the content analysis technique (BARDIN, 2016). The data were collected between the months of November and December 2022 by means of an online semi-structured questionnaire, hosted on the Google Forms platform, containing 24 questions, 21 of which were multiple choice and 3 with short answers. In addition, another resource used to validate the research was an on-site interview in which the researcher visited in person some teaching institutions in the municipal network of Araguaína-TO to verify the data with some teachers who participated in the research. In all, 171 educators participated in the research, 96.5% female teachers and 3.5% male teachers, 62% from early childhood education centers and 37% from elementary I schools. It is believed that this research presented significant results for the area of applied linguistics and literacy studies. The results allowed us to state that digital technologies make up the social context of the research participants, and the teachers' lack of digital literacy had negative impacts, since in the period of the COVID-19 pandemic, during emergency remote teaching, digital technology was the main tool used by the category. The teachers' accounts also corroborate that many of them faced many difficulties regarding the use of digital technologies. Although many educational institutions had technological equipment, there were still teachers who made little use of it in their pedagogical practices, which prevented them from improving their digital literacy. Therefore, it is believed that the mastery of digital technologies implies positively in the teaching-learning and interaction process of educators during emergency remote teaching.

**Keywords:** Digital literacy; teacher; COVID-19 pandemic; emergency remote learning.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Mapa do Tocantins.....	57
<b>Figura 2.</b> Mapa de Araguaína–TO.....	57

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Organização do conjunto das questões (itens = 24) .....	59
<b>Quadro 2.</b> Características dos participantes da pesquisa .....	61

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Perfil amostral.....	67
<b>Gráfico 2.</b> Idade.....	68
<b>Gráfico 3.</b> Estado civil.....	69
<b>Gráfico 4.</b> Nível de formação.....	69
<b>Gráfico 5.</b> Área de atuação.....	70
<b>Gráfico 6.</b> Com a chegada da pandemia, como ficou a situação das aulas da sua Instituição de ensino? .....	75
<b>Gráfico 7.</b> Que dispositivos você usa para fazer as atividades pedagógicas no atual contexto? (Pode ser mais de uma resposta) .....	76
<b>Gráfico 8.</b> Indique as opções usadas por você para acessar/ disponibilizar vídeos, atividades etc., para os alunos (Pode ser mais de uma resposta) .....	77
<b>Gráfico 9.</b> Suas aulas durante a pandemia on-line foram?.....	78
<b>Gráfico 10.</b> Sobre as aulas, a sua instituição utilizou nas aulas assíncronas.....	79
<b>Gráfico 11.</b> No caso de aulas assíncronas, indique os aplicativos/ plataformas que mais utilizou. (Pode ser mais de uma resposta) .....	80
<b>Gráfico 12.</b> Nas suas práticas pedagógicas antes da pandemia, você já utilizava as tecnologias digitais para auxiliar suas aulas? .....	81
<b>Gráfico 13.</b> Você gosta de usar as tecnologias digitais?.....	81
<b>Gráfico 14.</b> Em caso de ter respondido “sim” à questão 14, quais tecnologias digitais você já utilizou nas suas práticas pedagógicas? .....	82
<b>Gráfico 15.</b> Durante o ensino remoto emergencial na pandemia, você docente, se sentiu despreparado diante da necessidade de usar os meios digitais e suas ramificações? .....	84
<b>Gráfico 16.</b> Você docente, possui formação adequada para o uso das tecnologias digitais, nas suas práticas metodológicas? .....	85
<b>Gráfico 17.</b> Durante o período pandêmico, a Gestão Municipal forneceu alguma formação continuada para auxiliar os docentes nas suas práticas pedagógicas e utilização das tecnologias digitais? .....	85
<b>Gráfico 18.</b> Você realizou alguma formação ou curso por conta própria, sem apoio da sua Instituição municipal, acerca das mídias digitais, letramento digital?.....	86

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CNE	Conselho Nacional da Educação
COVID-19	Coronavírus Disease 19
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESA	Especialização e Estudos Avançados
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITPAC	Instituto Presidente Antônio Carlos
LA	Linguística Aplicada
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PIB	Produto Interno Bruto
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PPGLLIT	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura
SARS-CoV-2	Coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave
SEMED	Secretaria Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	25
2.1 LetramentoS.....	25
2.2 Letramentos e os múltiplos letramentos.....	27
2.3 Os modelos de letramentos.....	31
2.4 Práticas e eventos de letramentos.....	34
2.5 Letramento digital.....	36
2.6 Letramento digital e formação de professores.....	41
2.7 Educação infantil e o uso das TDICs.....	46
<b>3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	49
3.1 Linguística Aplicada e contribuições para o estudo.....	49
3.2 Aspectos metodológicos da pesquisa.....	51
3.3 Caracterização do contexto de ensino pesquisado.....	56
3.4 O instrumento de coleta de dados.....	58
3.5 Os participantes da pesquisa.....	60
3.6 Critérios para inclusão dos participantes.....	62
3.7 <i>Corpus</i> da pesquisa.....	62
3.8 Tratamento dos dados.....	63
3.9 Considerações éticas da pesquisa.....	63
<b>4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	66
4.1 Perfil dos entrevistados.....	67
4.2 Educação <i>versus</i> pandemia da COVID-19.....	70
4.3 Pandemia, ensino remoto emergencial e a necessidade do letramento digital.....	79
4.4 Uma análise cruzada dos dados da pesquisa, abordando as características demográficas e práticas pedagógicas dos profissionais da educação durante a pandemia da COVID-19.....	86

<b>4.5 Oralidade: uma reflexão sobre o ensino remoto, o letramento digital e os desafios enfrentados pelos docentes da rede municipal de ensino de Araguaína-TO durante o período pandêmico.....</b>	<b>88</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PROFESSOR.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>114</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No ano de 2008, concluí minha graduação em Pedagogia, como bolsista do Programa Universidade para Todos (PROUNI), pela Faculdade Instituto Presidente Antônio Carlos (ITPAC), retornando à sala de aula apenas no ano de 2010 para realizar uma especialização em Educação Infantil e séries iniciais, pela Faculdade Especialização e Estudos Avançados (ESA).

Assim que me formei em Pedagogia, em 2009 fui convidada para trabalhar em uma escola de educação infantil da rede privada do município de Araguaína-TO, atuando numa turma de berçário II. No entanto, fiquei apenas um ano nesta instituição, pois no mesmo ano realizei o concurso da educação da rede municipal de Araguaína-TO e fui aprovada, no qual estou até hoje. Já lecionei em diversas turmas da educação básica, como: 1º e 2º períodos, maternal I, 1º, 3º e 5º anos, sendo que atualmente leciono no berçário II.

A minha trajetória docente se assemelha com o objeto de pesquisa apresentado nesta dissertação. Na minha jornada de licenciatura, deparei com grandes percalços no tocante ao uso das tecnologias digitais e que durante a pandemia da COVID-19 se intensificaram. No contexto pandêmico pude presenciar de perto, como docente da rede municipal de ensino de Araguaína, os desafios que muitos colegas de profissão vivenciaram com o ensino remoto emergencial e o uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica, além de outros desafios enfrentados pela categoria.

Até o ano de 2021 estava fora da vida acadêmica. No entanto, neste mesmo ano me acendeu uma vontade de voltar a estudar, retornar para os meios acadêmicos. Daí surgiu a oportunidade para entrar no Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), mas logo veio a pandemia da COVID-19, que obrigou o professor a mudar sua forma de trabalhar. Foi a partir desse momento, das dificuldades que os (as) professores (as) tiveram na pandemia, que me surgiu a temática a ser trabalhada nesta dissertação.

Ao propor o projeto intitulado “Letramento digital na conjuntura da pandemia: implicações na vida de docentes da rede de ensino de Araguaína-TO”, vislumbrou-se com essa temática narrar os tempos difíceis que muito (a) s professores e professoras vivenciaram na pandemia ocasionada pela COVID-19. No período pandêmico, eles tiveram de se reinventar para continuar levando o ensino-aprendizagem aos seus alunos, embora agora de forma remota, através de aulas remotas e a utilização efetiva das



tecnologias digitais com o uso e acesso pela internet. Porém, nem todos os envolvidos (professores, alunos, pais etc.) neste processo tinham acesso à internet de boa qualidade, computadores, celulares em casa para interagir com a escola, estreitar os laços entre alunos-escola, tampouco o conhecimento para a utilização dessas mídias digitais, uma vez que, para que haja essa interação todos os envolvidos teriam de possuir um letramento digital.

É importante ressaltar que, com a pandemia, as desigualdades educacionais se intensificaram ainda mais em todo o território brasileiro (CAVALCANTE; KOMATSU; MENEZES FILHO, 2020), havendo assim uma grande diferença entre as comunidades escolares públicas e privadas em relação ao ensino.

A eclosão do novo coronavírus (SARS-CoV-2) em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, doença avassaladora e sem precedentes, fez o mundo viver um período de terror, medos e incertezas pelo contágio dessa doença e suas possíveis complicações. Tratava-se de uma doença desconhecida até então, tudo era novo e incerto. No entanto, os profissionais da saúde estavam a cada dia em busca de novos conhecimentos sobre como parar e/ou conter este vírus.

Durante o ano de 2020, para manter o distanciamento social, evitar aglomerações e a propagação do novo coronavírus, muitos ambientes tiveram de fechar suas portas. Um destes ambientes que pararam de funcionar foi a Educação, o que ocasionou uma ruptura muito grande, obrigando milhões de estudantes a deixarem suas salas de aula em cerca de 190 países, representando mais de 90% da população estudantil mundial (OPAS/OMS, 2021).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2021), essa ruptura educacional em decorrência do coronavírus teve um reflexo muito grande nas desigualdades de aprendizagens em todo o mundo. Por esse motivo, em março de 2020 a UNESCO lançou a Coalizão Global de Educação, uma parceria multissetorial para atender à urgente necessidade mundial de continuidade da educação em uma escala sem precedentes.

No Brasil, para evitar o contágio e a disseminação do novo coronavírus dentro das instituições de ensino, a Presidência da República sancionou o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Assim, estabelece-se:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

I – Na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II – No ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo. [...]

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

I – Na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;

II – No ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE.

§ 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.

§ 6º As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, consideraram as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos arts. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2020).

Portanto, nota-se que para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos foi sancionado esse decreto, o qual flexibilizou o ensino, o currículo, o calendário escolar, as atividades pedagógicas, que no contexto pandêmico, poderiam acontecer de forma não presenciais.

No cenário pandêmico da COVID-19, professores e professoras tiveram de se reinventar para continuar levando o ensino-aprendizagem aos seus alunos, porém de forma remota, híbrida, através de aulas *on-line* e a utilização efetiva das tecnologias digitais com o uso e acesso pela internet.

No entanto, ao fecharem escolas e migrarem para a educação remota, os governos e suas secretarias de educação enfrentaram o desafio de oferecer acesso a grandes parcelas da população estudantil que corriam o risco de ficarem desassistidas, o que levaria ao agravamento das já preocupantes desigualdades educacionais no Brasil. O estudo de Barberia, Cantarelli e Schmalz (2021) mostra que, mesmo que a quase totalidade dos

estados tenha decidido pela transmissão via internet, apenas cerca de 15% dos estados distribuíram dispositivos e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet. Além disso, os estados que distribuíram dispositivos o fizeram por meio de doações à população, que ocorreram em quantidades insuficientes em relação ao número de estudantes sem acesso. “Os estados priorizaram a distribuição de apostilas específicas para o estudo em casa, mas esta opção foi adotada por apenas 50% dos estados” (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021, p. 10).

Nesse sentido, o ensino remoto, tornou-se uma espécie de *e-learning*, onde os professores prestam tutoria eletrônica, disponibilizam material *online* e interagem com seus alunos de forma síncrona: quando comunicação ocorre de maneira simultânea, através de aulas ao vivo e chats e comunicação; e de maneira assíncrona: quando a comunicação acontece em tempos diferentes, através de aulas gravadas e fóruns para esclarecer as dúvidas. Nessa modalidade de ensino, o conteúdo programático e a informação, que antes estavam concentrados em espaços e dispositivos físicos, como nas bibliotecas, nas escolas e nos livros didáticos, hoje estão disponíveis no ciberespaço. (ALMEIDA; ALVES, 2020, p.4).

Ou seja, as desigualdades educacionais se intensificaram ainda mais em todo o território brasileiro durante a pandemia da COVID-19. É importante ressaltar que há uma grande diferença entre as comunidades escolares públicas e privadas em relação ao ensino.

Os dados da pesquisa “TIC Domicílios” realizada pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br, 2020) indicam que, apesar dos avanços observados ao longo da última década, o uso da rede no país ainda ocorre de forma bastante desigual. Existe uma disparidade, principalmente, entre as classes D e E, onde o número de usuários com acesso à Internet ainda era inferior à metade (48%).

Ou seja, nem todos os envolvidos no processo de ensino remoto emergencial tinham acesso à internet de qualidade, por meio de computadores e celulares em casa para interagir com a escola, e estreitar assim os laços entre alunos-escola, tampouco o conhecimento para a utilização dessas mídias digitais. Logo, para que haja essa interação, todos os envolvidos teriam de possuir o domínio das tecnologias digitais, o letramento digital.

De acordo com a pesquisa TIC Domicílios (CGI.br, 2020), somente 71% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet, mas esses números variam de acordo com as regiões do país. O acesso é menor na região Nordeste (em média, 65%) e maior na região Sudeste (75%). Similarmente, 51% dos domicílios nas regiões rurais e 55% dos

domicílios, no total, ganham até um salário mínimo. O acesso limitado desses domicílios a esses recursos é devido à desigualdade econômica nessas regiões e no Brasil.

É importante frisar ainda que a temática do letramento digital de professores e professoras representa, além do acesso à internet, outro desafio dentro do ambiente de ensino-aprendizagem. De um lado, havia muitos docentes estacionados na zona de conforto e meio desnorteados quanto ao uso destas novas tecnologias, que tiveram de continuar levando os seus conhecimentos aos discentes durante o momento pandêmico e não possuíam o conhecimento de como utilizar as tecnologias digitais. De outro lado, havia um outro grupo grande de professores (as) que viram neste cenário de pandemia um ambiente desafiador para aumentar sua qualificação, aprimorando assim as suas práticas pedagógicas.

Outro dado importante do Brasil é que 2% do universo de estudantes de cursos superiores, 10% do total de estudantes do Ensino Médio, 16% do Ensino Fundamental e 14% a 15% da Pré-escola não têm acesso domiciliar à internet (NASCIMENTO *et al.*, 2020). Ao lado disso, está a limitação de muitas pessoas em utilizar com eficiência as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), embora em alguns casos até possuam um computador ou um celular, por exemplo.

Compreende-se que no contexto da pandemia os professores, principalmente as mulheres, enfrentaram muitos desafios relacionados ao letramento digital e suas demandas de trabalho, pela falta desse letramento, pela gerência dos afazeres domésticos, o acesso à internet, os dispositivos tecnológicos (computadores/*smartphones*), entre outros desafios enfrentados pelos docentes.

Uma das maiores dificuldades desses docentes nesse período foi a falta de conhecimento acerca das tecnologias digitais, isso porque, primeiramente, o professor ou a professora precisa conhecer a tecnologia para depois usá-la. Para isso, necessita de formação adequada.

Durante o período pandêmico, em que as aulas mudaram de seu formato presencial para o remoto emergencial, pude observar de perto todo esse processo de aulas remotas, pois integrei o quadro de professores da rede municipal de ensino de Araguaína-TO. Constatei, assim, que nem todos os profissionais de educação da rede municipal possuíam o domínio das tecnologias digitais e/ou o letramento digital, que são tão importantes nesse momento atípico, que vivenciamos, em que se fez necessário o distanciamento social para conter o contágio do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que, às vezes, era mortal para muitas pessoas.

Depreende-se que, durante o cenário pandêmico, as dificuldades enfrentadas pelos docentes foram inúmeras, sobretudo devido a essa nova forma de ensinar, nunca antes utilizada massivamente. O uso dos meios tecnológicos para dar suporte e permitir a continuidade do ensino exigiu uma nova forma de interação entre professor e aluno.

Essa pesquisa é relevante porque, situada em um município importante do estado do Tocantins, na Amazônia Legal brasileira, possibilitou descobrir *in loco* quais docentes realmente possuem o letramento digital. Isso subsidiou a sua prática pedagógica durante o ensino remoto emergencial no período da pandemia. Para alcançar os resultados, a pesquisadora optou pelo caminho da pesquisa de campo a fim de comprovar os resultados. Esses resultados são sustentados em dados empíricos que revelam as dificuldades ou desafios vivenciados por esses profissionais da educação.

Assim, o objetivo geral desta dissertação é investigar os letramentos digitais na conjuntura da pandemia, considerando o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, bem como suas implicações na vida dos docentes da rede municipal de ensino de Araguaína, no estado do Tocantins. Para alcançar esse objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os impactos das tecnologias digitais no trabalho docente em função da necessidade de utilização de tais recursos no processo de ensino-aprendizagem em aulas remotas na pandemia na rede municipal de ensino de Araguaína;
- Descrever encaminhamentos institucionais sobre atividades didático-pedagógicas, uso das tecnologias e ensino remoto emergencial no contexto da pandemia nas escolas pesquisadas;
- Investigar os possíveis entraves que impediram os (as) professores (as) de desenvolver o letramento digital, o qual é tão importante para subsidiar as suas práticas pedagógicas;
- Diagnosticar metodologias de aulas e estratégias de ensino em tempos de pandemia de COVID-19 na rede municipal de ensino de Araguaína;
- Compreender as percepções dos docentes acerca das demandas das práticas letradas condicionadas à utilização das tecnologias digitais no ensino remoto na pandemia.

Os dados foram gerados por meio da aplicação de um questionário semiestruturado *on-line*, hospedado na plataforma *Google Forms*, que continha 24

questões, sendo 21 de múltipla escolha e 3 com respostas curtas. O público-alvo da pesquisa é composto por professores e professoras efetivos ou contratados que fazem parte do corpo docente da rede municipal de ensino do município de Araguaína, no estado do Tocantins. Esses professores encontravam em exercício no ano de 2022 e estavam lotados nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e nas Escolas de Ensino Fundamental I.

Acredita-se que, durante sua formação profissional, nem todos os professores e professoras participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de realizar formações continuadas ou cursos voltados às TDICs. No contexto do ensino remoto, essas formações foram essenciais para subsidiar as práticas pedagógicas, tanto na educação básica quanto no ensino superior ou pós-graduação.

Emaranhado ao uso das TDICs, vale destacar que o letramento digital (FLUCKIGER, 2020) possibilita ao docente uma interação efetiva em ambiente *on-line* com seus alunos e comunidade escolar. No entanto, esse letramento também se refere ao domínio das tecnologias digitais e ao conhecimento do uso social das interações estabelecidas pelos envolvidos.

Para gerar os dados, assumimos os pressupostos metodológicos da pesquisa de campo. A pesquisadora realizou a coleta de dados *in loco*, diretamente com os professores e professoras, por meio de entrevistas e utilizou a aplicação do questionário *on-line*. A pesquisa também tem caráter exploratório, pois explorou o fenômeno da COVID-19, com o objetivo de fornecer uma visão geral da temática e do ensino remoto emergencial. Durante todo o período de pandemia, os docentes se viram obrigados a se “ajustar” para continuar realizando seu trabalho pedagógico.

A pesquisa se baseia na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que é uma abordagem didática para a análise de dados qualitativos, facilitando a prática de análise. A análise de conteúdo envolve uma sequência de tarefas a serem realizadas pelo pesquisador durante a pesquisa.

A pesquisa de campo possibilitou identificar quais docentes da rede municipal de Araguaína-TO dominam o uso efetivo das práticas digitais no exercício de sua prática pedagógica. Portanto, trata-se de uma pesquisa situada no campo da Linguística Aplicada (LA), uma vez que se ocupa da linguagem, artes visuais e letramentos. Considerando que nosso estudo envolve o uso e o ensino da linguagem, tanto escrita como visual, por meio das mídias digitais no ensino remoto emergencial, ele está completamente abrangido pela LA.

## Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em três partes, além da introdução, na qual apresentamos o tema da pesquisa, os objetivos, a metodologia, a justificativa e alguns resultados. A primeira parte delinea os principais referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. A segunda parte descreve os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo. Na terceira parte, são apresentadas as análises dos dados coletados na pesquisa, composta por uma seção. Por fim, apresentamos as considerações finais.

A primeira seção, intitulada “*Referencial Teórico*”, tem como objetivo apresentar alguns estudos sobre letramento que são utilizados como fundamentos para a pesquisa. A seção inicia com a discussão sobre o letramento, com foco nas questões de letramentos sob a perspectiva da Linguística Aplicada (LA). Inicialmente, abordamos os letramentos e suas perspectivas autônoma e ideológica. Em seguida, apresentamos o conceito de letramento digital, múltiplos letramentos, modelos, práticas e eventos de letramento. Essa abordagem é relevante, uma vez que a pesquisa visa investigar as práticas sociais de uso de tecnologias digitais por parte dos docentes da rede municipal de Araguaína-TO no contexto da pandemia da COVID-19.

Na segunda seção, intitulada “*Pressupostos Metodológicos da Pesquisa*”, apresentamos o percurso metodológico desta investigação. Inicialmente, discorremos sobre a Linguística Aplicada (LA) e sua contribuição para o estudo. Em seguida, caracterizamos os aspectos metodológicos da pesquisa, explicando que se trata de um estudo de campo, com abordagem qualitativa e de natureza exploratória. Logo após, descrevemos o contexto de ensino investigado, enfocando o perfil dos participantes, incluindo sua área de formação e atuação nas escolas e CEIs, levando em consideração o letramento digital e o ensino remoto emergencial. Também apresentamos a caracterização do município onde a pesquisa foi realizada. Para concluir a seção, detalhamos os critérios de inclusão dos participantes, o *corpus* da pesquisa, o tratamento dos dados e todos os elementos que contribuíram para a construção desta dissertação.

A terceira seção, intitulada “*Discussão e análise dos dados*”, apresenta a análise dos dados empíricos obtidos por meio da pesquisa de campo, utilizando um questionário semiestruturado *on-line* hospedado no *Google Forms*. Essa seção engloba a compilação dos dados, categorização e codificação qualitativa, indicadores conceituais e outros elementos que respondem à problemática e aos objetivos delineados nesta pesquisa.

Nas *Considerações finais*, fazemos uma breve síntese dos resultados da pesquisa, apresentamos conclusões e sugestões com base nas percepções dos dados, nos anseios dos participantes e/ou da pesquisadora, bem como em inferências sobre o trabalho realizado.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, abordamos, na discussão, os estudos de letramento utilizados para fundamentar esta pesquisa. Considerando que esta investigação se situa na área de estudos aplicados da linguagem, ela possui um caráter interdisciplinar e está vinculada ao mundo da linguagem digital. Assim, focaremos questões de letramentos a partir da perspectiva da Linguística Aplicada (CELANI, 1992; MOITA LOPES, 2006). Inicialmente, tratamos a respeito do (s) letramento (s) considerando as perspectivas autônoma e ideológica. Em seguida, apresentaremos o conceito de letramento digital, múltiplos letramentos, modelos, práticas e eventos de letramento, uma vez que a pesquisa tem como escopo práticas sociais de uso das tecnologias digitais por parte dos docentes da rede municipal de Araguaína-TO, no âmbito do contexto pandêmico da COVID-19.

### 2.1 LetramentoS

Inicialmente, ao falar sobre letramento, temos uma compreensão ligeira de que este é o mesmo que alfabetização. No entanto, esses dois termos são completamente diferentes, embora a alfabetização e o letramento estejam interligados. A alfabetização refere-se à capacidade de ler e escrever, à decodificação dos códigos alfabéticos. Como Soares (2020, p.16) nos mostra, “a alfabetização em seu sentido próprio e específico é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Portanto, o conceito de alfabetização possui dois sentidos diferentes em nossa linguagem, onde devemos analisar o ato de ler e escrever”. Em outras palavras, alfabetizar-se é saber ler e escrever, ter domínio da leitura e escrita e aplicá-los em suas práticas diárias. Dessa forma, o indivíduo primeiro aprende a ler e, depois, a escrever.

Considerando o sentido de que “ler significa o domínio da mecânica da língua escrita, nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (SOARES, 2020, p.17). Em outras palavras, a alfabetização é a habilidade de leitura e escrita, a compreensão do uso dos fonemas (sons das palavras) e grafemas (escritas das palavras) da língua.

Já o termo letramento, por outro lado, é a capacidade de utilizar a leitura e escrita nas práticas sociais. Isso ocorre porque, para ser considerado letrado, o indivíduo utiliza a leitura e escrita em seu convívio social para resolver situações cotidianas, tanto na vida

profissional quanto pessoal. Um ponto peculiar do letramento é que, mesmo sem saber ler ou escrever, o indivíduo pode ser considerado letrado, uma vez que utiliza a oralidade e o conhecimento de mundo para interagir com outras pessoas e resolver situações do cotidiano (SOARES, 2020).

Um exemplo de letramento é quando temos um indivíduo que não foi alfabetizado, ou seja, não domina a leitura e a escrita, mas consegue se deslocar de um lugar para outro utilizando transporte público (ônibus, metrô) apenas por meio da oralidade e do conhecimento de mundo. Esse tipo de letramento está presente em diversos contextos, tanto na vida social quanto pessoal das pessoas, e especialmente em comunidades marginalizadas, mas não se limita a elas (SOARES, 2020).

Na sociedade contemporânea em que vivemos, deparamo-nos com múltiplos letramentos, sendo um deles o letramento digital, que está diretamente ligado às tecnologias. Esse tipo de letramento possibilita às pessoas interagirem umas com as outras, independentemente da localização geográfica e em tempo real, por meio do uso de ferramentas tecnológicas e da navegação em ciberespaços e hipertextos na internet.

Contudo, de acordo com Soares (2020, p. 31), “o termo letramento surgiu no Brasil em meados dos anos 1980, do *illettrisme*, e a invenção ocorreu simultaneamente na França, com o termo *litteracia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*”.

Como vimos, o termo letramento não é tão novo, uma vez que surgiu no Brasil nos anos 1980, há pouco mais de quatro décadas, em diferentes culturas e lugares. No entanto, nessa época, a alfabetização ainda se baseava em um “ensino tradicional, convencional, em que o objetivo era a aprendizagem por meio de métodos de alfabetização que se focavam em unidades menores da língua (fonemas e sílabas) e maiores da escrita de palavras (frases e textos)”. A apropriação da leitura e escrita ocorria através desses métodos do sistema alfabético e ortográfico da escrita, para depois serem aplicados em práticas sociais (SOARES, 2020, p. 64).

Assim, pode-se dizer que até os anos 1980 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas etc. (SOARES, 2020, p.65).

Entende-se, então, que até os anos de 1980, no Brasil, não se falava em letramento, mas apenas no termo alfabetização, que tinha como objetivo preparar a criança ou adulto para aprender a ler e escrever. Com metodologias tradicionais, o professor era o único detentor do conhecimento e muitas vezes eram utilizadas cartilhas. Os alunos realizavam leitura e escrita de forma mecânica e descontextualizada da realidade. Na próxima seção, iremos aprofundar mais sobre os letramentos e os múltiplos letramentos.

## 2.2 Letramentos e os múltiplos letramentos

No Brasil, o termo Letramento foi utilizado pela primeira vez no livro de Mary Kato de 1986, intitulado “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”. Nessa obra, a autora destaca que a língua “falada culta” é o resultado, ou seja, uma consequência do letramento. A partir desse momento, o termo letramento começa a ser discutido por especialistas dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.

Posteriormente, em 1988, Leda Verdiani Tfouni, em seu livro “*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*”, faz a distinção entre alfabetização e letramento. Em seguida, com a publicação da obra de Angela B. Kleiman, “*Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*”, em 1995, o termo já está bem popularizado e apresenta várias definições.

Logo após, Magda Soares publicou em 1998 o livro “*Letramento: um tema em três gêneros*”, obra em que a autora explora os significados do letramento por meio de seus textos. Levando em consideração as várias dimensões do letramento e de acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa,

Letrado é aquele “versado em letras, erudito”, e iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários. O dicionário o Aurélio não registra “letramento”. A palavra letramento aparece num dicionário da língua português editado há mais de um século, o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete: na sua 3ª edição brasileira, o verbete “letramento” caracteriza a palavra como “ant”, isto é, “antiga, antiquada”, e lhe atribui o significado de “escrita”; o verbete remete ainda para o verbo “letrar” a que, como transitivo direto, atribui a acepção de “adquirir letras ou conhecimentos literários. (SOARES, 2021, p.16-17).

Portanto, pode-se dizer que o letramento é um termo relativamente recente que, até então, não constava em dicionários. Isso causava estranheza para muitas pessoas, pois apenas conheciam os termos alfabetização, analfabetismo, que se referem a uma pessoa

que não sabe ler ou escrever. O termo letramento foi criado para compreender esse novo fenômeno, essa nova forma de entender a escrita como prática social.

A palavra “*literacy*” vem do latim “*littera*” (letra), com o sufixo “-cy”, que denota qualidade, condição ou estado de ser “estado ou condição de aprender a ler e escrever” (SOARES, 2021, p. 17). Em “*Letramento: um tema em três gêneros*”, Soares enfatiza que o letramento “é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição adquirido por um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2021, p. 18).

Em outras palavras, um indivíduo letrado é aquele que adquiriu a habilidade de ler e escrever e pode utilizar esse conhecimento em suas práticas sociais, profissionais, culturais, entre outras. Por exemplo, ao realizar uma transação bancária, o indivíduo estará utilizando a leitura e a escrita, ou seja, estará empregando o letramento para resolver uma demanda bancária em seu convívio social ou pessoal.

Magda Soares (2021) nos mostra em sua obra que existe uma diferença entre uma pessoa que sabe ler e escrever, ou seja, é alfabetizada, e uma pessoa que é letrada, que não apenas possui a habilidade de ler e escrever, mas também se envolve em práticas de leitura e escrita. Por outro lado, uma pessoa analfabeta não sabe ler nem escrever e não utiliza a leitura e escrita em sua vida (SOARES, 2021, p. 36).

No entanto, é possível que um indivíduo seja considerado analfabeto, mas ainda assim seja letrado, pois utiliza práticas sociais de leitura e escrita para compreender o mundo ao seu redor. Por exemplo, mesmo sem saber ler, essa pessoa pode pegar um transporte público ou folhear um livro, sendo considerada letrada devido ao seu envolvimento com práticas de letramento.

Soares também observa que uma pessoa letrada possui uma perspectiva diferente sobre o mundo em que vive. Ela adquire “uma condição social e um estado diferentes”, que não são mudanças financeiras ou econômicas, mas sim culturais e sociais. Sua relação com seus pares, seu contexto e seus recursos sociais se modificam (SOARES, 2021, p. 37). Em outras palavras, ao se tornar letrada e fazer uso consciente das práticas de letramento, a pessoa se torna uma agente transformadora de sua própria existência, sua posição no mundo, seu modo de vida e suas relações com os outros são transformados.

De acordo com Kleiman (1995, p. 15), “os estudos sobre o letramento no Brasil encontram-se em uma etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa”. O letramento é um fenômeno amplamente discutido em pesquisas acadêmicas, que investigam as implicações da leitura e escrita nas práticas sociais. Além disso, busca-se

uma descrição mais detalhada desse fenômeno, destacando a existência de uma grande marginalização de grupos sociais que ainda não possuem domínio da escrita.

Os estudos sobre letramento, no entanto, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XIV, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporam às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem [...]. (KLEIMAN, 1995, p.16).

Pode-se dizer que, já na época dos anos 1980, os estudos sobre o letramento foram se intensificando ainda mais, descrevendo o uso da escrita como práticas letradas que possibilitam melhorar a linguagem e a interação das classes menos favorecidas da sociedade. Essas classes já utilizavam a escrita como uma forma de interação social por meio da comunicação. Ou seja, ser letrado nesse contexto significava conhecer, compreender e usar a escrita para seu próprio desenvolvimento social.

Vale ressaltar também que, antes mesmo do surgimento do letramento, a fala ou a oralidade não eram valorizadas da mesma forma que a linguagem escrita no ensino, pois no modelo dominante de alfabetização, a leitura e a escrita dos textos escritos eram mais valorizadas.

No entanto, com o surgimento do letramento, a fala passou a ser valorizada, pois está intimamente relacionada à oralidade. Por exemplo, uma criança pode ser considerada letrada no sentido de possuir estratégias orais, mesmo que não seja alfabetizada. Quando participa de uma atividade de escuta de histórias e interage com o adulto sobre a mesma, ela está desenvolvendo uma prática discursiva letrada. Mesmo sem saber ler ou escrever, ela ouve e compreende o que o adulto está dizendo, fazendo conexões com o texto. Dessa forma, ela está participando de práticas de letramento.

Portanto, de acordo com Kleiman (1995, p.18-19), “letramento são práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em outras palavras, a escola, por exemplo, é uma agência de letramento, mas não a única que utiliza práticas letradas para alfabetizar, o que cria uma dicotomia entre aqueles que são alfabetizados e aqueles que não são.

Para cada objetivo específico a ser alcançado, as instituições de ensino adotam estratégias e metodologias diversificadas, levando em consideração as condições específicas de uso da escrita. No entanto, essa abordagem ainda separa os estudantes, classificando-os como alfabetizados ou analfabetos.

Embora a escola seja a maior e uma das agências de letramento mais importantes, sua preocupação não se limita apenas ao letramento em si, mas também à alfabetização e aquisição de conhecimentos. Os alunos devem adquirir habilidades e competências em leitura e escrita (alfabética e numérica) para impulsionar seu progresso no ensino e promoção escolar.

Desdobrando um pouco mais, Silva (2019, p. 478) aponta que “o letramento é um fenômeno estritamente social, relacionado ao uso da leitura e escrita”. Em outras palavras, esse fenômeno ocorre em diferentes contextos sociais e pode direcionar práticas ou modelos de letramento distintos por meio das práticas de leitura e escrita dos indivíduos.

Corroborando essa ideia, Tinoco (2018) destaca que no Brasil o letramento ocorre em duas vertentes, a “individual” e a “social”: a primeira ocorre quando o indivíduo se apropria da escrita e a utiliza em suas práticas sociais, seja de forma individual ou coletiva. Essa utilização influencia as relações de identidade e poder.

A construção da identidade e do poder por meio do uso das práticas de leitura e escrita ocorre principalmente na escola, como o letramento escolar, que nos acompanha ao longo da vida e em diversos ambientes, preparando-nos para uma participação efetiva na sociedade.

Por sua vez, Brian Street enfatiza que a escola adota o modelo de letramento autônomo, voltado para o indivíduo, no qual tenta medir as capacidades cognitivas dos sujeitos. Segundo o autor, “[...] medir o grau de letramento, nível de letramento, baixo letramento, revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito” (STREET, 2014, p.9). Essa teoria sustenta que podemos avaliar o nível de capacidades cognitivas dos indivíduos ao lidar com diversos textos escritos.

As avaliações, vestibulares, testes surpresa, entre outros, exemplificam essa avaliação de letramento, pois por meio deles é possível avaliar o nível de letramento e legitimar o conhecimento dos sujeitos para enfrentar as demandas escolares. No entanto, acredita-se que essa avaliação não é possível de ser realizada, uma vez que é sabido que os sujeitos participam constantemente de práticas e/ou eventos de letramento, mas é difícil medir o nível desses letramentos.

Street (2014) também aborda o letramento ideológico, voltado mais para uma dimensão plural, social, e para questões de identidade e poder. Ele destaca o uso de práticas letradas que ajudam a transformar a realidade dos sujeitos e as interações sociais.

Assim, ter como base o modelo ideológico de letramento com vistas a um trabalho pedagógico de fortalecimento de ‘minorias’ significa, em primeiro lugar, compreender que essas minorias têm conhecimentos que precisam ser considerados. Em segundo, conceber o ensino e a aprendizagem como um processo de construção de saberes, não como uma transmissão de conhecimentos. (TINOCO, 2008, p. 112).

Nesse sentido, o modelo ideológico valoriza a oralidade e o contexto social dos envolvidos. Segundo Kleiman (2014), o professor, como agente de letramento, é apenas um participante desse processo de ensino-aprendizagem e não aquele que transmite o conhecimento de forma unilateral.

Os múltiplos letramentos referem-se às diversas formas de uso da leitura e escrita, que vão além do conceito tradicional de textos escritos ou impressos. Nessa nova perspectiva, os textos são mais dinâmicos e podem incluir elementos sonoros, imagens, movimento, permitindo uma interação direta do sujeito com eles, especialmente nos ciberespaços.

Essas interações ocorrem em diferentes contextos sociais, escolares e de lazer. Elas podem envolver a escrita de um bilhete, uma carta para alguém, a consulta a uma agenda telefônica, a leitura de um panfleto promocional de uma loja, a leitura de uma bula de remédio ou de instruções de um aparelho eletrônico, ou mesmo o uso de aplicativos digitais, como aqueles utilizados em transações bancárias pelo celular. Para lidar com essas diferentes práticas, faz-se uso dos múltiplos letramentos.

A seguir, discutiremos um pouco mais sobre os modelos de letramento, abordando sua dimensão autônoma e ideológica, bem como a razão pela qual o termo “LetramentoS” aparece no plural, com o “S” maiúsculo.

### 2.3 Os modelos de letramentos

O termo “Letramento” possui diferentes concepções, conforme discutido até aqui, uma vez que sua definição depende de sua dimensão nas práticas sociais. Ou seja, esse conceito engloba diversas visões, apresenta múltiplas facetas e abarca um amplo conjunto de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Por esse motivo, é impossível atribuir a ele uma única definição (SOARES, 2021).

Conforme destacado por Silva (2018, p. 83), surge a compreensão de que o letramento não é unívoco nem neutro, mas possui uma dimensão plural, representada pelo termo “LetramentoS” no plural. Além disso, o letramento não se restringe apenas à escrita, mas se estende aos diferentes usos da oralidade, da escrita e de suas tecnologias

nas práticas sociais. Portanto, o letramento, tanto em nível individual quanto social, é alcançado por meio das práticas letradas e das interações sociais. Ele não é neutro, mas sim plural.

O letramento possui duas dimensões: individual e social. Quando o letramento é considerado individual, refere-se à “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (SOARES, 2021, p.66). Já quando o enfoque é direcionado à dimensão social, o letramento é entendido como um fenômeno cultural, compreendendo um conjunto de atividades sociais que envolvem o uso da língua escrita, além das exigências sociais relacionadas a essa utilização. Portanto, pode-se afirmar que o letramento não se limita ao aspecto individual, uma vez que também possui uma dimensão social, na qual as pessoas e os grupos sociais participam de diversas práticas letradas e eventos de letramento em contextos como convívio social, ambiente escolar, familiar, entre outros.

[...] o fenômeno letramento, na sua dimensão social, [...] não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e com essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, [...] é um conjunto de habilidades individuais, de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2021, p.72).

O letramento não é apenas individual, mas também social, permitindo que os sujeitos utilizem práticas de leitura e escrita para resolver demandas sociais que envolvam o uso da linguagem escrita. Em sua obra, Street (2014) defende que o letramento deve ser compreendido como uma prática social. O autor propõe o modelo de letramento autônomo, que enfatiza as capacidades cognitivas envolvidas na fala e na escrita.

Esse modelo classifica o letramento como fraco ou forte. Segundo a perspectiva do modelo autônomo, o indivíduo precisa ser capaz de utilizar a leitura e a escrita de forma eficaz, seguindo padrões esperados na criação de textos e trazendo sua própria interpretação de mundo, respeitando o contexto e gênero textual/discursivo solicitado.

Diante disso, surge a questão: o que significa ser autônomo nesse contexto escolar? E o que é autonomia? Para responder a essas perguntas, recorreremos a Kleiman (1995, p.21), que afirma que “autonomia se refere ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”.



Desse modo, ser autônomo está relacionado aos modelos de produção de textos escritos pré-estabelecidos pelas instituições de ensino, que permitem analisar se o sujeito é capaz de realizar práticas de leitura e escrita.

No entanto, Street (2014, p.9) faz uma crítica aos efeitos cognitivos do letramento e à visão dicotômica entre fala e escrita, que é a concepção dominante e reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas. Em outras palavras, o autor critica o foco dessa concepção em analisar apenas as capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos.

Depreende-se que, de acordo com Street (2014), não basta ter apenas o letramento autônomo, separado do ideológico, pois ambos caminham juntos. No entanto, é uma tarefa desafiadora para as políticas públicas criar programas de alfabetização que tenham um olhar voltado para o social, com caráter ideológico, respeitando as diversas práticas de letramentos e reconhecendo que a escola não é a única agência nesse processo.

Lea e Street (2014) também ressaltam a importância de desenvolver não apenas o modelo de habilidades de estudo, mas também o modelo de socialização acadêmica, que coloca o sujeito em contato com a leitura e a escrita de diferentes gêneros acadêmicos, como artigos e resenhas.

Essa teoria aborda a escrita e o letramento do estudante em contextos acadêmicos, que podem ser concebidos por meio da sobreposição de três perspectivas ou modelos.

(a) O modelo de habilidades de estudo considera a escrita e o letramento como “habilidade individual e cognitiva”. Nesse modelo, o sujeito é capaz de transmitir seus conhecimentos da língua por meio da escrita, de forma eficiente em diferentes contextos. Apenas a escrita é avaliada nesse modelo, e a oralidade não é valorizada. Esse modelo está mais presente no letramento autônomo, que tem uma abordagem mais tecnicista (LEA; STREET, 2014).

(b) O modelo de socialização acadêmica tem o sujeito como ator do seu conhecimento, que pode ser adquirido por meio de trocas de experiências, disciplinas cursadas ou estudo de outras culturas e gêneros do discurso. Nesse modelo, os discentes aprendem a expressar-se oralmente, a escrever, a pensar e a interagir em práticas de letramentos, tornando-se membros de comunidades acadêmicas ou temáticas. Além disso, compreendem as regras do discurso acadêmico e são capazes de reproduzi-lo sem problemas nas academias. Esse modelo é observado no letramento ideológico (LEA; STREET, 2014, p. 479).

(c) O modelo de letramentos acadêmicos está relacionado à produção de sentido, identidade, poder e autoridade. Esse modelo se aplica no ensino fundamental, médio e, principalmente, no ensino universitário. Nele, o sujeito tem a oportunidade de conhecer diversos textos e expor seus conhecimentos em qualquer contexto acadêmico, estabelecendo relação com sua instituição de origem e sua posição enquanto acadêmico. Os textos produzidos e estudados pelos acadêmicos abordam práticas discursivas relacionadas a questões de identidade, socioculturais e relações de poder (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Pode-se afirmar que os três modelos são fundamentais para analisar as práticas de escrita e letramento, pois eles contribuem para que os sujeitos possam entrar em contato com contextos de leitura, escrita e discursos acadêmicos. Além disso, esses modelos não são exclusivos, um complementa o outro, sendo uma sequência importante. A compreensão desses modelos implica um melhor entendimento sobre a escrita e outras práticas de letramento, bem como aprimorar programas institucionais e acadêmicos, além de aprimorar currículos.

Na seção seguinte, veremos como os letramentos podem ser observados e o que são eventos e práticas de letramento.

#### 2.4 Práticas e eventos de letramentos

Para iniciar essa discussão, devemos entender o que são práticas e eventos de letramento. Heart (1982 apud STREET, 2014, p.173) define evento de letramento como “qualquer ocasião em que a escrita é parte integrante das interações entre os indivíduos e seus processos interpretativos”. Em outras palavras, o evento de letramento é a situação em que o sujeito entra em contato direto com a leitura e a escrita, seja por meio de textos, livros, revistas ou qualquer outro suporte com texto escrito.

Nessa perspectiva, para visualizar esses eventos, Hamilton (2000) aponta os elementos visíveis nos eventos de letramento que, segundo o autor, são: os participantes interagindo com os textos, livros e o ambiente, ou seja, as circunstâncias físicas onde ocorrem as interações, bem como os artefatos, isto é, as ferramentas materiais que facilitam essas interações entre os participantes e os próprios textos.

De acordo com Lêdo (2013, p.62), “as realizações de eventos de letramento não estão necessariamente ligadas à alfabetização, mas ocorrem antes, durante e depois desse processo”. Tais eventos acontecem em diversos espaços, tanto em ambientes formais

como informais, nas instituições de ensino (escolas, meio acadêmico) quanto na vida social dos sujeitos (lares, lazer, igreja).

Todavia, os sujeitos podem participar desses eventos de letramentos mesmo não sendo alfabetizados. Por exemplo, quando eles folheiam uma revista, um panfleto de uma loja, um anúncio ou um convite de um evento ao qual pretendem comparecer, estão interagindo em um evento de letramento, uma vez que entendem a função social dos textos escritos nos portadores.

Por sua vez, Street (2014, p.174) aponta que as práticas letradas são um conceito mais amplo, elevado a um nível mais abstrato, referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e da escrita. Acredita-se, assim, que as práticas de letramentos envolvem o uso abstrato da leitura de textos escritos, levando em consideração as crenças, relações de identidade e poder dos sujeitos envolvidos. Além disso, outra peculiaridade é que essas práticas letradas ocorrem ao longo da vida.

Hamilton (2000) define que os elementos que compõem as práticas de letramentos não são visíveis, pois não podem ser visualizados diretamente. No entanto, podem ser inferidos a partir dos eventos de letramentos associados a eles.

Corroborando com Rojo (2009), o indivíduo utiliza constantemente práticas ou eventos de letramento em diversos locais ou culturas, seja no convívio social, escolar, religioso, entre outros. Por exemplo, ao escrever um bilhete, consultar uma agenda telefônica, acessar seu banco pelo computador ou aplicativos pela *Web*, conversar com alguém num ambiente virtual, através de *MSN* e *e-mails*, são práticas de letramento. Para isso, o sujeito utiliza não apenas o letramento escolar, mas também os múltiplos letramentos.

Para Magalhães (2012, p.75), “eventos de letramentos” é um conceito útil porque capacita pesquisadores e também praticantes a focalizarem uma situação em que as coisas estão acontecendo e podem ser vistas enquanto acontecem. Em outras palavras, os eventos de letramento, que são as interações dos participantes com a leitura e escrita, podem ser identificados, registrados e fotografados enquanto ocorrem. No entanto, a prática de letramento não é algo tangível, pois é o que os sujeitos envolvidos fazem com o uso da leitura, dando significado a ela.

Na subseção seguinte, abordaremos o letramento digital, estabelecendo uma relação com eventos e práticas de letramento.

## 2.5 Letramento digital

De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 9), “letramento digital” é o termo utilizado para descrever a ampliação das possibilidades de contato com a escrita em ambientes digitais, tanto para leitura quanto para escrita. Isso ocorre porque, na cultura escrita “impressa”, existem diferentes gêneros, como cartas, contos, anúncios de jornal e livros, que agora se reconfiguram na cultura digital, dando origem a novos gêneros, como *e-mails* e conversas em redes sociais. Em outras palavras, na internet, os ciberespaços se tornam um novo ambiente de leitura e escrita, com inúmeras possibilidades de interação entre os sujeitos.

O termo “letramento digital” refere-se “às habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, gerenciar, compartilhar e criar significado de forma eficaz nos crescentes canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.17). Segundo Fluckiger (2020, p. 6), o “‘letramento digital’ opõe-se às práticas de comunicação e informação desconectadas”. Isso significa que as práticas de letramento digital fazem parte das interações dos sujeitos com diferentes tipos de dispositivos e textos digitais (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2013).

Nesse sentido, Buzato (2006) ressalta que o letramento digital é a aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores, o envolvimento inicial com o novo meio tecnológico e os dispositivos associados a ele. No entanto, ainda existem profissionais da educação e de outras áreas que se sentem impotentes diante da máquina, assim como analfabetos diante da escrita. O autor afirma também que a apropriação do letramento digital está relacionada tanto à técnica quanto ao uso social das práticas de leitura e escrita presentes no computador, na internet e em outros dispositivos eletrônicos.

Segundo Almeida e Alves (2020, p.2),

As tecnologias digitais são substâncias para a performance dessas interações, proporcionando, através de uma série de plataformas digitais, o estabelecimento da comunicação com uma parcela da população que tem acesso a agenciamentos sociotécnicos e que se encontram em distanciamento social.

Logo, esse letramento digital permite às pessoas participarem de práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos, como *smartphones*, *notebooks*, *tablets*, entre outros. Esses dispositivos possibilitam a interação em tempo real com diversas pessoas, sem barreiras geográficas.

Essa interação entre os sujeitos ocorre em ambientes virtuais, nos quais têm a oportunidade de participar de práticas e eventos de letramentos por meio de diversos gêneros, sejam eles escritos, orais, visuais, sonoros ou espaciais. Essa interação pode favorecer o desenvolvimento de vários letramentos, incluindo o letramento digital, uma vez que os participantes utilizam práticas letradas para criar significado por meio de textos multimodais (ALMEIDA; ALVES, 2020).

Corroborando essa perspectiva, Araújo e Glotz (2009, p. 9) apontam:

Quando a pessoa não possui o domínio, ainda que mínimo, dos conhecimentos que são necessários para que possa interagir em sociedade a partir do emprego das TIC's, o não-domínio das mesmas torna-se, em algumas situações, um fator de exclusão. A nossa atualidade exige que, além do domínio do ler e escrever, sejamos também letrados digitais.

Isto é, espera-se que, na atualidade, para haver uma interação midiática entre as pessoas, seja necessário possuir habilidades tanto na leitura, escrita, quanto nas tecnologias digitais. Somente assim a interação poderá ocorrer efetivamente. Se os envolvidos não possuírem o letramento digital, isso se tornará um fator de exclusão nessas interações sociais por meio das TDICs.

Portanto, é crucial que os participantes das interações saibam utilizar dispositivos eletrônicos, como celulares, *smartphones*, computadores “de mesa ou *notebook*” e a própria internet. Eles precisam dominar as habilidades necessárias para o manuseio das TDICs, que são de suma importância no contexto contemporâneo, onde o uso das mídias está presente em todos os ambientes sociais, familiares, escolares e de lazer. Em suma, as tecnologias digitais estão amplamente difundidas, e a falta de domínio delas acarreta exclusão digital.

Em consonância com as pesquisas de Crearie (2016) e Cronin (2017), pode-se afirmar que...

Um sujeito letrado digitalmente é aquele que se apropria das tecnologias digitais e realiza práticas de leitura e escrita em diferentes dispositivos, seja para trabalhar, estudar, se comunicar ou produzir conteúdo no ciberespaço (ALMEIDA; ALVES, 2020, p. 2).

Acredita-se que, nesse sentido, apropriar-se significa adquirir habilidades de letramento digital e utilizá-las no dia a dia de forma contínua e consciente. Isso ocorre porque a nossa contemporaneidade exige não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas também o letramento digital.

Hoje em dia, observa-se que as crianças, em especial, exploram cada vez mais cedo o mundo das tecnologias digitais devido à sua curiosidade inata. Elas utilizam uma variedade de dispositivos eletrônicos, como *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, *iPads*, entre outros, mesmo antes de serem alfabetizadas, sem receio de cometer erros.

Isso mostra que, para as crianças, o manuseio desses dispositivos é quase automático, pois são impulsionadas pela curiosidade e pela diversão que eles proporcionam. Na maioria das vezes, elas utilizam esses dispositivos tecnológicos para jogar. É interessante notar que o mercado industrial, ciente desse fato, tem produzido cada vez mais aplicativos voltados especificamente para crianças, uma vez que elas exploram as tecnologias digitais desde muito cedo.

Por outro lado, para os adultos, é mais desafiador utilizar e interagir com essas tecnologias. Muitas vezes, por medo de danificar o dispositivo ou por falta de conhecimento sobre como manuseá-lo, falta habilidade técnica. Como resultado, eles deixam de utilizar as tecnologias digitais, uma vez que seu uso requer um mínimo de domínio ou habilidade.

De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), para ser considerado letrado digitalmente, o indivíduo precisa dominar um conjunto de letramentos, tais como: letramento impresso, letramento em SMS, letramento em hipertexto, letramento em multimídia, letramento em jogos, letramento móvel, letramento em codificação, entre outros. Ainda conforme os autores, o letramento impresso consiste na “habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos, incluindo o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso, juntamente com as competências de leitura e escrita” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 23). Pode-se dizer, então, que esse letramento é o mais básico, pois envolve apenas o uso da leitura e da escrita de textos impressos, como livros, jornais e revistas.

Por sua vez, o letramento em *SMS* é a “habilidade de se comunicar de forma eficiente em internetês” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 24). Essa habilidade consiste em se comunicar por meio das redes sociais, como o *WhatsApp*, utilizando uma linguagem informal que frequentemente inclui abreviações de palavras e o uso de *emoticons*.

Já o letramento em hipertextos trata-se da “habilidade de processar *hyperlinks* de forma adequada e utilizá-los de maneira eficiente em um documento ou artefato” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 27). Isso significa saber interagir com os links, ler na tela, salvar, copiar e compartilhar os hipertextos.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 27) também afirmam que o letramento multimídia refere-se à “habilidade de interpretar e criar textos de maneira eficaz em várias mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeos”. Esse tipo de letramento digital é amplamente utilizado pelos professores em suas práticas pedagógicas, como nas exposições de conteúdo em sala de aula, por meio do uso de *computadores*, *notebooks*, *tablets*, *lousas digitais*, entre outros, proporcionando aos alunos o acesso a essas mídias.

No entanto, existe uma grande parcela de docentes que não domina esse letramento para, de fato, utilizá-lo, como revelam os achados da pesquisa de Mendonça (2021, p. 59):

[...] 35,9% dos docentes tinham finalizado pelo menos um curso de pós, fosse especialização, mestrado ou doutorado. Já no tocante à formação específica relacionada com TDIC na educação, o quadro indicava que 34%, mais de um terço, não tinham formação no tema, enquanto 33% tinham formação de até 12h, o que não configura uma população com expertise suficiente para lidar com a novidade do EER para uma transição tanto rápida quanto segura do ponto de vista profissional. Apenas 14% tinham pós-graduação na área.

Portanto, nota-se que é grande o percentual de profissionais da educação que precisam aprimorar seu conhecimento em relação às TDICs e ter uma formação adequada para o uso das tecnologias digitais.

De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 31), outro letramento que os docentes precisam ter é o letramento em jogos, que diz respeito à “habilidade de navegar e interagir eficientemente em ambientes de jogos e alcançar objetivos dentro deles”. Esse letramento é muito importante, pois os docentes podem utilizar os jogos para promover a aprendizagem dos alunos, já que estes aprendem brincando. Muitas instituições de ensino utilizam jogos *on-line*, onde os alunos têm a oportunidade de interagir por meio do computador ou outros dispositivos, proporcionando uma aprendizagem prazerosa e divertida por meio de diversos tipos de jogos.

Pode-se afirmar que, na contemporaneidade, as aprendizagens dos alunos ganham mais significado quando eles participam de práticas letradas que envolvem o uso de jogos e gamificação. Segundo Tolomei (2017, p. 146), “O indivíduo desta geração não se satisfaz apenas em receber conhecimento; ele precisa testar, vivenciar e experimentar”. Em outras palavras, por meio dos jogos, os alunos adquirem novos conhecimentos e habilidades, muitas vezes sem perceberem que estão aprendendo, pois estão tão envolvidos nas etapas dos jogos, concentrados em vencer desafios e avançar nas etapas propostas pelos próprios jogos.

Vale ressaltar que também temos o letramento móvel, que promove “a habilidade de navegar, interpretar informações, contribuir com informações e facilitar a comunicação por meio da internet móvel” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 31). Esse letramento é importante para a utilização da internet por meio de *smartphones*, *tablets*, *iPhones*, com acesso à internet 3G/5G.

Já o letramento em codificação contempla a “habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador com o objetivo de criar ou desenvolver softwares e canais de mídia” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 34). Esse letramento, portanto, requer um conhecimento mais aprofundado das tecnologias digitais, no sentido de saber interagir e utilizar os códigos de computador ou dispositivos eletrônicos.

Pode-se dizer, então, que para desenvolver suas habilidades de letramento digital, o professor precisa aprimorar seus conhecimentos por meio de cursos e formação continuada sobre as tecnologias digitais, principalmente em uma geração de nativos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Além disso, durante o período de ensino remoto emergencial, o professor precisou usar essas tecnologias digitais de forma mais intensa para estabelecer uma interação entre mestre e aluno, e houve muitas demandas relacionadas ao letramento digital.

É importante ressaltar que, durante o período pandêmico, devido ao contexto de isolamento para evitar o contágio do vírus SARS-CoV-2, o ensino deixou de ser realizado de forma presencial e passou a ser oferecido de forma remota e emergencial. Nesse contexto, o professor (a) teve que mudar sua maneira de ensinar, pois as aulas durante a pandemia passaram a ser ministradas em ambientes virtuais. Algumas instituições de ensino realizavam aulas *on-line* e/ou disponibilizavam parte das aulas pré-gravadas, enquanto outras enviavam apenas atividades impressas aos alunos.

Percebe-se que, nesse contexto do ensino remoto emergencial (ERE), os professores possuíam ainda mais demandas pedagógicas. A partir desse período, eles foram de certa forma obrigados a gravar aulas e editá-las por meio do uso de aplicativos tecnológicos, dos quais antes não tinham conhecimento adequado.

Além disso, as aulas ocorreram fora do ambiente escolar, sendo oferecidas em um ambiente virtual por meio de plataformas digitais e redes sociais, como *Google Meet* e *WhatsApp*, entre outras. Elas eram transmitidas das residências dos professores aos alunos, onde ocorriam as interações de ensino-aprendizagem.

De acordo com o Relatório de Pesquisa Sem Parar (GN-SOF, 2020, p. 13), 41% das mulheres que continuaram trabalhando durante a pandemia, mantendo seus salários,



afirmaram trabalhar mais durante a quarentena. Isso nos remete ao fato de que, durante o período pandêmico, as mulheres tiveram suas atividades aumentadas. Ou seja, elas tiveram que continuar seu trabalho, mesmo que de forma remota, em *home-office*, além de gerenciar seus afazeres domésticos, que em sua maioria são realizados por mulheres. Isso ocorre porque, mesmo na contemporaneidade recente, não há uma divisão justa de tarefas entre os membros (homens e mulheres) das próprias residências.

Durante a pandemia, as mulheres tiveram suas atividades aumentadas devido a uma série de fatores. Primeiramente, muitas mulheres foram obrigadas a adaptar seu trabalho para o formato remoto, trabalhando em *home-office*. Isso implicou em uma sobrecarga de responsabilidades, pois elas precisaram conciliar as tarefas profissionais com as domésticas, como cuidar dos filhos, realizar afazeres domésticos e administrar as demandas familiares.

Além disso, é importante mencionar que, mesmo na contemporaneidade, ainda existe uma divisão desigual de tarefas entre homens e mulheres dentro das residências. Muitas vezes, as mulheres assumem a maior parte das responsabilidades domésticas, o que se intensificou durante a pandemia, com todos os membros da família em casa o tempo todo.

Essa sobrecarga de atividades pode ser atribuída a fatores culturais e sociais que perpetuam a ideia de que as mulheres são as principais responsáveis pelo cuidado da casa e da família. Essa divisão desigual de tarefas contribui para a desigualdade de gênero e para a sobrecarga das mulheres durante a pandemia. É fundamental promover uma maior equidade e compartilhamento de responsabilidades entre homens e mulheres dentro do âmbito doméstico para diminuir essa disparidade.

Isto é, durante o ensino remoto emergencial na pandemia, foram grandes as demandas para as mulheres, as professoras e os professores, tanto em relação ao seu trabalho pedagógico quanto aos afazeres domésticos e ao letramento digital, para conseguirem executar suas práticas pedagógicas de modo proveitoso para os discentes.

Na subseção seguinte, trataremos sobre o letramento digital e a formação do professor.

## 2.6 Letramento digital e formação de professores

A apropriação do letramento digital contribui para as práticas pedagógicas do professor, permitindo que ele utilize as tecnologias digitais de forma eficiente para

interagir ainda mais com seus alunos e suas famílias, por meio de plataformas digitais, links ou qualquer ciberespaço onde possa compartilhar seu processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, percebe-se que o domínio do letramento digital, tanto por parte dos professores quanto dos pais ou responsáveis dos alunos, é precário.

Essa é uma ação que ainda encontra obstáculos para se efetivar nas instituições de ensino, pelo fato de que há vários profissionais da área de educação cujo relacionamento com as TIC's é o mais problemático possível; na maioria dos cursos de formação de professores, as discussões e disciplinas focadas no uso educacional dos recursos tecnológicos ainda são escassas ou até mesmo inexistentes. Após a graduação, nos momentos de formação continuada (capacitações, minicursos, cursos de curta extensão etc.) pouco se é abordada esta questão. (ARAÚJO; GLOTZ, 2009, p. 7).

Corroborando com os autores, acredita-se que uma parcela dos professores e professoras tenha pouco conhecimento sobre as tecnologias digitais, uma vez que não participaram ou talvez não tiveram a oportunidade de realizar na sua graduação disciplinas voltadas para tais habilidades. Também, nem por conta própria não fizeram alguma formação ou curso sobre a efetiva utilização das tecnologias digitais para melhorar sua prática pedagógica.

Segundo dados de uma pesquisa do Comitê Gestor de Internet do Brasil, embora 76% dos professores já tenham buscado desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais para auxiliar sua atuação em sala de aula, apenas 42% revelam ter cursado alguma disciplina sobre o assunto durante a graduação, e somente 22% participaram de algum curso de formação continuada sobre o uso de computadores e internet nas atividades de ensino (CGI.br, 2020). Ou seja, o número de professores que fez um curso ou disciplina sobre o uso das tecnologias digitais para subsidiar a prática pedagógica é muito baixo.

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o professor precisa dominar o letramento digital antes de promover, em sala de aula, os diversos letramentos digitais com seus alunos. Isso implica que os estudantes devem se apropriar de múltiplos letramentos, como letramento digital, impresso, em SMS, em hipertextos, midiático, em jogos, móvel, em codificação, classificatório, em pesquisa, em informação, crítico, em filtragens, pessoal, em rede, participativo, intercultural e remix. Portanto, é necessário que o professor seja letrado digitalmente para desenvolver sua prática pedagógica com o uso de mídias digitais na sala de aula.

O letramento digital vai além do domínio das tecnologias digitais da informação e comunicação, como o uso de internet, e-mail, acesso a computadores, *smartphones* e *tablets*. O uso de dispositivos tecnológicos é contínuo, auxiliando de forma prática a vida das pessoas em sociedade e sua utilização é tanto pessoal quanto profissional, ou seja, as mídias estão em toda parte e ambientes sociais.

Assim como no contexto anterior à pandemia COVID-19, as atividades de comunicação na Internet mais realizadas entre os usuários brasileiros foram a troca de mensagens instantâneas (93%), as conversas e as chamadas de voz ou vídeo (80%) e o uso das redes sociais (72%). (CGI.br, 2020, p. 28).

Esses dados do excerto corroboram que as tecnologias digitais são excelentes para mediar as atividades de comunicação, pois favorecem trocas de mensagens entre os sujeitos e possibilitam uma interação social e afetiva por meio das redes sociais, ciberespaços, através das chamadas tanto em vídeo como em voz. Por tudo isso, seu uso só se intensificou com a pandemia.

Diante dessa constatação, no contexto pandêmico percebeu-se que há muitas pessoas com necessidades de capacitação para a utilização de mídias em favor de interesses e necessidades individuais e comunitárias. Com responsabilidade e senso de cidadania, o letramento digital emerge como um importante instrumento de apoio na formação de professores (as) de séries iniciais.

De fato, a visão do letramento digital em sua forma tradicional já prediz que os atores sociais devem estar familiarizados com a nova linguagem digital, não apenas em sua dimensão de tecnologia da informação e comunicação, mas também em sua dimensão que leva à construção e manutenção de relações sociais (BUZATO, 2006).

Podemos dizer que o analfabetismo digital é um problema sério, pois aqueles sujeitos que supostamente são responsáveis pela alfabetização de outros – os educadores – também sofrem do mesmo problema de muitos dos seus educandos, ou seja, muitos professores não sabem manusear as TIC's. Assim, apresentam um repúdio em relação à utilização das mesmas em suas atividades porque desconhecem formas de incorporá-las à sua prática bem como as reais potencialidades das mesmas, e esse desconhecimento leva a uma resistência muitas vezes severa ao uso das TIC's na educação. (ARAÚJO; GLOTZ, 2009, p. 7).

Isto é, o letramento digital é muito importante para os professores, professoras e para tantas outras profissões, nas quais as pessoas necessitam manusear as tecnologias digitais para subsidiar seus trabalhos. O não conhecimento dessa tecnologia acarreta um analfabetismo digital, e isso gera também uma aversão ao uso das TDICs. Pois, como não

as dominam, não conseguem utilizá-las de forma eficiente e consciente na sua prática docente.

Parece que são poucos os docentes que buscaram algum aperfeiçoamento sobre o uso das tecnologias, pois nem todos participaram de formação sobre letramento digital. Segundo Ribeiro (2016, p. 100), “para trabalhar com as tecnologias digitais e subsidiar as práticas pedagógicas nas escolas, são necessários seis elementos para a ação: vontade de aprender, usar, relacionar, experimentar, avaliar e administrar o tempo”.

Isso porque o (a) professor (a) precisa entender que a utilização das tecnologias não é só conduzir os alunos à sala de informática e solicitar que façam pesquisas na internet. Vai além disso, pois as tecnológicas são o meio e não o fim da construção dos conhecimentos, tampouco a escola, pois esta é apenas uma agência de letramentos.

Ribeiro (2016) enfatiza ainda que, para um domínio eficiente das tecnologias digitais e/ou letramento digital por parte dos docentes, é necessário, em primeiro lugar, que eles tenham “vontade de aprender”, seja por pressão institucional ou imposição social.

Logo, não importa o que move o professor ou a professora ao uso das tecnologias digitais. O que seria relevante é despertar o interesse e o desejo desses profissionais para conhecer, saber e aprender como funcionam, como se usam e qual a finalidade dos aparatos tecnológicos, para subsidiar sua prática pedagógica. É a partir dessa vontade de aprender a usar as tecnologias digitais que surgem as aulas com as tecnologias, considerando a vontade de aprender desse (a) professor (a) adaptar as metodologias nas suas aulas.

O segundo elemento é “usar” a tecnologia. Porém, para utilizá-la com eficiência nas suas aulas o (a) professor (a) precisa dominar o equipamento, seja ele computador, celular, programas, *Apps*. Para ter condição de utilizá-los nas aulas, o docente precisa ter o conhecimento das funcionalidades, das possíveis metodologias, para depois incorporá-las nas aulas.

O terceiro elemento aponta para o que o (a) professor (a) precisa “relacionar” com os objetivos da utilização das TDICs com o conteúdo a ser ministrado na aula. O uso das tecnologias possibilitará aos alunos novas experiências e maior aquisição de conhecimentos através da interação tecnológica.

O quarto elemento é “experimentar” o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar. Nesse caso, o docente precisa ter experiência com elas e se manter sempre atualizado sobre seu uso. É importante destacar que as tecnologias digitais estão em

constante evolução, com avanços ocorrendo rapidamente, e o (a) professor (a) precisa se aprimorar continuamente no uso delas ao longo do tempo. É essencial testar e pilotar os equipamentos digitais antes de ministrar as aulas, verificando possíveis problemas técnicos, observando erros e ajustando-os de acordo com suas metodologias.

O quinto elemento é “avaliar”. Para tanto, faz-se necessário que o professor, a professora sempre avalie o uso das TDICs em suas práticas pedagógicas, verificando se seu uso foi oportuno e pertinente para aquela determinada aula. Ou seja, o (a) professor (a) precisa avaliar se, ao utilizar um determinado equipamento tecnológico, por exemplo, uma “lousa digital”, houve algum ganho para a aprendizagem dos alunos, se a aula foi significativa e se o uso daquela tecnologia auxiliou ainda mais na construção de novas experiências e na troca de conhecimentos entre os alunos e o professor.

O sexto e último elemento proposto por Ribeiro (2016) é a “gestão do tempo”. Muitas vezes, ao utilizar as TDICs, o (a) professor (a) acaba sobrecarregado de trabalho extra, ou seja, sua jornada de trabalho aumenta com atividades adicionais em casa. Para planejar as metodologias de aula com o uso das tecnologias digitais, o docente precisa de mais tempo de planejamento, considerando que já possui muitas demandas, como preencher diários eletrônicos, gerenciar notas, frequência, conteúdo das aulas e correção de atividades, entre outras. Devido a essa variedade de atribuições do professor, isso também representa obstáculos para a adoção das tecnologias em suas práticas pedagógicas.

No entanto, com um planejamento adequado, o domínio de sua utilização e objetivos claros, o uso das tecnologias só vem a somar na aprendizagem dos alunos, permitindo trocas de experiências e conhecimentos. Como consequência, o professor ganhará tempo para outras atribuições ou poderá desacelerar o ritmo de trabalho.

Vale ressaltar que no ensino remoto emergencial, a vida profissional docente, por vezes, misturava-se com a vida pessoal, devido à conexão com as famílias por meio de redes sociais como *WhatsApp*. Durante a pandemia, os professores entravam em contato com as famílias pelas redes sociais para esclarecer dúvidas sobre as atividades a serem desenvolvidas com os alunos. No entanto, muitas vezes os responsáveis faziam questionamentos ao professor em horários inoportunos, fora do horário de trabalho do professor, e isso afetava significativamente a vida pessoal desses profissionais. Portanto, pode-se afirmar que essas interações por meio das redes sociais foram complicadas devido aos horários e também à falta de habilidade digital por parte dos envolvidos.

De acordo com Freitas (2010, p. 340), para serem considerados letrados digitalmente, os professores “precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, a fim de integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar”. Em outras palavras, tanto os professores quanto os alunos devem dominar os dispositivos tecnológicos, a fim de utilizá-los de maneira eficiente, crítica e consciente, indo além de um uso meramente instrumental.

Embora existam instituições de ensino que possuam uma variedade de equipamentos tecnológicos, como computadores e acesso à internet, e professores (as) com formação adequada para o uso de recursos digitais e práticas pedagógicas, isso por si só não é suficiente. É necessário que o (a) professor (a) não abandone as práticas antigas, mas sim as integre com as práticas contemporâneas, contribuindo para formar professores e alunos que sejam letrados digitais, capazes de se apropriar de forma crítica e criativa das tecnologias digitais.

Isto é, o docente precisa constantemente buscar formações continuadas, especialmente no contexto pandêmico que vivenciamos recentemente, a fim de aprimorar sua prática pedagógica. Como afirmam Kleiman e Santos (2014, p. 190),

o saber do professor é atualizado nas situações de ensino [...] já que o pressuposto que os conceitos adquiridos pelos professores em curso de formação inicial ou continuada são reformulados para atender às exigências específicas do contexto do ensino-aprendizagem em que lecionam ou aprendem.

Como sabemos, o conhecimento do professor é construído em parte ao longo de sua jornada profissional, por meio de formações que vão desde sua formação inicial até diversas outras que buscam aprimorar seus saberes. A seguir, abordaremos como o uso das TDICs é visto na educação infantil.

## 2.7 Educação infantil e o uso das TDICs

No contexto da Educação Infantil, as brincadeiras e interações são consideradas fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois possibilitam a construção de habilidades socioemocionais, cognitivas e motoras. Essas atividades têm um caráter lúdico e são realizadas de forma presencial, priorizando o contato físico e a comunicação verbal.

No entanto, muitas vezes as TDICs são vistas como algo que pode interferir nessa dinâmica, uma vez que podem substituir as atividades presenciais e reduzir o contato entre as crianças. Além disso, há o entendimento de que as crianças não têm maturidade suficiente para lidar com essas tecnologias de forma saudável, o que pode prejudicar o seu desenvolvimento.

Diante das questões levantadas, alguns professores podem não utilizar as TDICs na Educação Infantil, mesmo que haja recursos disponíveis para isso. No entanto, é importante destacar que as tecnologias digitais podem ser utilizadas de forma complementar às atividades presenciais, enriquecendo o processo de aprendizagem das crianças, desde que sejam utilizadas de forma adequada e com critério.

O Comitê Pediátrico tem alertado sobre os possíveis danos do uso excessivo de telas para as crianças, incluindo problemas de saúde mental e física, tais como obesidade, sedentarismo, dificuldade de concentração, isolamento social e falta de interação humana. Entretanto, é importante destacar que a formação do letramento digital não necessariamente implica em um aumento do tempo de exposição das crianças às telas, mas sim em um uso mais consciente e adequado das tecnologias digitais para fins educativos.

Além disso, é possível desenvolver o letramento digital por meio de atividades que não necessariamente envolvam o uso de telas, como por exemplo, a criação de projetos colaborativos, a utilização de jogos educativos impressos ou a exploração de recursos tecnológicos mais simples, como câmeras digitais ou gravadores de áudio.

Portanto, é importante que os professores e os cursos de formação docente estejam atentos à formação do letramento digital, buscando formas criativas e responsáveis de utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, mas sem negligenciar os aspectos sociais e afetivos envolvidos na aprendizagem infantil.

Segundo Goularte (2022), as tecnologias educativas são cada vez mais comuns no cotidiano de estudantes e docentes, tanto em instituições escolares quanto em tutorias individuais. Na educação infantil, ocorre o mesmo padrão.

Nesse contexto, levando em conta que as crianças estão cada vez mais inseridas no ambiente digital, mesmo antes de adquirirem habilidades de leitura e escrita, a tecnologia desempenha um papel de suma importância para o progresso dos estudantes nessa fase de suas vidas.

Isso ocorre porque a utilização de recursos tecnológicos na Educação Infantil, mediante uma abordagem educacional propositada, fundamentada em metas pedagógicas

previamente estabelecidas, oferece vivências interativas que promovem a assimilação do aprendizado e o aprimoramento de múltiplas competências.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o uso das TDICs tem como objetivo promover a utilização da tecnologia e das ferramentas digitais como estímulo para a construção de conhecimentos relevantes, a fim de que os estudantes adquiram as habilidades essenciais que possibilitam o desenvolvimento integral e completo dos alunos de forma individual (GOULARTE, 2022).

A BNCC traz na 4 **competência gerais da educação** o seguinte:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9).

Pode-se afirmar, segundo a BNCC dispõe em sua competência 4, que o direito de aprendizagem e desenvolvimento é associado à utilização das tecnologias digitais. O uso das tecnologias traz diversos benefícios na educação infantil, tais como: estimular a autonomia, despertar a curiosidade, promover aprendizagem significativa, estimular a criatividade, desenvolver o raciocínio lógico, reter a atenção, fornecer dados personalizados da aprendizagem dos envolvidos e promover o trabalho em equipe, entre outros.

Ainda segundo a base nacional, a educação infantil elenca alguns recursos e direitos de aprendizagem:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2018).

Entende-se que o uso das TDICs na educação infantil, quando utilizadas de forma planejada e intencional, ou seja, quando os educadores envolvidos compreendem suas funções e as utilizam, só tem a contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos educandos, promovendo o conhecimento por meio das interações entre os envolvidos.



### 3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os pressupostos metodológicos de uma pesquisa têm como objetivo delinear, de forma metodológica, o trabalho científico, a fim de fornecer aos leitores um roteiro que explique sob qual ótica a pesquisa foi planejada e executada, visando alcançar seus objetivos e resultados esperados. Nesse sentido, inicialmente, discorreremos sobre a Linguística Aplicada (LA) e sua contribuição para o estudo, levando em consideração que a LA abrange os domínios do conhecimento que se preocupam com a linguagem, além de oferecer uma vasta contribuição para os estudos de letramentos. Em seguida, caracterizamos os aspectos metodológicos da pesquisa, explicando que se trata de um estudo de campo, exploratório e de abordagem qualitativa. Posteriormente, abordaremos a caracterização do contexto de ensino pesquisado, com foco no perfil dos participantes da pesquisa, incluindo sua área de formação, atuação nas escolas ou CEIs, considerando o letramento digital e o ensino remoto emergencial, além de apresentarmos a caracterização do município onde a pesquisa foi realizada. Por fim, apresentaremos os critérios de inclusão dos participantes, o *corpus* da pesquisa, o tratamento dos dados e os elementos que contribuíram para a construção desta dissertação.

#### 3.1 Linguística Aplicada e contribuições para o estudo

A Linguística Aplicada (doravante LA) surgiu nos anos de 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, com o propósito de solucionar problemas relacionados à linguagem e aos usos sociais da língua. Nessa época, a LA emergiu com o intuito de resolver questões de comunicação e interpretação entre os soldados do exército, permitindo-lhes aprender outras línguas e se comunicar com outras pessoas e aliados nesse contexto.

No Brasil, a LA teve seu surgimento na década de 1960, trazida pela professora Maria Antonieta Alba Celani em 1960. Ela foi pioneira no campo da LA no Brasil e dedicou-se ao ensino de inglês e línguas estrangeiras ao longo de sua vida, realizando estágios e pesquisas em diversas universidades britânicas. Essa experiência contribuiu para buscar inspiração e desenvolver a LA e o ensino de línguas no Brasil, especialmente nos cursos de mestrado e doutorado (MOITA LOPES, 2013).

Em 1990, a LA expandiu e ganhou autonomia, buscando compreender problemas inerentes às práticas sociais. Nesse momento, ela passou a ser considerada como um

campo do saber, em vez de uma disciplina, uma vez que busca compreender as práticas discursivas (MOITA LOPES, 2006).

Nessa perspectiva contemporânea, a LA focaliza estudos que consideram o indivíduo como agente social, político e histórico, em um processo transdisciplinar de produção de conhecimento. Além disso, de acordo com Moita Lopes (2006), atualmente a LA se preocupa com estudos sobre negros, estudos queer, estudos feministas, entre outros, ou seja, ela dá voz aos marginalizados nas pesquisas, sendo um campo transdisciplinar de estudo que identifica, investiga e oferece soluções para problemas relacionados à linguagem no cotidiano e na vida real das pessoas.

A LA também possui um caráter interdisciplinar. Conforme apontado por Fazenda (2008, p.161), “Etimologicamente, interdisciplinaridade significa, em sentido geral, relação entre as disciplinas”. No caso das pesquisas em LA, elas articulam conhecimentos de diversas áreas, como Educação, Sociologia, Antropologia, Psicologia, teorias do letramento, entre outras.

Pode-se afirmar, portanto, que a interdisciplinaridade se refere à relação entre as disciplinas, o ponto em que elas se conectam no processo de construção de novos conhecimentos, sendo essa inter-relação mediada pela linguagem.

Nesse sentido, considerando que esta pesquisa envolve o uso e o ensino da linguagem, tanto escrita quanto visual, por meio do uso de mídias digitais no contexto do ensino remoto emergencial e na era contemporânea, a LA também dialoga com áreas como a cibernética e a globalização.

Dado que um dos objetivos desta pesquisa é identificar os professores da rede municipal de Araguaína-TO que dominam efetivamente o uso das práticas digitais em sua prática pedagógica, a pesquisa está vinculada à LA, uma vez que busca compreender as práticas sociais relacionadas à linguagem e ao ensino.

Celani (2000) argumenta que a LA abrange múltiplos domínios do conhecimento que se preocupam com a linguagem. A autora ainda afirma que a LA desempenha um papel de,

mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta, tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2000, p. 20).

Desta forma, não é difícil perceber que os estudos no âmbito da LA estão cada vez mais ligados aos estudos da linguagem, devido à sua efetivação e sua ampla abrangência não apenas nos contextos escolares, mas em inúmeras áreas que englobam a linguagem. Por isso, consideramos que esta pesquisa, fundamentada nos princípios da LA, possibilitará a compreensão dos diversos aspectos no contexto pesquisado, incluindo o letramento digital e suas implicações na vida dos professores, bem como as práticas ocorridas durante a pandemia da COVID-19 por meio do ensino remoto emergencial.

Esses são aspectos fundamentais e devem ser considerados em um estudo na perspectiva da Linguística Aplicada, uma vez que os professores utilizam a linguagem escrita, visual, os sons, animações implicitamente presentes nas mídias digitais, nos hipertextos e nos ciberespaços para interagir com os alunos durante suas práticas didático-pedagógicas.

No entanto, com o surgimento da pandemia da COVID-19, os professores tiveram que se reinventar, alterando suas práticas pedagógicas que antes ocorriam no ambiente escolar para o ambiente doméstico. Além disso, essa mudança exigiu dos docentes um conhecimento básico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Nesse momento de ensino remoto emergencial, as interações entre alunos e professores ocorriam principalmente por meio de redes sociais, como o *WhatsApp*, e plataformas digitais como o *Google Meet*. No entanto, os envolvidos precisavam ter algum conhecimento para utilizar essas tecnologias digitais de forma eficiente, a fim de alcançar os objetivos propostos.

A Linguística Aplicada (LA), nesse contexto, contribui para os estudos relacionados às abordagens didáticas/metodológicas dos docentes, envolvendo os eventos tecnológicos e as implicações do ensino remoto emergencial, assim como o letramento digital dos profissionais da educação. Na subseção seguinte, abordaremos os aspectos metodológicos adotados nesta pesquisa, situando o objeto de estudo, o tipo de pesquisa e outras abordagens adotadas.

### 3.2 Aspectos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo analisar aspectos e percepções dos atores envolvidos, uma vez que a realidade é socialmente construída e compreendida através da interpretação subjetiva dos atores (TRIVIÑOS, 1987). Portanto, a pesquisa adota uma abordagem qualitativo-interpretativista. Considerando que o ambiente de formação de

professores das séries iniciais é composto por variáveis qualitativas, como o processo subjetivo entre mestre e aluno, a pesquisadora opta por utilizar uma abordagem qualitativa para abordar o problema em questão.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo lidar com dados subjetivos. Conforme Minayo (2001, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa busca compreender um fenômeno, seja ele conhecido ou não, levando em consideração o contexto e os sujeitos envolvidos. Seu foco não está na quantificação de dados, mas sim na produção de informações e na exposição de novas investigações que não foram estudadas anteriormente.

A escolha da abordagem qualitativa foi feita devido à necessidade de explicar o fenômeno do ensino remoto emergencial, que foi causado pelo surgimento da COVID-19 e obrigou os professores de todo o país a mudarem a forma de ensinar, passando repentinamente do ensino presencial para o ensino remoto emergencial.

De acordo com Flick (2009, p. 25), a pesquisa qualitativa também traz

reflexões dos pesquisadores e sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

Na visão do autor, a subjetividade tanto do pesquisador quanto daqueles que estão sendo pesquisados torna-se parte do processo da pesquisa. No caso desta pesquisa, outra peculiaridade importante a ser destacada é a interação direta entre a pesquisadora e alguns colaboradores, uma vez que ela é docente na mesma instituição de ensino em que os professores foram entrevistados, participando ativamente de todo o processo de aula remota.

Para a geração de dados, a pesquisadora utilizou um questionário semiestruturado *on-line* hospedado na plataforma digital *Google Forms*, composto por 24 questões. Dessas, 21 eram de múltipla escolha e 3 requeriam respostas abertas ou curtas, permitindo que os participantes relatassem os desafios enfrentados durante o ensino remoto emergencial no período da pandemia da COVID-19.

O questionário semiestruturado é um instrumento que permite respostas espontâneas por parte do entrevistado. Ele pode conter tanto questões abertas, que permitem respostas livres, quanto questões fechadas, que apresentam respostas pré-definidas.

Chizzotti (2009) destaca que o questionário semiestruturado consiste em um instrumento organizado com um conjunto de questões pré-estabelecidas, sequencialmente organizadas de acordo com os elementos que compõem a temática da pesquisa. Seu objetivo final é obter respostas escritas ou verbais dos participantes sobre o assunto em estudo. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o pesquisador tenha clareza sobre as informações que deseja obter, bem como os objetivos de sua pesquisa.

Segundo José Filho e Dalbério (2006, p. 64), “o ato de pesquisar envolve o diálogo com a realidade que se pretende investigar e com o diferente, um diálogo crítico que canaliza momentos criativos”. Em outras palavras, a pesquisa é importante porque permite ao pesquisador estabelecer um diálogo entre o objeto de estudo e a teoria adotada, refutando ou confirmando teorias, visando ao objetivo final da investigação.

Nossa pesquisa assume o caráter de pesquisa de campo, pois a pesquisadora realizou entrevistas diretamente com os professores, em suas respectivas unidades de ensino da rede municipal de Araguaína-TO. A aplicação do questionário foi feita por meio da plataforma digital *Google Forms*. Além disso, a pesquisadora promoveu encontros presenciais com alguns professores participantes da pesquisa, estabelecendo um diálogo direto com eles.

Na ocasião, os professores expressaram as dificuldades enfrentadas por eles durante o período de ensino remoto emergencial e suas implicações em relação ao letramento digital. A pesquisa também se caracteriza como um estudo exploratório, pois visa explorar o fenômeno sem precedentes da COVID-19, fornecendo uma visão geral da temática e do ensino remoto emergencial. Durante esse período de pandemia, os professores se viram obrigados a se adaptar para continuar realizando suas atividades pedagógicas.

Ainda segundo Gonsalves (2001, p.67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Na pesquisa de campo, é necessário que o pesquisador tenha mais atenção e observe as técnicas e métodos de coleta de dados, atuando como pesquisador e observador. É importante também fazer anotações de campo, como um diário de campo (TRIVIÑOS, 1987). Esses métodos foram utilizados pela pesquisadora, que obteve informações dos participantes e do contexto pesquisado por meio de telefone, computador e questionário *on-line*.

Para tratar os dados, a pesquisadora adota a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que é uma abordagem didática para analisar dados qualitativos. A análise de conteúdo envolve uma sequência de tarefas a serem realizadas pelo pesquisador em relação à pesquisa. Nesse sentido, Bardin (2016, p. 48) explica que o termo análise de conteúdo institui

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (2016) ainda ressalta que a utilização da análise de conteúdo envolve três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase é a pré-análise, que consiste na organização do material a ser analisado. Nessa etapa, todos os documentos e entrevistas são separados e é feita uma leitura superficial, conhecida como “leitura flutuante”. O objetivo é identificar os aspectos mais relevantes que respondam ao problema de pesquisa, aos objetivos e às hipóteses.

Na segunda fase, que é a fase de exploração dos materiais, ocorre a codificação e a definição da unidade de registro da pesquisa, ou seja, o que será analisado de fato. No caso desta pesquisa, analisamos a temática relacionada ao letramento digital e ao ensino remoto emergencial, buscando compreender como os professores da rede municipal realizaram suas práticas pedagógicas durante o período pandêmico por meio da utilização das tecnologias digitais no ensino com aulas remotas.

Nessa fase, analisamos questões relacionadas ao letramento digital e ao ensino remoto emergencial, levando em consideração as dificuldades enfrentadas pelos docentes durante o período de aulas remotas no contexto pandêmico. É importante verificar se as instituições envolvidas (CEIs e escolas) receberam algum suporte técnico da Secretaria

Municipal de Educação (SEMED), como capacitações e formações continuadas, para auxiliar os docentes a aprimorarem o letramento digital durante o período em que as aulas remotas ocorreram.

Na terceira fase, ocorre a análise do conteúdo, também conhecida como tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. É o momento de reunir todas as informações, categorizar as entrevistas e questionários, agrupando as informações por relevância, frequência e contexto relacionados ao letramento digital e ao ensino remoto emergencial.

Nesse momento, o pesquisador deve validar os resultados por meio da interpretação dos dados da pesquisa. Bardin (2016) propõe critérios pré-estabelecidos para a criação das categorias, como:

- **Exclusão mútua:** o elemento só pode aparecer em uma das categorias.
- **Homogeneidade:** o elemento deve estar apenas em um mesmo contexto, ou seja, no que será analisado, como o fenômeno do letramento digital.
- **Pertinência:** as categorias devem estar relacionadas às intenções do pesquisador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem etc.
- **Objetividade e fidelidade:** se as categorias forem bem definidas, se os temas e indicadores que determinam a inclusão de um elemento em uma categoria forem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas.
- **Produtividade:** as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, hipóteses novas e dados precisos.

Por fim, foi realizada a interpretação dos dados, a análise do conteúdo e a verificação da correspondência entre as respostas obtidas pela pesquisa e a realidade investigada. Além disso, foi estabelecida uma relação com a teoria escolhida anteriormente, pois essa teoria forneceu embasamento metodológico, fundamentação para o desenvolvimento da pesquisa e contribuirá para a própria interpretação dos resultados.

Para compreender melhor o nosso objeto de pesquisa, segue a caracterização do contexto de ensino pesquisado, os participantes envolvidos, a localização do município e como a pesquisa foi realizada.

### 3.3 Caracterização do contexto de ensino pesquisado

Para realizar a coleta e geração dos dados da pesquisa, contamos com a participação direta de docentes da rede pública municipal de ensino de Araguaína, município localizado na Região Norte do Estado do Tocantins, a 384 km da capital Palmas.

Araguaína possui uma área territorial de 4.004,646 km<sup>2</sup> e uma população estimada de 171.301 habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Além da pecuária e da indústria, o município tem sua economia impulsionada por um comércio varejista e atacadista forte, o que aquece não apenas a economia local, mas também a região circunvizinha em um raio de aproximadamente 250 km.

O município possui 63 anos de emancipação política e é a segunda cidade mais populosa do estado. De acordo com o IBGE (2021), o Produto Interno Bruto (PIB) per capita de Araguaína é de 4,3 bilhões de reais.

Araguaína é uma referência em Educação. O município oferece a Educação Básica, que compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. A Educação Infantil atende crianças com idades a partir de 6 meses até 5 anos, nos Centros de Educação Infantil (CEIs). O Ensino Fundamental I é oferecido nas escolas para alunos do 1º ao 5º ano. Além disso, o município também oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nas escolas da rede estadual de ensino no município são ofertados o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Além disso, a cidade possui cinco universidades, sendo elas públicas e privadas, que oferecem uma variedade de cursos de graduação nas áreas da educação, saúde, administração, entre outras. Também conta com cursos técnicos profissionalizantes que atraem estudantes das cidades e regiões circunvizinhas em busca de formação.

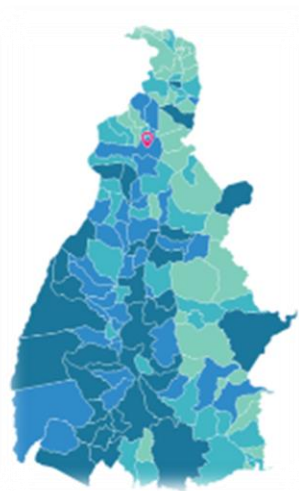
O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do município de Araguaína é de 5,7, enquanto nos anos finais é de 4,9, de acordo com dados do IBGE (2021). O número de estabelecimentos de ensino fundamental II totaliza 99 escolas, com um total de 1.141 docentes. Por sua vez, os estabelecimentos de ensino médio somam 23 unidades, contando com 445 docentes.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2022), o município possui 79 estabelecimentos de ensino, sendo 33 Centros de Educação Infantil (CEIs), 33

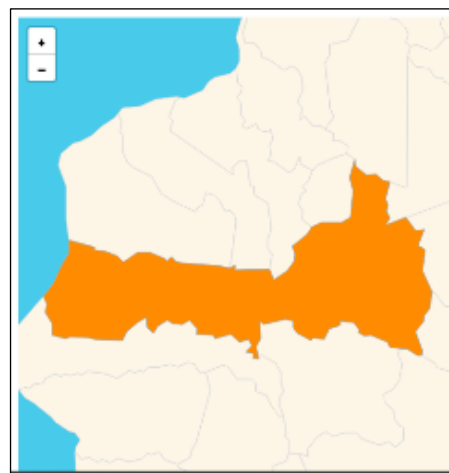


escolas de Ensino Fundamental I e 13 escolas rurais que atendem alunos do 1º ao 5º ano. O número de docentes da rede municipal de ensino era de 1.450 até o ano de 2022.

A seguir, temos a Figura 1 (à esquerda), que ilustra o mapa do Tocantins com destaque em vermelho para a localização da cidade de Araguaína, e a Figura 2, que destaca o município de Araguaína.



**Figura 1. Mapa do Tocantins**  
Fonte: IBGE (2022).



**Figura 2. Mapa de Araguaína-TO**  
Fonte IBGE (2022).

O estudo de campo foi realizado durante os meses de novembro e dezembro de 2022, aproximadamente dois anos após o início oficial da pandemia no Brasil. Portanto, o questionário semiestruturado foi enviado aos participantes da pesquisa e respondido por meio da plataforma digital *Google Forms*. A escolha de um questionário virtual para coleta de dados justifica-se, principalmente, por permitir a participação de todos os professores que atuam na rede municipal de ensino da cidade de Araguaína-TO.

Vale ressaltar que, antes de enviar o questionário aos participantes, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e aprovado em 25/10/2022, sob o registro CAAE: 59836222.8.0000.5519, Parecer N. 5.721.907. A aplicação da pesquisa e a coleta dos dados tiveram início em 07/11/2022 e foram encerradas em 20/12/2022.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) via telefone, informando sobre a pesquisa. Em seguida, a pesquisadora enviou à SEMED, por e-mail, uma via do parecer do CEP, solicitando autorização para a realização da pesquisa nas unidades municipais de ensino.

Em outra ocasião, na SEMED, a secretária de educação entregou formalmente à pesquisadora o termo de anuência, autorizando a realização da pesquisa de campo com os docentes da rede municipal de ensino. Naquela ocasião, foram solicitados os e-mails dos docentes para que pudéssemos encaminhar o questionário a ser respondido por meio do *Google Forms*. No entanto, devido às disposições da Lei de Proteção de Dados, a SEMED não pôde fornecer os e-mails dos docentes. No entanto, eles nos forneceram os e-mails institucionais das unidades de ensino, por meio dos quais a pesquisadora entrou em contato com o gestor de cada unidade de ensino, apresentou a pesquisa, encaminhou o formulário e solicitou que o mesmo fosse enviado aos docentes lotados na respectiva instituição de ensino.

A princípio, o formulário da pesquisa recebeu poucas respostas, aproximadamente 57. Preocupada com essa situação, a pesquisadora entrou em contato com a secretária de educação e informou sobre a baixa adesão dos participantes. Como medida para divulgar a pesquisa e aumentar a participação dos docentes, a secretária organizou uma reunião com os gestores das unidades de ensino e solicitou que compartilhassem o formulário com os docentes. Ela enfatizou a importância do estudo para a classe de educadores, porém ressaltou que a participação no questionário era opcional e nenhum docente era obrigado a respondê-lo se não quisesse.

Assim, até o dia 20/12/2022 foram obtidas 171 respostas válidas, um número pequeno, porém correspondente a mais de 11% dos 1.450 professores, que é a população da pesquisa.

É importante ressaltar que antes da realização da pesquisa de campo e do efetivo preenchimento do formulário, foi realizado um pré-teste com alguns voluntários da instituição de ensino onde a pesquisadora está lotada. O pré-teste contou com a participação de 7 professoras que atuam na educação infantil. Uma das participantes sugeriu uma alteração em uma questão que mencionava as aulas síncronas, pois no nosso caso não ministramos esse tipo de aula, apenas aulas assíncronas.

#### 3.4 O instrumento de coleta de dados

O questionário é composto por 24 questões, sendo 21 de múltipla escolha e 03 de respostas curtas. As questões foram divididas em 08 blocos:

**Quadro 1.** Organização do conjunto das questões (itens = 24)

<b>Bloco</b>	<b>Tema</b>	<b>Quantidade de itens</b>
1	Apresentação da pesquisa e do Termo de Consentimento	01
2	Informações iniciais dos participantes	03
3	Área de atuação	03
4	O que mudou com a pandemia	01
5	Questões sobre acesso à internet	03
6	As tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos docentes	03
7	O uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas antes da pandemia	04
8	Desafios e impactos da pandemia na vida dos docentes	07

Fonte: Pesquisa da autora (2022).

Logo no início do questionário (primeiro bloco), o participante tem acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O segundo bloco trata do perfil do participante, como gênero, idade e estado civil. O terceiro bloco agrupa questões sobre área de atuação e nível de formação. No quarto bloco, as questões buscam compreender o impacto da pandemia e a situação das aulas nas instituições de ensino. O quinto bloco traz questões sobre o acesso à internet e os dispositivos utilizados para as atividades pedagógicas no contexto pandêmico, assim como as opções utilizadas para acessar e disponibilizar vídeos e atividades para os alunos. O sexto bloco busca compreender as práticas pedagógicas nas aulas *on-line* durante a pandemia: se foram pré-gravadas, ao vivo, parte gravadas e parte ao vivo, se o docente não ministrou aulas *on-line*, e quais plataformas foram utilizadas. O sétimo bloco trata do uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas antes da pandemia, se o docente já as utilizava. Por último, o oitavo bloco aborda o período pandêmico, incluindo os sentimentos dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino remoto emergencial, se eles se sentiram despreparados diante da necessidade de usar os meios digitais, se receberam alguma formação sobre o uso das tecnologias digitais, se hoje se sentem preparados para executar suas práticas pedagógicas com o auxílio dessas tecnologias, quais foram os grandes impactos e desafios na vida do professor, entre outras questões.

A fim de ampliar e comprovar as respostas do formulário, a pesquisadora realizou visitas presenciais a algumas unidades de ensino para ouvir os educadores e discutir os desafios enfrentados por eles durante o ensino remoto emergencial. Foram abordados aspectos como os sentimentos, anseios, dificuldades e outras questões relevantes.

Na seção seguinte, caracterizamos os participantes da pesquisa, identificando quem são, qual a sua área de formação e em quais turmas atuam, entre outros aspectos.

### 3.5 Os participantes da pesquisa

Conforme informado anteriormente, os participantes da pesquisa eram professores que faziam parte do quadro de docentes da rede pública municipal de ensino do município de Araguaína-TO, com vínculos efetivos e/ou contratados. Os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo contou com a participação dos professores que compõem o corpo docente da rede municipal da educação infantil de Araguaína, lotados nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e que atendem crianças de 6 meses a 4 anos, além do pré-escolar com crianças de 5 anos. O segundo grupo é composto por professores da educação básica das unidades de Ensino Fundamental I, lotados nas escolas municipais de Araguaína, onde atendem alunos de 6 a 10 anos, ou seja, atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Essa divisão pode ajudar a identificar se há distinção entre esses grupos de participantes acerca do letramento digital e ensino remoto emergencial.

A população-alvo da pesquisa, formada por professores com vínculo efetivo e/ou contrato existente na rede municipal de Araguaína-TO, é de 1.450 docentes, de acordo com a SEMED (2022). Para calcular a amostragem da pesquisa, utilizamos os seguintes dados: população da pesquisa de 1.450 professores, margem de erro de 5% e confiabilidade de 95%. Portanto, a amostra seria de 145 pessoas, o que corresponde a 11% dos entrevistados.

Ciente de que nem todas as pessoas que receberam o questionário da pesquisa iriam respondê-lo e que as taxas de respostas variam muito, considera-se uma taxa de resposta de 10% a 15% bastante segura. Nesse sentido, para alcançar 145 respostas válidas, tivemos que enviar o questionário para todas as pessoas do público-alvo da pesquisa, o que representa um número bastante grande. A partir da devolutiva, caso não alcançássemos o mínimo desejado de respostas, faríamos uma nova chamada para aqueles que eventualmente não responderam ao questionário. Apesar da coleta de dados ter sido realizada no final do semestre, período de culminância de atividades nas escolas e encerramento do ano letivo, em menos de dois meses em que o questionário ficou aberto aos participantes, obtivemos 171 respostas válidas, um número satisfatório para o nosso estudo.

**Quadro 2.** Características dos participantes da pesquisa

Número de participantes					
171					
Gênero					
Sexo feminino		Sexo masculino			
96,5%		3,5%			
Idade					
18 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos	Acima de 60 anos	
19,3%	33,3%	36,3%	10,5%	0,6%	
Estado civil					
Solteiro	Casado	Separado	Divorciado	Viúvo	Prefiro não responder
31%	55%	1,8%	8,8%	1,8%	1,8%
Nível de formação					
Graduação		Especialização		Mestrado	
51,5%		46,8%		1,8%	
Área de atuação					
Centro de Educação Infantil CEIs		Escolas de Ensino Fundamental I			
62,6%		37,4%			
Área de formação					
Ensino médio: magistério	Pedagogia	Letras	Geografia	Matemática	Outros
1,2%	83,6%	5,3%	2,3%	0,6%	7%

Fonte: Pesquisa da autora (2022).

É perceptível que o público da pesquisa é composto, em sua grande maioria, por mulheres que atuam nos centros de educação infantil e nas escolas, profissionais da educação oriundos de diversas áreas de formação, como Pedagogia, Letras, Matemática, entre outras. Grande parte deles declarou ser casada e possuir uma faixa etária entre 18 e 60 anos. Além disso, todos têm um curso de graduação ou alguma especialização para exercer sua prática pedagógica.

Na educação básica, existe a percepção de que as mulheres possuem habilidades e características consideradas mais adequadas para o trabalho com crianças, o que pode contribuir para a maior presença feminina nessa área. No entanto, é importante ressaltar que a presença de mulheres na educação básica não significa que elas sejam melhores ou mais competentes do que os homens, mas sim que existe uma tendência histórica e social nesse sentido.

### 3.6 Critérios para inclusão dos participantes

A escolha dos participantes foi feita por meio de uma sondagem em conjunto com a SEMED para identificar o número exato de professores da rede municipal de Araguaína que atuaram durante o ano de 2022. Isso incluiu tanto os professores efetivos quanto os contratados vinculados a essa secretaria de educação. Com base nisso, a secretaria de educação informou que havia um total de 833 professores efetivos e 617 contratados, totalizando 1.450 educadores.

Contudo, somente puderam participar da nossa pesquisa os professores que estavam em exercício do magistério, ou seja, atuando em sala de aula nos centros de educação infantil ou nas escolas de ensino fundamental I, no ano de 2022. Os docentes que estavam afastados da sala de aula em 2022, sejam por licença médica, por interesse particular ou em desvio de função, foram excluídos e não puderam participar da pesquisa.

### 3.7 *Corpus* da pesquisa

Para a geração de dados da pesquisa, a pesquisadora utilizou um questionário semiestruturado. Os professores da rede municipal de ensino de Araguaína responderam ao questionário por meio da plataforma *Google Forms*. As questões abordaram o ensino remoto emergencial durante a pandemia da COVID-19, as práticas pedagógicas adotadas em relação às tecnologias digitais, com foco no letramento digital e no ensino remoto emergencial. No total, foram obtidas 171 respostas válidas dos participantes, constituindo o *corpus* da pesquisa.

Ademais, documentos diversos também integram o *corpus* da pesquisa, tais como leis, decretos, portarias, resoluções e instruções normativas. Esses documentos são oficiais e foram emitidos pelos órgãos governamentais, tendo como objetivo orientar sobre atividades realizadas em *home office*, distanciamento social e ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da COVID-19 em Araguaína. Além disso, eles tratam da flexibilização nos calendários escolares e de outros assuntos pertinentes à situação.

Dentre os documentos analisados, alguns foram publicados pelo Governo Federal sobre a pandemia da COVID-19. Esses documentos abordam questões relacionadas à educação, ao distanciamento social e ao ensino remoto emergencial nesse contexto.

Incluem-se nessa categoria leis, decretos, resoluções e outros tipos de documentos expedidos pelos órgãos oficiais de ensino e saúde.

Dando continuidade, na subseção seguinte abordamos o tratamento dos dados desta pesquisa.

### 3.8 Tratamento dos dados

Na primeira parte da pesquisa, houve a análise do material bibliográfico, constituído pelo levantamento do aporte teórico a partir de livros, artigos científicos, dissertações, teses acessadas por meio do Google Acadêmico e das disciplinas cursadas ao longo do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT/UFNT).

Os dados da pesquisa receberam tratamento pautado na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que é uma técnica de análise de dados qualitativos. Ou seja, aplicamos as técnicas de organização do material, codificação e categorização dos dados da pesquisa.

Para tratar os dados gerados através de questionários semiestruturados respondidos pelos participantes na plataforma *Google Forms*, consideramos gráficos e figuras geradas por essa própria plataforma, e não em um *software* específico. Assim, logo após coletados os dados, eles foram organizados em tabelas, gráficos e figuras.

### 3.9 Considerações éticas da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, antes da realização da pesquisa de campo, o projeto passou pela avaliação e foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFNT, conforme CAAE 59836222.8.0000.5519 e Parecer nº 5.721.907, de 25/10/2022.

A pesquisa é de cunho acadêmico-científico e requer a participação voluntária de seres humanos. Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos e métodos adotados, o sigilo de seus nomes por questões éticas, e que não são obrigados a participar e podem desistir a qualquer momento, sem causar prejuízos ao participante ou pesquisador.

A todos os participantes da pesquisa foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) referente à sua participação no estudo. A pesquisa envolveu

a realização de entrevistas com questionários semiestruturados, contendo 24 questões abertas e fechadas sobre o letramento digital durante a pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial. Para garantir a segurança dos dados, o questionário foi aplicado e os dados coletados por meio do *Google Forms*.

Foi enviado ao e-mail dos participantes um link no *Google Forms* contendo o questionário e a entrevista da pesquisa. Ao acessar o link, eles deveriam ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Se concordassem em participar, deveriam clicar em “aceito” ao final da página para prosseguir para as questões. Caso não concordassem em participar, bastaria clicar em “não aceito”. Ao selecionar a opção “não aceito”, não seria possível visualizar as questões do questionário nem participar do estudo. Ao marcar a opção “aceito”, seria solicitado um e-mail, através do qual poderiam receber uma via do questionário respondido e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo as informações do pesquisador responsável. Após acessar o TCLE e clicar em “aceito”, poderiam responder ao questionário e, ao final, enviar as respostas para o pesquisador. Caso marcassem “não”, não teriam acesso ao questionário e não participariam da pesquisa.

No TCLE, foi informado que a pesquisa não apresenta nenhum risco à saúde física dos participantes. No entanto, todo o material coletado, como as respostas aos questionários, passará por análise e os resultados obtidos poderão ser apresentados em artigos científicos, capítulos de livro, livros e eventos científicos, além de serem avaliados por outros pesquisadores ou professores de universidades. Isso pode gerar eventuais desconfortos aos participantes do estudo. Para mitigar esses desconfortos, a privacidade dos participantes será respeitada, ou seja, seus nomes e quaisquer outros dados ou elementos que possam identificá-los serão mantidos em sigilo. Além disso, ao realizar a análise dos dados da pesquisa, será utilizada uma linguagem que minimize possíveis efeitos de desconforto ou constrangimento aos participantes. Não serão utilizadas fotografias de nenhum dos participantes do estudo. Adicionalmente, os participantes poderão entrar em contato com o pesquisador responsável a qualquer momento, seja pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecer quaisquer dúvidas.

A solicitação de consentimento do participante em plataforma eletrônica é justificada por:

i. Medidas sanitárias de distanciamento social adotadas devido à pandemia da COVID-19, visando proteger tanto os participantes quanto o pesquisador.



ii. Acredita-se que os participantes da pesquisa possuam maior acesso à internet por meio de smartphones ou notebooks, o que facilitará sua efetiva participação na pesquisa. Isso ocorre porque os docentes se encontram atualmente em casa durante a pandemia, onde não têm fácil acesso a impressoras.

iii. Pressupõe-se que se o participante tivesse que imprimir o TCLE em papel, assiná-lo e depois escanear ou enviar o documento pelo correio, poderia se sentir desmotivado para responder ao questionário, o que poderia prejudicar a pesquisa.

Com base nos dados, acreditamos que a realização desta pesquisa proporcionará a descoberta de que uma grande parcela dos professores ainda não possui domínio das novas tecnologias digitais. Logo, eles não possuem um letramento digital aprofundado ou possuem apenas um conhecimento superficial sobre o assunto. Na próxima seção, apresentaremos a análise e discussão dos dados da pesquisa, ou seja, os resultados obtidos na pesquisa de campo.

## 4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta os resultados da análise de dados da pesquisa. Trata-se, portanto, do desfecho do processo de investigação proposto nesta dissertação. Os dados empíricos foram obtidos por meio da pesquisa de campo, com a aplicação do questionário semiestruturado *on-line* hospedado no *Google Forms*. Essa etapa abrange a compilação dos dados, a categorização e a codificação qualitativa, bem como os indicadores conceituais e outros elementos que respondem à problemática e aos objetivos delineados nesta pesquisa.

Os dados da pesquisa foram analisados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A autora explica que o termo análise de conteúdo institui

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Bardin (2016) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados a inferência e a interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, trata da organização do material a ser analisado. Nessa etapa, os documentos e entrevistas realizadas são separados e é feita uma leitura superficial de todo o conteúdo, conhecida como “leitura flutuante”. O objetivo é identificar os dados mais relevantes que respondem ao problema de pesquisa, aos objetivos e às hipóteses estabelecidas.

Na segunda fase, denominada fase de exploração dos materiais, ocorre a codificação e a definição da unidade de registro da pesquisa, ou seja, o que será efetivamente analisado. No contexto deste estudo, o foco é o letramento digital e como os professores (as) da rede municipal de Araguaína-TO conduziram suas práticas pedagógicas durante o período pandêmico, utilizando tecnologias digitais para o ensino remoto.

É nessa fase que analisamos a unidade de contexto relacionada ao letramento digital. Levamos em consideração as dificuldades enfrentadas pelos professores e professoras, o suporte oferecido pelas instituições envolvidas (escolas, SEMED) e o apoio técnico, por meio de capacitações ou formações continuadas, visando aprimorar o letramento digital durante o período das aulas remotas.

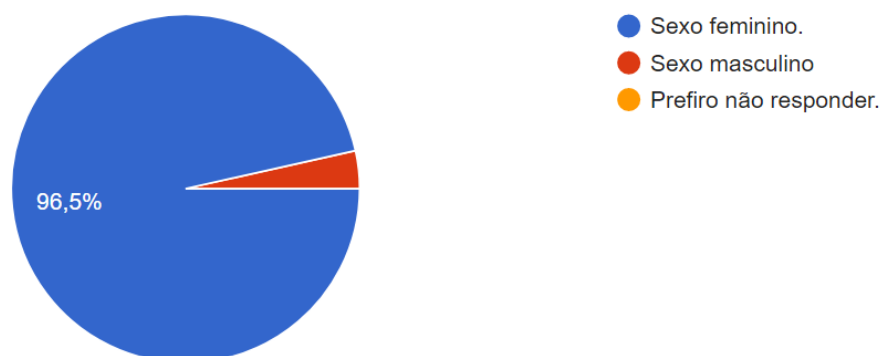
Na terceira fase, ocorre a análise do conteúdo, também denominada tratamento dos resultados, que envolve a inferência e interpretação dos dados. Nesse momento, o pesquisador reúne todas as informações, como as provenientes das entrevistas e questionários, e realiza o agrupamento dos dados, categorizando o assunto analisado com base em sua relevância, frequência e contexto dentro da pesquisa sobre letramento digital e ensino remoto emergencial.

#### 4.1 Perfil dos entrevistados

Os participantes da pesquisa foram os professores e as professoras que faziam parte do corpo docente da rede municipal de ensino de Araguaína-TO. Eles atuaram nos centros de educação infantil/escolas e estiveram no exercício do magistério no ano de 2022.

O município contava com 1.450 professores. No entanto, apenas 171 educadores optaram por participar da pesquisa. Apesar disso, considerando que a participação na pesquisa era voluntária, o número de respondentes foi significativo. Dos participantes, 96,5% eram do sexo feminino e 3,5% eram do sexo masculino, conforme mostrado no gráfico abaixo.

**Gráfico 1.** Perfil amostral



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Fica evidente que o público-alvo da pesquisa é majoritariamente feminino, visto que apenas 3,5% dos participantes, o que corresponde a 6 pessoas, são do sexo masculino. Esse dado é bastante predominante na educação básica, especialmente nos anos iniciais e nos centros de educação infantil, devido à questão do cuidado, que é visto como algo mais

comum entre as mulheres. Além disso, há também a questão da Pedagogia, cujos professores em sua grande maioria são compostos por mulheres.

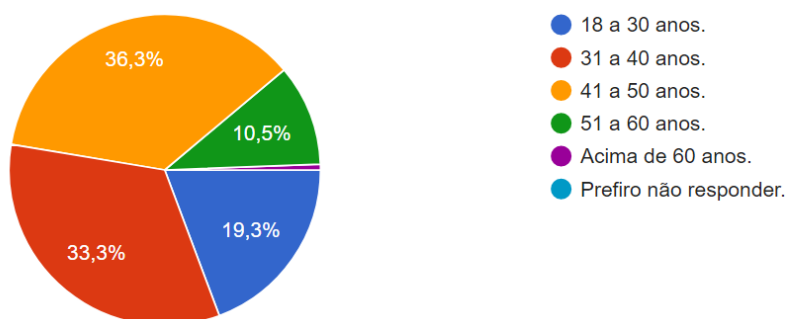
Na educação infantil, é comum vermos mais mulheres atuando como professoras por diversas razões. Uma delas é a questão histórica, em que a educação infantil era vista como uma extensão do papel da mulher na família, de cuidar e educar as crianças. Além disso, o cuidado com as crianças é visto socialmente como um trabalho “feminino”, o que pode ter levado a um maior interesse das mulheres por essa área.

Outro fator é a formação acadêmica, pois muitas mulheres optam pelo curso de Pedagogia, que é um dos principais cursos para a formação de professores na educação infantil, o que acaba aumentando o número de mulheres na área.

No entanto, é importante destacar que a presença de mulheres não significa que os homens não possam atuar como professores na educação infantil. É fundamental que haja diversidade de gênero na profissão, para que as crianças possam ter contato com diferentes modelos de referência e para que as escolas possam ser mais inclusivas e igualitárias.

Corroborando, a consultoria especializada em análise de dados IDados (MELO, 2021) mostra que, na educação infantil, 86% dos professores eram mulheres. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a taxa de rotatividade para homens e mulheres é praticamente a mesma, sendo de 33,7% e 33,4%, respectivamente. Nessa etapa, o percentual de professoras mulheres era de 80,4%.

**Gráfico 2. Idade**



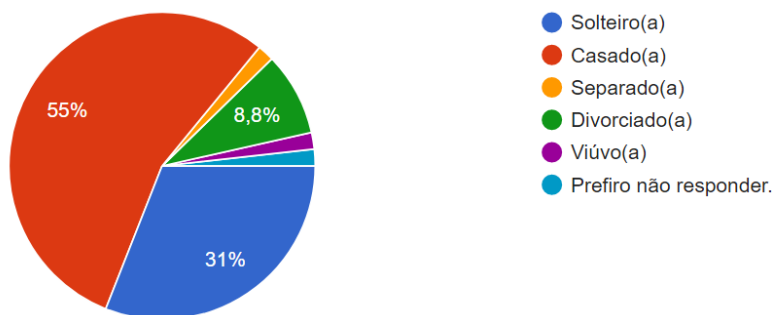
Fonte: dados da pesquisa (2022).

Conforme o Gráfico 2, outra peculiaridade é que os participantes da pesquisa afirmaram ter uma faixa etária a partir de 18 anos, sendo que apenas um deles declarou ter mais de 60 anos. Isso indica uma variação significativa no tempo de experiência em

sala de aula, com professores de diferentes faixas etárias e níveis de experiência. Isso evidencia que a maioria dos participantes da pesquisa já possui experiência na licenciatura ou na jornada de magistério.

Vale ressaltar que, dentre os colaboradores desta pesquisa, 55% declararam ser casados, 31% solteiros, 8,8% divorciados e 1,8% viúvos, conforme mostrado no gráfico abaixo.

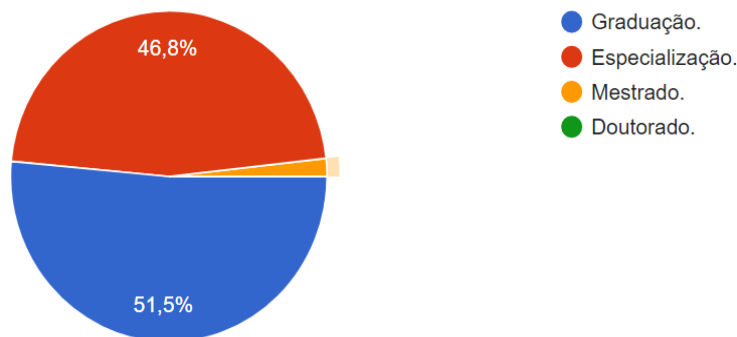
**Gráfico 3. Estado civil**



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Dos 171 entrevistados, 51,5% eram graduados, 46,8% possuíam especialização, e apenas 1,8% declararam possuir mestrado. Os participantes eram provenientes das mais variadas áreas do conhecimento, tais como Pedagogia, Letras, Geografia, Matemática e Ensino Médio (Magistério). Além disso, 7% declararam possuir outro tipo de formação, conforme mostrado no gráfico abaixo.

**Gráfico 4. Nível de formação**

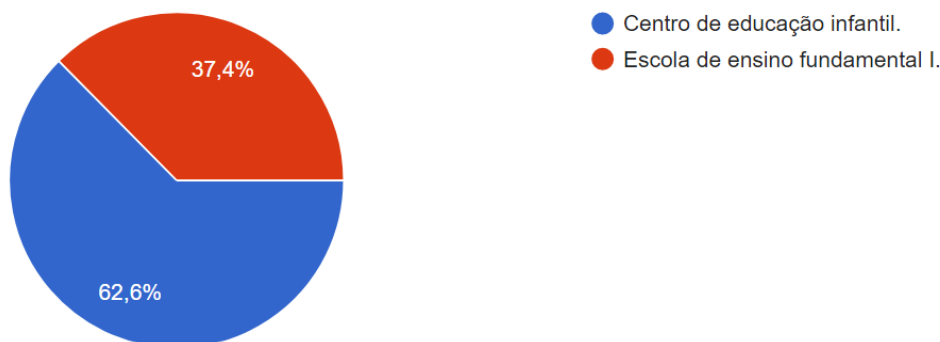


Fonte: dados da pesquisa (2022).

De acordo com os dados do Gráfico 4, os entrevistados da pesquisa são provenientes de diferentes áreas de formação. No entanto, em sua grande maioria, são oriundos da Pedagogia, formação exigida para atuar na rede municipal de ensino de

Araguaína-TO, ou possuem uma especialização/complementação em Pedagogia. Foi confirmado, no entanto, que no município existem professores que vêm de outras áreas, mas possuem a especialização exigida pelo município para exercer a prática docente.

**Gráfico 5.** Área de atuação



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Percebe-se, conforme demonstrado pelo Gráfico 5, que a maioria dos professores e professoras que participaram da pesquisa, cerca de 62,6%, atuavam nos centros de educação infantil, trabalhando em turmas desde Berçário I até o 2º Período, atendendo crianças bem pequenas com idade entre 6 meses e 5 anos. Por outro lado, 37,4% dos (as) professores (as) estavam lotados nas escolas de ensino fundamental I, lecionando para turmas do 1º ao 5º ano, atendendo alunos mais velhos, com idade entre 6 e 10 anos.

#### 4.2 Educação *versus* pandemia da COVID-19

Com o avanço da pandemia e visando evitar o contágio pelo SARS-CoV-2, os órgãos federais, estaduais e municipais expediram decretos suspendendo as aulas presenciais (por exemplo, ARAGUAÍNA, 2020a; 2020b; 2020c). Essa suspensão teve início em meados de março de 2020, o que levou à implementação do ensino remoto emergencial, no qual os professores e as professoras tiveram que adotar uma nova forma de ensinar.

Para tanto, o período de ensino remoto foi estabelecido durante 16 meses na rede municipal de Araguaína, desde 16 de março de 2020 até 8 de junho de 2021, quando a prefeitura emitiu um novo decreto (Decreto nº 227, de 6 de junho de 2020 - ARAGUAÍNA, 2020c) que tratava do retorno gradual (art. 16) às aulas presenciais. A Instrução Normativa nº 002, de 8 de junho de 2020, estabeleceu a retomada gradual do

ensino a partir das turmas de 1º período dos CEIs até o 5º ano do Ensino Fundamental I (ARAGUAÍNA, 2021b). Além disso, a Portaria nº 185, de 27 de julho de 2020 (ARAGUAÍNA, 2020d) definiu protocolos de segurança para o retorno às atividades escolares presenciais nas escolas, CEIs e demais instituições de ensino de Araguaína-TO. Esse plano de retomada envolve aspectos pedagógicos, organização de materiais, protocolos sanitários de segurança nas unidades de ensino, merenda escolar, transporte e recursos escolares.

Com a redução das internações nas UTIs e também nos leitos clínicos, por meio do Decreto nº 252/2020 (ARAGUAÍNA, 2020e), o Poder Executivo Municipal autorizou a retomada gradual das atividades nas unidades de ensino da rede municipal de Araguaína-TO. O plano de retomada teve como fundamento a garantia da segurança dos alunos, pais e servidores, uma vez que seguia rigorosamente todas as normas expedidas pelas autoridades de saúde locais, estaduais, nacionais e internacionais.

O plano de retomada das aulas flexibilizou o currículo escolar, o calendário e as horas-aula. Inicialmente, foram autorizadas a retornar às instituições de ensino apenas as turmas de 1º e 2º períodos dos CEIs (4 e 5 anos) e do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano (6 a 10 anos), de forma escalonada. Essa retomada seguiu todos os protocolos das normas sanitárias e de distanciamento social, conforme estabelecido na Portaria SEMED nº 185/2020 (ARAGUAÍNA, 2020d).

A fim de promover a adesão aos procedimentos de segurança e aos protocolos de distanciamento social, as aulas foram realizadas de forma alternada e dividida entre atividades presenciais e a distância. Isso implicou na organização das turmas em três grupos - A, B e C. Na primeira semana, os alunos do grupo A frequentavam as aulas presenciais, na semana seguinte era a vez dos alunos do grupo B, enquanto os alunos do grupo C realizavam suas atividades em casa.

Até o término do ano letivo de 2020, não havia previsão de retorno às aulas presenciais para crianças de 6 meses a 3 anos. Isso se deve ao entendimento de que crianças muito pequenas não possuem controle suficiente para usar adequadamente a máscara, havendo o risco de sufocamento em alguns casos. Essa recomendação foi feita pela Sociedade Brasileira de Pediatria.

Com a retomada parcial das atividades do comércio, a SEMED decidiu que as crianças matriculadas nas turmas de berçário e maternal também retornariam, porém de forma escalonada. Toda a equipe escolar deveria utilizar equipamentos de proteção

individual (EPIs) para prevenir o contágio do SARS-CoV-2, tais como luvas, toucas, aventais, máscaras e protetores faciais em acrílico.

Em 2021, o ano letivo escolar seguiu o mesmo formato do ano anterior. As aulas foram predominantemente semipresenciais e escalonadas. Os alunos que apresentavam problemas respiratórios ou baixa imunidade e/ou moravam com idosos ou familiares considerados do grupo de risco não eram obrigados a comparecer às aulas presenciais. Eles apenas retiravam as apostilas e realizavam as atividades em casa.

No ano de 2022, com uma grande parcela da população vacinada contra a COVID-19, o ensino retornou ao formato normal “presencial” em todas as unidades de ensino na cidade de Araguaína. Apesar da melhora na situação sanitária, inicialmente algumas famílias ainda se sentiam inseguras em enviar seus filhos para as instituições de ensino, por receio do contágio da doença. Isso ocorre porque, em crianças, os sintomas são aparentemente mais brandos, assintomáticos ou idênticos aos de uma gripe comum, o que causa preocupação. Ou seja, pode ser apenas um resfriado ou a própria COVID-19. Enfim, devido a esse receio, algumas famílias impediram as crianças de frequentar as salas de aula.

Outro ponto que chama bastante a atenção é que alguns alunos que retornaram para os CEIs estão apresentando, segundo a observação de alguns educadores, comportamentos adversos, como inquietação e indisciplina. Acredita-se que o tempo que eles passaram em casa tenha contribuído para que esses alunos perdessem a noção de rotina escolar, tornando-se mais egocêntricos e necessitando de mais atenção do (a) professor/professora às vezes por insegurança, afeto, medo e/ou ansiedade.

Ademais, outros alunos tornaram-se mais introvertidos e apresentaram retrocesso na fala. Observa-se que, antes da pandemia, crianças da mesma faixa etária (3 e 4 anos) possuíam um repertório de palavras muito mais amplo do que aqueles que retornaram em 2021/2022. Ou seja, esses alunos apresentam um repertório de palavras mais simplificado e falam pouco.

Percebeu-se ainda que alguns alunos voltaram mais tendenciosos a resistir a ir à escola. Considerando que passaram muito tempo em casa apenas com familiares, alguns desenvolveram comportamentos mais agitados e ansiosos em relação à volta às aulas presenciais. Talvez, em suas residências, as crianças não tenham sido estimuladas a seguir regras ou rotinas pré-estabelecidas.

Observou-se que os professores tiveram que dar continuidade não a conteúdos pré-estabelecidos no currículo, mas sim ao momento de aprendizado em que cada aluno



se encontrava, na tentativa de sanar ou amenizar as deficiências da educação pós-pandemia. É importante ressaltar que a pandemia foi um momento crítico, considerando a perda de rotina, a insegurança, a evasão, a adaptação e as aulas *on-line* impactadas pela falta de internet e letramento digital para mediar a interação aluno-escola.

Foi necessário realizar um trabalho conjunto de integração do modelo de educação antes e depois da pandemia, não apenas com os educandos, mas também com os educadores e a comunidade escolar, a fim de alcançar nossos objetivos de ensino-aprendizagem com os alunos em geral.

Percebemos que, neste retorno pós-pandemia, alguns bebês dos berçários estão extremamente agitados e ansiosos. Eles não conseguem seguir uma rotina pré-estabelecida pelos educadores, o que reforça que, em sua grande maioria, houve atraso na aprendizagem. Infelizmente, algumas famílias ainda acreditam que as unidades de educação infantil servem apenas como local de passatempo para as crianças, especialmente quando se trata de bebês de 6 meses a 1 ano de idade, e não estabelecem uma parceria entre a creche (CEI) e a família.

Nas unidades de ensino fundamental I, os alunos retornaram gradualmente, o que ocasionou uma evasão significativa. Algumas famílias mostraram resistência em enviar seus filhos para as aulas presenciais, ainda por medo do contágio da doença. Isso aconteceu devido ao fato de muitas delas terem tido familiares afetados pelo vírus, e infelizmente, muitos deles vieram a óbito. No início, uma grande evasão foi observada nas escolas da rede municipal de Araguaína.

Diante desse cenário, as unidades de ensino adotaram várias estratégias, como a busca ativa, que consiste em entrar em contato com as famílias e incentivá-las a trazerem os alunos de volta às escolas. Foi a partir desse momento, com o retorno dos alunos, que os (a) professores (as) notaram que alguns deles, em comparação com anos anteriores, estavam ainda mais indisciplinados, não conseguindo seguir adequadamente as rotinas escolares.

Durante a pandemia, acredita-se que alguns alunos tenham recebido pouca assistência em suas atividades em casa, devido a inúmeros motivos. Como resultado, a aprendizagem está ainda mais crítica, muito aquém das habilidades e competências esperadas para os alunos em relação ao ano escolar em que estavam matriculados. Muitas famílias, por falta de tempo, não conseguiram estabelecer uma rotina de acompanhamento das atividades escolares de seus filhos em casa, e o ensino remoto comprometeu a aprendizagem.

Outro fator que pode ter contribuído para que parte dos alunos não tenha adquirido as habilidades necessárias deve-se ao fato de que muitos deles não frequentaram a escola durante 2020/2021, principalmente por questões de saúde, como problemas respiratórios, baixa imunidade, ou por residirem com idosos ou familiares considerados do grupo de risco. Isso significa que eles não precisavam comparecer às aulas presenciais, mas isso afetou significativamente a aprendizagem deles.

Pode-se observar também que, no retorno presencial às aulas, alguns alunos estavam desestimulados, apresentando um ritmo de estudo vagaroso e falta de concentração, entre outros aspectos. É importante ressaltar que as apostilas utilizadas pelos alunos durante o ensino remoto eram um material mais simplificado e menos complexo, visando também auxiliar os pais, que não possuem formação pedagógica, a realizar as intervenções necessárias junto aos filhos na execução das atividades.

Outro ponto importante a destacar é que, em algumas situações, muitas famílias tinham o objetivo de concluir rapidamente as atividades da apostila em nome de seus filhos, ou as realizavam rapidamente, fornecendo as respostas para terminar logo. Essas atitudes dos pais não contribuíram para a aprendizagem de seus próprios filhos e, conseqüentemente, eles não adquiriram as habilidades e competências necessárias para o seu nível escolar.

O retorno dos alunos pós-pandemia foi caracterizado por um atraso conceitual em relação aos níveis de aprendizagem. Segundo a observação de alguns professores, houve de fato um retrocesso nas aprendizagens dos alunos, com alguns estagnando e outros regredindo em relação ao nível de aprendizagem anterior.

Por sua vez, os professores precisaram trabalhar com as habilidades socioemocionais e as emoções dos alunos, explicando sempre sobre os cuidados necessários para evitar o contágio pelo SARS-CoV-2. Também abordaram que o período pandêmico já foi mais crítico e que agora estávamos em uma condição sanitária melhor, pois muitas pessoas já haviam tomado as vacinas contra o vírus e os casos estavam diminuindo. Portanto, era momento de retornar à normalidade e às atividades escolares, com os alunos precisando seguir as rotinas estabelecidas pelas instituições de ensino. Eles precisavam compreender que o presente momento exigia a adaptação às regras e a utilização de estratégias para desenvolver as habilidades e competências que não foram devidamente trabalhadas anteriormente.

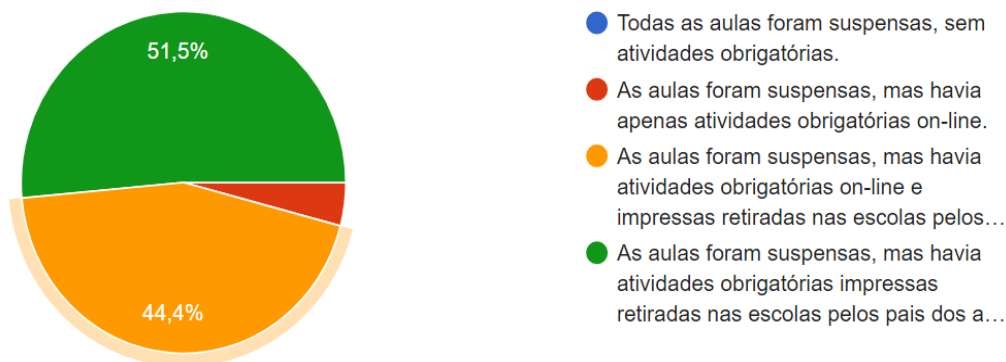
Durante a pandemia, por exemplo, não era cobrada a questão da rotina escolar ou de horários específicos para a realização das atividades em casa, uma vez que essa

responsabilidade ficava a cargo das próprias famílias. No entanto, o não cumprimento dessas regras em casa teve um grande impacto na sala de aula, no retorno dos alunos às aulas.

Por essa razão, a maioria dos professores (as), neste retorno às aulas presenciais, não trabalhou com os conteúdos programados pelos currículos, mas sim tentou desenvolver habilidades que os alunos ainda não possuíam. Foi uma verdadeira corrida contra o tempo no sentido de tentar suprir o déficit de aprendizagem de muitos deles.

Em relação à situação das aulas nas instituições de ensino no primeiro ano da pandemia, 51,5% dos entrevistados disseram que “As aulas foram suspensas, mas havia atividades obrigatórias impressas retiradas nas escolas pelos pais dos alunos”. Outros 44,4% afirmaram que “As aulas foram suspensas, mas havia atividades obrigatórias *on-line* e impressas retiradas nas escolas pelos pais dos alunos”. Apenas 4,1% disseram que “As aulas foram suspensas, mas havia apenas atividades obrigatórias *on-line*”, conforme mostrado no gráfico abaixo.

**Gráfico 6.** Com a chegada da pandemia, como ficou a situação das aulas da sua Instituição de ensino?



Fonte: dados da pesquisa (2022).

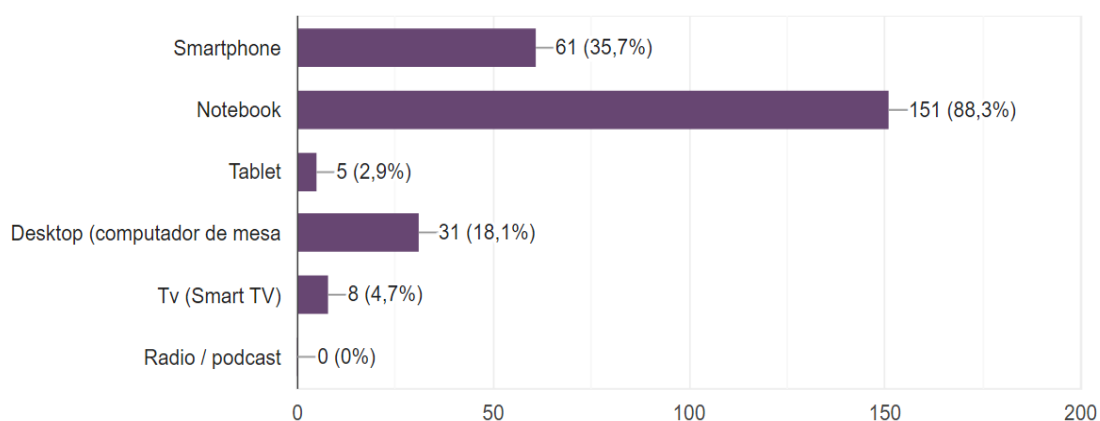
Como mostra o Gráfico 6, mais de 50% dos entrevistados afirmaram que “Todas as aulas foram suspensas, mas havia atividades obrigatórias impressas retiradas nas escolas pelos pais dos alunos”. Isso ocorreu porque as unidades de ensino da rede municipal de Araguaína produziam apostilas impressas, que os pais ou responsáveis tinham que buscar e auxiliar seus filhos na execução das atividades. Nesse mesmo período, os professores e as professoras também começaram a gravar videoaulas para auxiliar os responsáveis na realização das atividades em casa.

Também durante esse período, os professores passaram a trabalhar em *home office*, de casa. Para isso, tiveram de utilizar com mais intensidade a internet. De acordo com as entrevistas, 77,2% dos entrevistados afirmaram que a forma de acesso à internet mais utilizada era “Em casa, com banda larga de boa qualidade”, 9,4% disseram usar “Dados móveis (*smartphone*) de qualidade precária” e 9,4% afirmaram ter “Acesso ocasional, por wi-fi de terceiros ou empréstimo de dispositivos”. Como podemos perceber, mais de 50% dos participantes declararam ter acesso à internet em casa, com banda larga de boa qualidade.

Segundo a pesquisa TIC Educação (CGI.br, 2021), 86% dos professores afirmaram que a falta de dispositivos e acesso à Internet nos domicílios dos alunos dificultou o ensino-aprendizagem. Os dados da pesquisa de Mendonça (2021) também corroboram essa informação.

Quanto aos dispositivos mais utilizados pelos docentes durante o contexto pandêmico para realizar as atividades pedagógicas, 88,3% dos entrevistados disseram que utilizaram mais o notebook, 35,7% citaram o *smartphone*, 18,1% o *desktop* (computador de mesa), 4,7% disseram utilizar mais a TV (Smart TV) e 2,9% mencionaram o *tablet*, como mostrado no gráfico abaixo:

**Gráfico 7.** Que dispositivos você usa para fazer as atividades pedagógicas no atual contexto? (Pode ser mais de uma resposta)



Fonte: dados da pesquisa (2022).

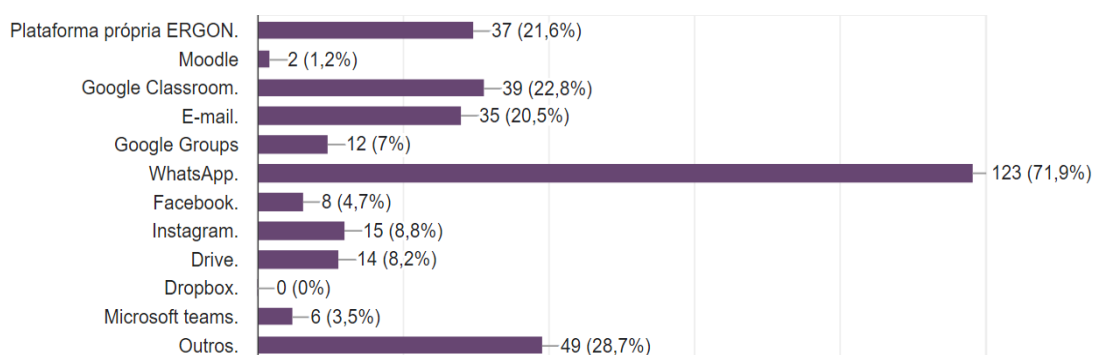
É notório que durante o ensino remoto emergencial, os professores utilizaram vários dispositivos tecnológicos para realizar suas atividades pedagógicas. No entanto, o mais utilizado por eles foi, sem dúvida, o notebook.

Observa-se também que nem todos os docentes possuíam internet de boa qualidade, nem dispositivos adequados para realizar as gravações e edições das videoaulas. Ou seja, alguns dispositivos dos docentes não tinham capacidade para executar determinados aplicativos de vídeos em *notebooks*, *smartphones* e *tablets* com versões incompatíveis.

Alguns entrevistados relataram ter enviado seus *notebooks* para assistência técnica várias vezes, devido à necessidade de formatações constantes no sistema ou danos em peças que exigiam a compra de um novo dispositivo para realizar a gravação e edição dos vídeos. Outros mencionaram ter adquirido *smartphones* mais atualizados para interagir com seus alunos por meio de aplicativos como *WhatsApp* e *Google Meet*, visando estreitar os laços entre a escola e a família.

Para compartilhar as aulas ou videoaulas com seus alunos, os docentes precisaram utilizar diversas plataformas digitais ou redes sociais. Segundo os entrevistados, 71,9% utilizaram o *WhatsApp*, 28,7% mencionaram outras plataformas, 22,8% utilizaram o *Google Classroom*, 21,6% usaram a plataforma própria *ERGON*, 20,5% utilizaram o *E-mail*, 8,8% o *Instagram*, 8,2% o *Google Drive*, 7% o *Google Groups*, 4,7% o *Facebook*, 3,5% o *Microsoft Teams* e 1,2% o *Moodle*, conforme mostrado no gráfico abaixo.

**Gráfico 8.** Indique as opções usadas por você para acessar/ disponibilizar vídeos, atividades etc., para os alunos (Pode ser mais de uma resposta).



Fonte: dados da pesquisa (2022).

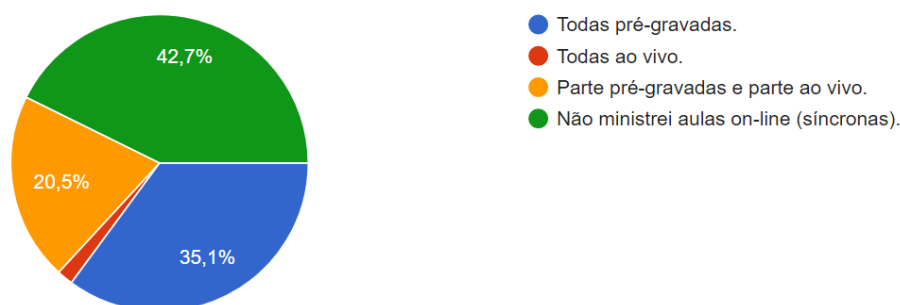
Os dados do Gráfico 8 corroboram que a plataforma mais utilizada pelos professores para acessar e disponibilizar vídeos e atividades foi o *WhatsApp*. Essa rede social se destacou como a principal ferramenta de interação entre escola e família.

Além disso, de acordo com os entrevistados, as interações entre escola e família não abrangeram todos os membros das famílias, devido à falta de acesso à internet de boa

qualidade. Em algumas situações, apenas um membro da família possuía um celular e, ao sair para trabalhar, levava o aparelho consigo. Isso dificultava ainda mais o acesso dos alunos aos vídeos disponibilizados pelos professores, prejudicando o desenvolvimento das atividades propostas nas apostilas.

Quanto às aulas *on-line* síncronas durante a pandemia, 42,7% dos entrevistados afirmaram que não ministraram aulas *on-line*, 35,1% gravaram todas as aulas previamente, 20,5% gravaram algumas aulas e realizaram outras ao vivo, e 1,8% ministraram todas as aulas ao vivo. Isso significa que mais de 50% dos docentes não ministraram aulas *on-line*, pois as aulas eram apenas complementadas pelos vídeos compartilhados com os responsáveis via *WhatsApp*. Além disso, não havia um horário determinado para os responsáveis e alunos assistirem às aulas. Eles retiravam as apostilas nas unidades de ensino (U.E.), acessavam os vídeos no momento que considerassem oportuno e realizavam as atividades com seus filhos, conforme mostrado no gráfico a seguir.

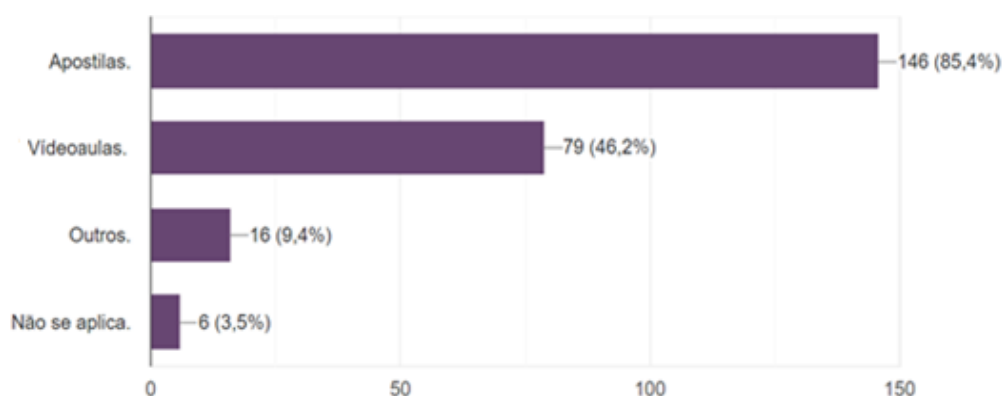
**Gráfico 9.** Suas aulas durante a pandemia *on-line* foram?



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Sobre as aulas assíncronas, de acordo com os entrevistados, 85,4% afirmaram ter utilizado apostilas, 46,2% mencionaram videoaulas, 9,4% optaram por outras opções, e 3,5% indicaram que não se aplicava, conforme demonstrado no Gráfico 10.

**Gráfico 10.** Sobre as aulas, a sua instituição utilizou nas aulas assíncronas:



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Entende-se que durante o ensino remoto emergencial, nas aulas assíncronas, os professores utilizaram bastante as apostilas, confeccionadas por eles, o que contribuiu para o ensino-aprendizagem dos alunos. Outra ferramenta que desempenhou um papel importante nesse processo educacional foram os vídeos, nos quais os professores gravavam conteúdos e atividades propostos nas apostilas. A produção desse tipo de material foi necessária, uma vez que nem todos os responsáveis pelos alunos possuíam formação ou mesmo habilidades de alfabetização para realizar intervenções na execução das atividades com seus filhos.

#### 4.3 Pandemia, ensino remoto emergencial e a necessidade do letramento digital

Para boa parte dos entrevistados da pesquisa, nem todos os professores estavam preparados para realizar essas aulas por meio das tecnologias digitais, tanto em relação ao conhecimento quanto ao manuseio de dispositivos tecnológicos. Outro ponto mencionado pelos entrevistados diz respeito às gravações de vídeos e à questão da timidez. Muitos professores se sentiam tímidos diante das câmeras, inibidos e preocupados com a exposição de suas imagens, receosos do julgamento dos pais ou responsáveis, uma vez que os vídeos seriam disponibilizados em redes sociais e alcançariam grande visibilidade. No entanto, todos os docentes tinham consciência de sua responsabilidade social como formadores de opinião.

Outro desafio enfrentado pelos entrevistados em relação aos vídeos era a disponibilidade dos familiares para que os alunos pudessem acessá-los ou assisti-los. Às vezes, os familiares utilizavam *smartphones* com uma versão incompatível com o vídeo, e a internet disponível era precária, com uso de dados móveis ou acesso ocasional por

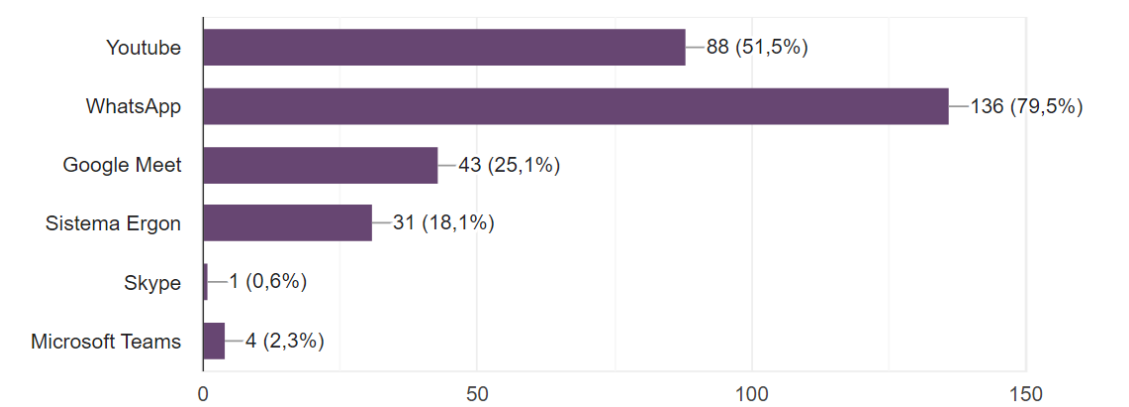
meio de terceiros. Além disso, os vídeos ocupavam rapidamente o espaço de armazenamento de memória dos dispositivos, o que causava outros transtornos aos responsáveis.

Outra peculiaridade observada pelos entrevistados era a necessidade de envolver os pais no processo de aprendizagem de seus filhos, mesmo sem a presença física do professor. Era importante que os pais estabelecessem uma rotina de atividades com seus filhos, reservando um local e horário apropriados em suas residências para a realização das atividades escolares e criando uma rotina pedagógica na execução das tarefas.

A avaliação dessas atividades escolares disponibilizadas pelos docentes durante o período de ensino remoto emergencial também enfrentou outro desafio. Os entrevistados não tinham como precisar quem realizou a atividade: se foi o aluno sozinho, com auxílio de um familiar ou se foi um dos familiares que fez a atividade em nome do aluno, por várias razões. Isso dificultava a avaliação do real desenvolvimento dos alunos por meio do retorno das apostilas.

No caso das aulas assíncronas, os docentes utilizaram diversos aplicativos e plataformas digitais. De acordo com as respostas dos entrevistados, 79,5% deles disseram que utilizaram o *WhatsApp*, 51,5% o *YouTube*, 25,1% o *Google Meet*, 18,1% o *Sistema Ergon*, 2,3% o *Microsoft Teams* e 0,6% o *Skype*, conforme apresentado no Gráfico 11.

**Gráfico 11.** No caso de aulas assíncronas, indique os aplicativos/ plataformas que mais utilizou (Pode ser mais de uma resposta)



Fonte: dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 11 mostra que o aplicativo mais utilizado pelos entrevistados para interagir e compartilhar informações, no caso das aulas assíncronas, foi sem dúvida o *WhatsApp*, seguido do *YouTube*. Considerando que os docentes também compartilhavam vídeos já publicados na plataforma *YouTube*, que estavam relacionados ao conteúdo

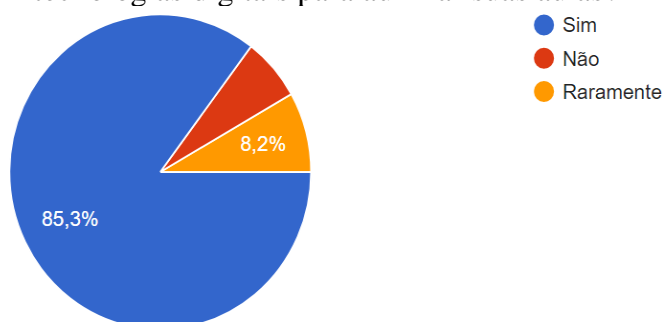


proposto nas apostilas, eles apenas baixavam e compartilhavam os vídeos com os alunos durante aquela aula específica.

A plataforma *Google Meet*, mencionada por 25,1% dos entrevistados, foi utilizada por alguns professores para a realização de reuniões com os pais dos alunos, com turmas maiores do ensino fundamental I e para formações continuadas oferecidas pela SEMED aos professores.

Em relação às práticas pedagógicas antes da pandemia, se os professores já utilizavam as tecnologias digitais para auxiliar suas aulas, agora 85,3% dos entrevistados disseram que já as utilizavam, 6,5% disseram que não as utilizavam e 8,2% afirmaram que as utilizavam raramente, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

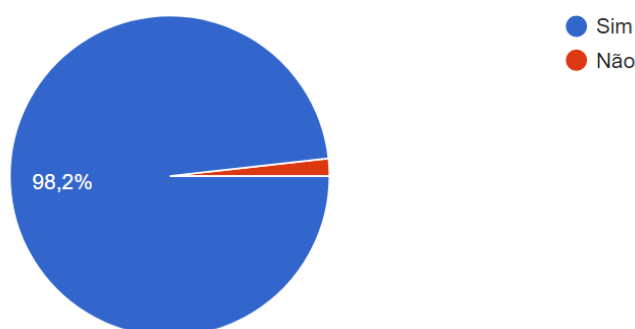
**Gráfico 12.** Nas suas práticas pedagógicas antes da pandemia, você já utilizava as tecnologias digitais para auxiliar suas aulas?



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Embora 8,2% dos entrevistados tenham dito que raramente utilizavam as tecnologias digitais, em contrapartida, 98,2% já fizeram uso e gostam de utilizar as tecnologias digitais, e apenas 1,8% não gostam de fazê-lo, conforme ilustrado no Gráfico 8.

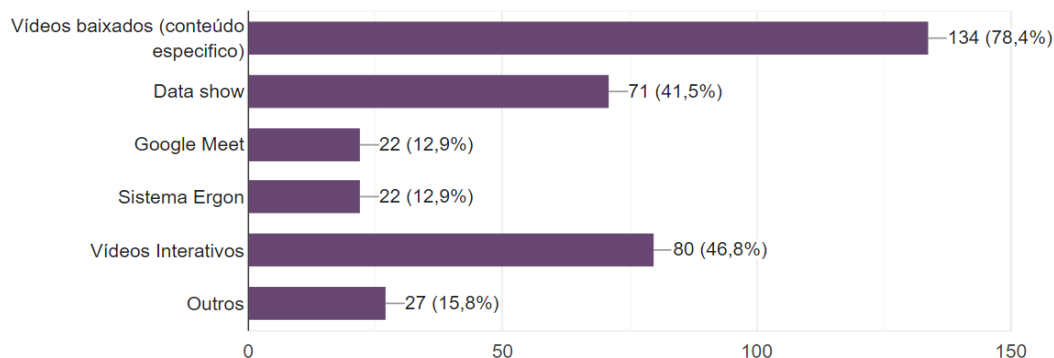
**Gráfico 13.** Você gosta de usar as tecnologias digitais?



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Em caso de já terem utilizado, foi questionado quais tecnologias digitais já foram utilizadas nas práticas pedagógicas. Dentre os entrevistados, 78,4% citaram vídeos baixados (conteúdo específico), 46,8% mencionaram vídeos interativos, 41,5% utilizaram *data show*, 15,8% mencionaram outras tecnologias, 12,9% utilizaram o *Sistema Ergon* e 12,9% utilizaram o *Google Meet*, conforme apresentado no Gráfico 14.

**Gráfico 14.** Em caso de ter respondido “sim” à questão 14, quais tecnologias digitais você já utilizou nas suas práticas pedagógicas?



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Percebemos, de acordo com o Gráfico 14, que mais de 80% dos docentes já utilizavam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Eles faziam uso de *data show*, vídeos interativos, o próprio sistema *Ergon* das unidades de ensino, o *Google Meet* e também utilizavam vídeos baixados do *YouTube*, proporcionando aos discentes a oportunidade de interação por meio dessas tecnologias digitais.

É possível observar que os entrevistados que já utilizaram e gostam das tecnologias digitais afirmam que elas facilitam o dia a dia do professor. Essas tecnologias oferecem diversas possibilidades de aulas, com metodologias diferenciadas, o que desperta mais interesse por parte dos alunos. Além disso, permitem promover atividades diversificadas, dinâmicas e atrativas, que chamam a atenção dos alunos. Não podemos esquecer também do próprio manuseio das tecnologias digitais.

A tecnologia digital torna a aula mais atrativa, capturando a atenção do aluno. É uma forma criativa e lúdica de trabalhar um determinado conteúdo ou trazer uma discussão para a sala de aula. Os alunos se animam mais, fugindo da rotina e proporcionando uma maneira diferente de aprender, além de trabalhar bastante com o aspecto visual e a concentração.

A tecnologia permite ao professor várias formas de aplicar os conteúdos em sala de aula, como por meio de vídeos interativos baixados da internet, em que o aluno aprende brincando. As aulas têm maior engajamento por meio dos dispositivos tecnológicos, potencializando o aprendizado e saindo da monotonia, tornando-se mais significativas e enriquecedoras para os alunos.

Para uma grande parte dos entrevistados,

As práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais têm um melhor entendimento por parte dos discentes, pois ampliam o leque de opções de trabalho do professor, ajudam na criatividade e no compartilhamento de ideias, e envolvem mais as crianças no conteúdo proposto. As tecnologias são uma rede de apoio adicional que auxilia no desenvolvimento dos alunos, além de serem mais lúdicas e atrativas. (Entrevista com Professor A, 2022).

Em uma visão geral, alguns entrevistados acreditam que

A utilização das tecnologias digitais garante um ensino interativo e também corrobora com o processo de ensino-aprendizagem significativo, devido à utilização de metodologias diferenciadas que prendem a atenção dos educandos integralmente. Dessa forma, é importante frisar ainda que o profissional da educação deve compreender as funcionalidades das tecnologias e agregá-las às suas aulas. (Entrevista com Professor B, 2022).

Para o Professor C, as tecnologias digitais se tornaram uma ferramenta indispensável. Elas são recursos que podem levar informações em tempo real e sem barreiras espaciais, onde o sujeito não precisa estar fisicamente presente para que essas interações aconteçam. Ademais, as tecnologias vieram para transformar a educação, representando uma mudança na vida dos educandos, assim como na do educador.

O uso da tecnologia como ferramenta de ensino traz diversas possibilidades para os professores e para a educação de forma geral, facilitando o aprendizado e aumentando o interesse por parte dos alunos. Quando falamos de inovações no ensino, focamos na convergência entre conteúdo e novos meios de interação.

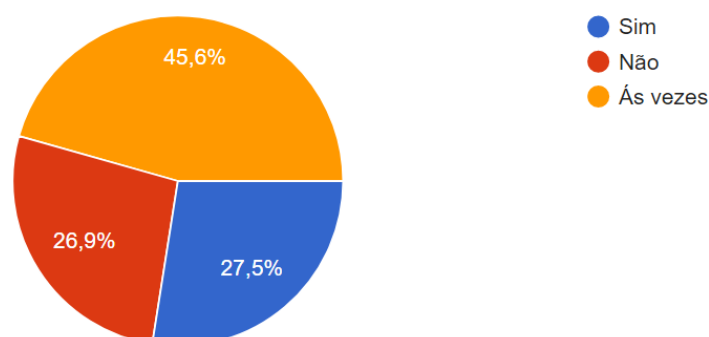
No âmbito educacional, traz aos professores a facilidade de estarmos mais perto das famílias de nossos alunos por meio de grupos de *WhatsApp*, utilizados para repassar informes ou sanar dúvidas referentes à vida escolar dos alunos. Na prática pedagógica, essa tecnologia ajuda a realizar atividades diferenciadas com nossos discentes.

Acredita-se que as tecnologias digitais são bastante válidas para o processo educacional. Por meio delas, temos acesso a conteúdo e informações muito relevantes, o que torna as aulas mais atrativas para as crianças. Contudo, as escolas e CEIs de Araguaína ainda precisam avançar nesse processo de inclusão das mídias digitais, com o

uso da internet de boa qualidade. Precisamos acompanhar o atual cenário tecnológico e garantir que nossos alunos estejam preparados para as demandas do mundo atual.

As tecnologias digitais, quando utilizadas de maneira a favorecer o aprendizado, tornam-se uma ferramenta indispensável ao ensino. São recursos práticos e eficazes que enriquecem a aula e ampliam os conhecimentos de todos os envolvidos. Durante o ensino remoto emergencial na pandemia, de acordo com as entrevistas realizadas, 27,5% dos professores afirmaram sentir-se despreparados diante da necessidade de utilizar os meios digitais e suas ramificações. Por outro lado, 26,9% disseram que estavam preparados, enquanto 45,6% afirmaram que, às vezes, se sentiam despreparados, como mostra o Gráfico 15:

**Gráfico 15.** Durante o ensino remoto emergencial na pandemia, você docente, se sentiu despreparado diante da necessidade de usar os meios digitais e suas ramificações?



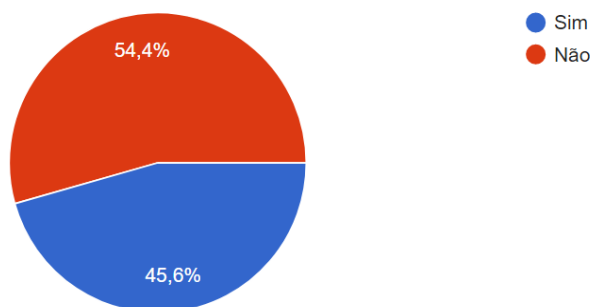
Fonte: dados da pesquisa (2022).

Segundo a pesquisa TIC Educação (CGI.br, 2021), 68% dos professores sentiram falta de habilidades para realizar atividades com o uso de tecnologias durante o período pandêmico no ensino remoto emergencial. No entanto, atualmente, 61,4% dos entrevistados afirmam sentir-se preparados para executar suas práticas pedagógicas com o auxílio das tecnologias digitais. Outros 35,7% às vezes se sentem preparados, enquanto 2,9% disseram ainda não se sentirem preparados para utilizar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

Quanto à formação própria, 45,6% dos entrevistados afirmaram possuir formação adequada para o uso das tecnologias digitais em suas práticas metodológicas, enquanto 54,4% disseram não possuir tal formação. Em outras palavras, observamos que muitos

não tiveram a oportunidade de cursar disciplinas, participar de cursos ou formações continuadas voltadas para o uso das tecnologias digitais, como mostra o gráfico a seguir.

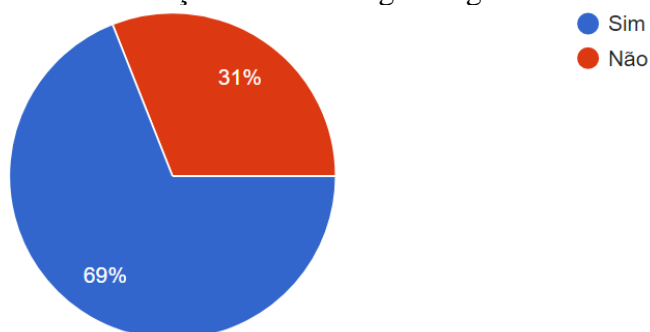
**Gráfico 16.** Você docente, possui formação adequada para o uso das tecnologias digitais, nas suas práticas metodológicas?



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Se por um lado, 69% dos entrevistados realizaram formação continuada promovida e oferecida pela gestão municipal para auxiliar os docentes em suas práticas pedagógicas na utilização das tecnologias digitais, como mostra o Gráfico 17, por outro lado, 31% afirmaram não terem feito formação, principalmente porque não foi oferecida pela gestão municipal.

**Gráfico 17.** Durante o período pandêmico, a Gestão Municipal forneceu alguma formação continuada para auxiliar os docentes nas suas práticas pedagógicas e utilização das tecnologias digitais?



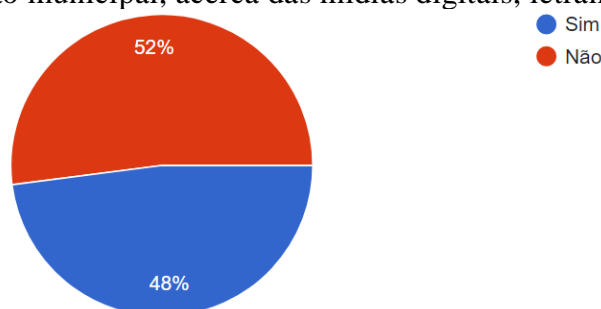
Fonte: dados da pesquisa (2022).

Acredita-se que essa questão tenha gerado confusão entre os (as) professores (as) entrevistados (as). A pesquisadora, que também é docente vinculada à SEMED de Araguaína, tem ciência de que a gestão municipal ofereceu diversas formações continuadas durante esse período. Uma dessas formações foi oferecida pela plataforma *Zoom*, onde um técnico ensinava a utilização do novo diário eletrônico do professor.

Talvez, por esse motivo, tenha havido confusão na resposta, pois nenhuma dessas formações foi voltada especificamente para a utilização das tecnologias digitais, mas sim para o uso do novo diário eletrônico. Nos anos anteriores, o município utilizava a plataforma *ERGON* e a partir de maio de 2022 passamos a utilizar o IEDUCAÇÃO.

Ainda acerca do uso das tecnologias, é sabido que nem todos os entrevistados possuem domínio do letramento digital. Assim, o Gráfico 18 revela que 48% dos entrevistados realizaram formação ou curso sobre as mídias digitais sem apoio da instituição municipal, enquanto 52% afirmaram que não fizeram nenhuma formação acerca das tecnologias digitais.

**Gráfico 18.** Você realizou alguma formação ou curso por conta própria, sem apoio da sua Instituição municipal, acerca das mídias digitais, letramento digital?



Fonte: dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 18 mostra que mais de 50% dos professores buscaram formações ou cursos sobre o uso das tecnologias digitais sem apoio da gestão municipal. Isso ocorreu porque, durante o ensino remoto emergencial, os professores tiveram que se adaptar para continuar realizando suas práticas pedagógicas. Diante disso, enfrentaram diversos desafios, como fazer uso eficiente das tecnologias digitais, ter o acesso a uma internet de boa qualidade e a disponibilidade de dispositivos compatíveis para realizar gravações e edições de vídeos. Na verdade, eles nunca haviam vivenciado uma situação como a ocorrida durante a pandemia da COVID-19. Não houve, por exemplo, um treinamento específico para a realização das atividades no ensino remoto emergencial.

#### 4.4 Uma análise cruzada dos dados da pesquisa, abordando as características demográficas e práticas pedagógicas dos profissionais da educação durante a pandemia da COVID-19

Este estudo investigou as práticas pedagógicas adotadas durante a pandemia da COVID-19, com foco no uso de tecnologias digitais no ensino remoto emergencial. Os

dados foram coletados por meio de entrevistas com professores da rede municipal de Araguaína. Os resultados revelaram que todas as aulas presenciais foram suspensas, mas as atividades obrigatórias foram disponibilizadas em apostilas impressas, que os pais ou responsáveis dos alunos retiravam nas escolas. Os professores também começaram a gravar videoaulas para auxiliar os responsáveis na execução das atividades em casa. Quanto aos dispositivos mais utilizados pelos docentes durante esse período, o *notebook* foi mencionado por 88,3% dos entrevistados, seguido pelo *smartphone* (35,7%), *desktop* (18,1%), TV (Smart TV) (4,7%) e *tablet* (2,9%).

Diversas plataformas digitais e redes sociais foram utilizadas para compartilhar as aulas ou videoaulas com os alunos, sendo o *WhatsApp* a mais utilizada (71,9%), seguida por outras plataformas (28,7%), *Google Classroom* (22,8%), *ERGON* (21,6%), *E-mail* (20,5%), *Instagram* (8,8%), *Google Drive* (8,2%), *Google Groups* (7%), *Facebook* (4,7%), *Microsoft Teams* (3,5%) e *Moodle* (1,2%). Em relação às aulas *on-line* síncronas, 42,7% dos entrevistados afirmaram não as ministrar, enquanto outros gravaram todas as aulas previamente (35,1%), gravaram algumas e realizaram outras ao vivo (20,5%) e ministraram todas as aulas ao vivo (1,8%). Quanto às aulas assíncronas, as apostilas foram amplamente utilizadas (85,4%), seguidas por videoaulas (46,2%).

Verificou-se que a maioria dos professores já utilizava tecnologias digitais antes da pandemia (85,3%), principalmente vídeos baixados (78,4%), vídeos interativos (46,8%) e o uso de *data show* (41,5%). A formação própria para o uso das tecnologias digitais foi mencionada por 45,6% dos entrevistados, enquanto 54,4% não possuíam tal formação. Além disso, mais de 50% dos professores buscaram formações ou cursos por conta própria, sem apoio da gestão municipal. Os resultados indicam que houve desafios enfrentados pelos professores durante o ensino remoto emergencial, como o uso eficiente das tecnologias digitais, acesso à internet de qualidade e disponibilidade de dispositivos adequados. Esses achados destacam a necessidade de suporte e formação contínua para os docentes no uso das tecnologias digitais no contexto educacional.

Além do questionário semiestruturado aplicado aos 171 entrevistados, a pesquisadora também foi a campo, realizando uma visita presencial a algumas

instituições de ensino da rede municipal de Araguaína-TO, a fim de validar as respostas do questionário aplicado anteriormente junto aos docentes participantes da pesquisa.

Na subseção seguinte, veremos como ocorreu essa validação junto aos participantes da pesquisa e o que eles têm a dizer sobre suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial.

#### 4.5 Oralidade: uma reflexão sobre o ensino remoto, o letramento digital e os desafios enfrentados pelos docentes da rede municipal de ensino de Araguaína-TO durante o período pandêmico

De acordo com os entrevistados, o surgimento da pandemia da COVID-19, que gerou medo e pânico entre as pessoas em todo o mundo, independentemente de sua classe social, gênero ou localização geográfica. Isso ocorreu porque, no início da pandemia, os indivíduos temiam contrair a doença a todo momento.

Logo no início, por volta de março de 2020, para evitar o contágio, os órgãos governamentais e de saúde emitiram decretos e outros documentos oficiais suspendendo as aulas presenciais e determinando que os profissionais da educação trabalhassem de casa, obrigando-os a mudar sua forma de ensinar do presencial para o ensino remoto emergencial.

Nesse novo formato de ensino, as aulas aconteciam em ambiente virtual, por meio de mídias digitais, o que pegou muitos docentes despreparados, pois não possuíam o conhecimento mínimo necessário sobre o uso de dispositivos tecnológicos para realizar efetivamente as aulas por meio das tecnologias digitais.

Além disso, para realizar as aulas durante o ensino remoto, tanto os (a) professores (as) quanto os alunos precisavam utilizar a internet e algum dispositivo eletrônico, como *notebooks*, *smartphones*, plataformas ou redes sociais, por meio das quais ocorriam as interações midiáticas.

No entanto, de acordo com as entrevistas realizadas no local, confirmou-se que nem todos os professores, professoras ou familiares dos alunos possuíam acesso à internet de boa qualidade ou dispositivos adequados que permitissem a interação entre professor, alunos ou responsáveis.

Outra particularidade observada foi que os responsáveis, para interagir com os professores ou a unidade de ensino, utilizavam principalmente *smartphones* como dispositivo tecnológico, e a qualidade da conexão móvel era precária, o que



impossibilitava uma boa interação com o professor durante esse período. Em outras palavras, devido à instabilidade da internet, a conexão caía constantemente, o que inviabilizava a comunicação entre os envolvidos.

Além disso, houve professores e professoras que precisaram adquirir dispositivos eletrônicos mais avançados, capazes de suportar as versões de alguns aplicativos necessários para a gravação e edição das aulas. Isso ocorreu porque, durante esse período, os docentes realizaram videoaulas para complementar as atividades propostas nas apostilas.

De acordo com os professores entrevistados, esse momento representou um grande desafio para eles, pois não dominavam as ferramentas tecnológicas dos aplicativos e tiveram que aprender a gravar, editar e disponibilizar conteúdos nas redes sociais. Ou seja, tiveram que aprender a interagir por meio de plataformas digitais com seus alunos.

Outros entrevistados mencionaram que já haviam utilizado meios tecnológicos em suas práticas pedagógicas, como o uso de *data show* e vídeos interativos baixados da internet, mas nada muito elaborado. No entanto, afirmaram que precisaram realizar cursos por conta própria para desenvolver suas habilidades de letramento digital, a fim de utilizar de maneira mais eficiente as tecnologias digitais e estabelecer melhores interações com seus alunos por meio das redes sociais.

Vejamos um excerto da entrevista concedida por um professor:

[...] entramos em uma realidade atípica que nos pegou de surpresa. Por mais que já tivéssemos contato com Datashow ou vídeos baixados do YouTube, não tínhamos a experiência de gravar aulas para nossos alunos. Precisamos baixar aplicativos de produção e edição de vídeos e aprender a manuseá-los. As apostilas e vídeos precisavam ser objetivos e, ao mesmo tempo, atrativos. Estávamos com a responsabilidade de reinventar as aulas, tentar alcançar nossos alunos e fazer com que, mesmo distantes, eles pudessem desenvolver habilidades de acordo com o ano em que estavam. Lembro que pesquisei muito sobre como gravar vídeos usando aplicativos e usei muito o *WhatsApp* para explicar atividades. Fiz vídeos caseiros explicando e respondendo cálculos. Foi um período de muitos desafios. (Entrevista com Professor D, 2022).

Durante o ensino remoto emergencial, o (a) professor (a) teve suas atribuições aumentadas, pois tinha que planejar, gravar e editar as aulas, além de compartilhá-las com as famílias nas redes sociais, principalmente nos grupos de *WhatsApp*. Além disso, era responsabilidade do professor montar as atividades impressas (apostilas) e avaliar as apostilas devolvidas pelos familiares. Sem mencionar as interações constantes via *WhatsApp*, não havendo um horário específico para tirar dúvidas com os alunos/responsáveis sobre as atividades escolares.

De acordo com a pesquisa TIC Educação (CGI.br, 2021, p. 13), os desafios enfrentados na continuidade das atividades pedagógicas durante a pandemia da COVID-19 mostram que 86% dos professores que lecionam em escolas públicas relataram um aumento na carga de trabalho, enquanto 82% dos professores que lecionam em escolas privadas confirmaram esse aumento na carga de trabalho.

Outra curiosidade mencionada por um entrevistado diz o seguinte:

[...] mesmo vivendo em um período bastante tecnológico em que as mídias fazem parte do cotidiano, essas tecnologias raramente estavam presentes nos planos de aula. Então, de repente, o professor se viu obrigado a fazer uso das mídias, sem muito conhecimento, suporte ou ferramentas necessárias para isso. (Entrevista com Professor E, 2022).

O excerto mostra que havia professores (as) que raramente utilizavam tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas, ficando assim somente no método tradicional.

O professor, durante a pandemia, teve que se reinventar e foi obrigado a aprender a lidar com as tecnologias disponíveis para garantir a continuidade das aulas. Digo “obrigado” porque, embora muitas dessas tecnologias e ferramentas digitais já estivessem disponíveis, alguns professores não as utilizavam, cada um com suas próprias justificativas individuais. (Entrevista com Professor F, 2022).

Deduz-se que, mesmo com as tecnologias digitais estando presentes em todos os lugares, incluindo os ambientes educacionais, nem todos os professores as utilizavam em suas práticas pedagógicas. No entanto, devido a diferentes circunstâncias e ao surgimento da pandemia, eles foram obrigados a se adaptar ao uso das tecnologias digitais.

De acordo com outro entrevistado,

[...] diante do período pandêmico, o professor se viu desempenhando um novo papel, tendo que aprender muito mais do que era necessário anteriormente. Os professores se tornaram “Youtubers”, aprendendo a gravar, editar e publicar vídeos, a usar plataformas que antes consideravam desnecessárias, e até mesmo a fazer minicursos para aprender a usar aplicativos de edição de vídeo, montagem de fotos e postagem de apostilas. Eles criaram grupos de WhatsApp, assumindo também o papel de administradores, sem tempo para sua privacidade. Além disso, elaboraram apostilas com metodologias para serem ministradas em casa. O professor adentrou as casas de seus alunos e, de certa forma, seus alunos adentraram sua vida profissional e pessoal. (Entrevista com Professor G, 2022).

Outro desafio enfrentado pelos professores foi o retorno das aulas no formato híbrido. Os entrevistados relataram que os alunos retornaram com defasagem na

aprendizagem, pois não adquiriram as habilidades e competências previstas para o ano letivo durante a pandemia.

A pesquisa TIC Educação (CGI.br, 2021, p.13) corrobora com essas informações, revelando os desafios enfrentados na continuidade das atividades pedagógicas durante a pandemia da COVID-19. Segundo a pesquisa, 95% dos professores que lecionam em escolas públicas mencionaram a defasagem na aprendizagem dos alunos, enquanto 84% dos professores que lecionam em escolas particulares também confirmaram essa situação.

Em síntese, no retorno dos alunos do ensino fundamental I do formato remoto para o presencial, foi observado um atraso considerável em suas habilidades e competências. Além disso, notou-se falta de estímulo para a realização de atividades, falta de concentração, interesse e/ou resistência em seguir as regras estabelecidas pelas unidades de ensino.

Na educação infantil, as crianças estão cada vez mais inquietas, agitadas e ansiosas por atenção dos educadores. Elas demonstram relutância em seguir as rotinas e estão mais egocêntricas. Além disso, em comparação com crianças da mesma faixa etária em contextos fora da pandemia, houve um retrocesso na fala, com um repertório de palavras mais limitado.

Os alunos estavam desestimulados e indisciplinados devido à perda da rotina escolar. Eles não tinham um horário estabelecido para estudar em casa, o que resultou em mudanças significativas nos alunos ao retornarem à escola.

Logo após o retorno, os professores e professoras começaram a trabalhar para solucionar os problemas de aprendizagem. Eles abordaram os conteúdos do currículo, mas também revisaram conteúdos anteriores, para que os alunos pudessem adquirir as habilidades do ano anterior e do ano letivo atual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de que os objetivos propostos fossem alcançados, este trabalho buscou trazer informações sobre o letramento digital e as implicações na vida dos professores e professoras da rede municipal de Araguaína-TO em um momento atípico de nossa história: a pandemia da COVID-19. Nesse período, os (as) professores (as) tiveram que se reinventar para continuar sua prática pedagógica.

A pesquisa de campo enfrentou alguns desafios relacionados à aplicação do questionário. A princípio, como tratava-se de uma pesquisa envolvendo seres humanos, foi necessário submeter o projeto para avaliação do CEP. Muitas vezes, a resposta demorava um pouco devido ao tempo de apreciação e aprovação, antes de realizar a pesquisa propriamente dita.

Outro obstáculo foi a adesão dos participantes. Por questões relacionadas à proteção de dados, a Secretaria Municipal da Educação (SEMED) forneceu à pesquisadora apenas os e-mails institucionais para enviar o link do formulário a ser respondido pelos docentes. O problema estava nesse quesito, uma vez que os gestores não estavam enviando o link para os docentes acessarem e optarem por participar, tampouco tinham conhecimento da pesquisa.

No entanto, a secretária da educação realizou uma reunião com os gestores (as) para tratar de outros assuntos, mas na ocasião reafirmou a importância dos professores e professoras participarem da pesquisa, contribuindo assim para compreender os impactos das tecnologias digitais no trabalho docente em função da necessidade de utilização desses recursos no processo de ensino-aprendizagem em aulas remotas durante a pandemia na rede municipal de ensino de Araguaína. Vale lembrar que a secretária deixou bem claro que a participação dos docentes seria voluntária, ninguém estava sendo obrigado a participar, apenas foi uma sugestão dada pela secretária. Logo após essa conversa entre os gestores das unidades de ensino da rede municipal de Araguaína-TO e a secretária de educação, o número de adesões teve um aumento significativo, saltando de 57 para 171 participantes.

Pode-se afirmar que, ao longo deste estudo, o nosso objetivo geral foi alcançado, uma vez que constatamos que a maioria dos docentes entrevistados não possuía o letramento digital, o que representou grandes desafios em sua prática docente durante a pandemia, especialmente no ensino remoto emergencial.

O estudo nos possibilitou conhecer e descrever os encaminhamentos institucionais relacionados às atividades didático-pedagógicas, ao uso das tecnologias e ao ensino remoto emergencial no contexto da pandemia nas escolas pesquisadas. Durante esse período, as instituições de ensino seguiram as normativas e decretos governamentais emitidos pelos órgãos públicos de saúde, estabelecendo as diretrizes para o trabalho remoto.

Além disso, foi possível conhecer e diagnosticar as metodologias das aulas e as estratégias de ensino adotadas durante a pandemia da COVID-19 na rede pública municipal de ensino de Araguaína-TO.

O estudo possibilitou compreender as percepções dos docentes acerca das demandas das práticas letradas condicionadas à utilização das tecnologias digitais no ensino remoto durante a pandemia. Observou-se que os docentes não tinham amplo domínio e continuidade no uso das tecnologias digitais, como foi necessário no ensino remoto. Isso revelou os possíveis entraves que impediram os (as) professores (as) de desenvolver o letramento digital, tais como o acesso à internet de boa qualidade e a habilidade no manuseio de ferramentas tecnológicas de gravação e edição de videoaulas, que se mostraram essenciais para subsidiar suas práticas pedagógicas.

Isso porque durante a pandemia, os professores e as professoras enfrentaram diversas dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Alguns dos principais motivos foram:

- ✓ Falta de familiaridade: Muitos (as) professores (as) não tinham experiência prévia com o uso de tecnologias digitais em sala de aula, o que dificultou sua adaptação ao ensino remoto.
- ✓ Acesso limitado à internet e dispositivos: Nem todos (as) os (as) professores (as) tinham acesso regular à internet de boa qualidade ou dispositivos adequados, como *computadores*, *smartphones* ou *tablets*, o que os impediu de realizar atividades *on-line* e interagir com os alunos de forma eficiente.
- ✓ Falta de capacitação e suporte técnico: A formação dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais pode ter sido insuficiente, o que resultou em dificuldades na compreensão e aplicação dessas ferramentas. Além disso, a ausência de suporte técnico adequado também dificultou a resolução de problemas técnicos durante as aulas.
- ✓ Desigualdades socioeconômicas: Alunos (as) e professores (as) de comunidades mais vulneráveis podem ter enfrentado dificuldades adicionais devido à falta de

recursos tecnológicos em suas casas, ampliando a desigualdade no acesso à educação durante o período de ensino remoto.

- ✓ Sobrecarga de trabalho: A transição do ensino presencial para o remoto exigiu dos (as) professores (as) um esforço adicional na adaptação das aulas, criação de materiais *on-line* “videoaulas” e, através das interações com as famílias via rede sociais, principalmente pelo *WhatsApp*. Isso pode ter sobrecarregado os (as) professores (as), impactando negativamente suas práticas pedagógicas.

Ficou evidente que muitos (as) professores (as) não adquiriram o letramento digital, o qual se mostrou crucial durante o ensino remoto emergencial. Isso ocorreu porque, durante a formação acadêmica, não tiveram a oportunidade de cursar disciplinas relacionadas a essas tecnologias. Além disso, durante o período pandêmico, o gestor municipal também não ofereceu cursos para os docentes aprimorarem seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

Também, para que as interações pudessem ocorrer, os sujeitos precisavam, em primeiro lugar, ter acesso a uma internet de boa qualidade. Em segundo lugar, era necessário possuir um dispositivo tecnológico (como *computador*, *notebook* ou *smartphone*) para interagir por meio de plataformas digitais e redes sociais. Além disso, era necessário possuir um conhecimento razoável para manusear essas tecnologias digitais, dominar as ferramentas e conhecer suas funcionalidades.

No entanto, a pesquisa mostrou que alguns docentes viram na pandemia uma oportunidade de aprender sobre as tecnologias digitais e buscaram por conta própria cursos e formações continuadas para aperfeiçoarem suas habilidades.

A pesquisa contou, em sua grande maioria, com a participação de docentes que atuavam na educação infantil. Isso possibilitou o entendimento do motivo pelo qual é comum os (as) professores (as) enfatizarem o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a interação social, a linguagem oral, o movimento e a exploração do ambiente físico nessa etapa da educação. Essa ênfase pode resultar em uma menor priorização das TDICs.

Talvez seja esse o motivo pelo qual o uso das TDICs seja pequeno na educação infantil, uma vez que requer uma abordagem pedagógica apropriada.

A integração das TDICs demanda uma abordagem pedagógica adequada, na qual os professores precisam compreender como essas ferramentas podem apoiar e enriquecer o desenvolvimento infantil e o currículo. Se os (as) professores (as) não possuem clareza

sobre como utilizar as TDICs de forma significativa e alinhada aos objetivos educacionais, é natural que hesitem em integrá-las em sua prática.

Além disso, o uso das TDICs na educação infantil requer cuidados especiais, como garantir a segurança *on-line* das crianças e selecionar conteúdos apropriados para a faixa etária. Essas preocupações adicionais também podem contribuir para a relutância dos professores em utilizar as TDICs.

Acredita-se que o estudo trouxe grandes contribuições para a área da educação. A partir dele, nota-se que uma grande parte dos docentes da rede municipal não possui domínio das tecnologias digitais, muitas vezes por falta de letramento digital. Outro ponto em que o estudo pode contribuir é no sentido de que a gestão municipal, incluindo a secretaria de educação, possa realizar ações coletivas nas unidades de ensino da rede municipal sobre as tecnologias digitais.

Entendendo que durante esse período os professores e as professoras enfrentaram muitos desafios relacionados às suas práticas pedagógicas e ao novo formato de ensino, que migrou do formato presencial para o remoto emergencial ou mesmo híbrido, isso obrigou os docentes a utilizarem os ambientes virtuais para interagir com seus alunos ou familiares.

Por último, o tema abordado nesta pesquisa também servirá de base para novas pesquisas em outras unidades escolares, nas esferas estaduais e superiores. Por exemplo, poderia ser investigado o impacto do letramento digital na vida dos docentes e discentes do campo, entre outras perspectivas que envolvam o letramento digital.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 1-18, set./dez. 2020.

ARAGUAÍNA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **SEMED**. 2022.

ARAGUAÍNA. Gabinete do Prefeito. Decreto nº 203, de 16 de março de 2020. Adere às recomendações e políticas públicas Estaduais e Federal, impõe medidas restritivas e determina ações preventivas para a contenção do avanço e enfrentamento da Covid-19 (Novo Coronavírus) e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Araguaína**, Araguaína, 2020a. Disponível em: [https://leis.araguaina.to.gov.br/Download/Leis/2382/Decreto\\_N\\_203/mmxmuqymay4faq45xkognx45/Download.aspx](https://leis.araguaina.to.gov.br/Download/Leis/2382/Decreto_N_203/mmxmuqymay4faq45xkognx45/Download.aspx). Acesso em: 19 out. 2021.

ARAGUAÍNA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Portaria nº 196/2020, de 25 de agosto de 2020. Estabelece a permanência da suspensão das aulas presenciais na rede municipal de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Araguaína**, Araguaína, 2020b. Disponível em: <https://diariooficial.araguaina.to.gov.br/Arquivo/DiarioOficial/pdf/2133.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

ARAGUAÍNA. Gabinete do Prefeito. Decreto municipal nº 227, de 06 de junho de 2020. Adere às recomendações e políticas públicas Estadual e Federal, impõe medidas restritivas e determina ações preventivas para a contenção do avanço e enfrentamento da COVID-19 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Araguaína**, Araguaína, 2020c. Disponível em: <https://diariooficial.araguaina.to.gov.br/Arquivo/DiarioOficial/pdf/2073.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

ARAGUAÍNA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Portaria nº 185, de 27 de julho de 2020. Estabelece Protocolo com as normas sanitárias e de distanciamento social a serem seguidas pelas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Araguaína, no momento do retorno das atividades presenciais. **Diário Oficial do Município de Araguaína**, Araguaína, 2020d. Disponível em: <https://diariooficial.araguaina.to.gov.br/Arquivo/DiarioOficial/pdf/2109.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

ARAGUAÍNA. Gabinete do Prefeito. Decreto nº 252/2020 de 13 de outubro de 2020. Adere às recomendações e políticas públicas Estaduais e Federal, impõe medidas restritiva e determina ações preventivas para a contenção do avanço e enfrentamento da Covid-19 (Novo Coronavírus) e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Araguaína**, Araguaína, 2020e. Disponível em: [https://leis.araguaina.to.gov.br/Download/Leis/2465/Decreto\\_N\\_252/4rlz5v55p5u04n452t0phm45/Download.aspx](https://leis.araguaina.to.gov.br/Download/Leis/2465/Decreto_N_252/4rlz5v55p5u04n452t0phm45/Download.aspx). Acesso em: 19 out. 2021.

ARAGUAÍNA. Gabinete do Prefeito. Decreto nº 002/2021 de 18 de janeiro de 2021. Adere às recomendações e políticas públicas Estadual e Federal, impõe medidas



restritivas e determina ações preventivas para a contenção do avanço e enfrentamento da COVID-19, mantém o estado de calamidade pública e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Araguaína**, Araguaína, 2021a. Disponível em: [https://leis.araguaina.to.gov.br/Download/Leis/2524/Decreto\\_N\\_2/4rlz5v55p5u04n452t0phm45/Download.aspx](https://leis.araguaina.to.gov.br/Download/Leis/2524/Decreto_N_2/4rlz5v55p5u04n452t0phm45/Download.aspx). Acesso em: 19 out. 2021.

ARAGUAÍNA. Gabinete do Prefeito. Instrução Normativa nº 002, de 08 de junho de 2020, estabelece a retomada gradual do ensino a partir das turmas de 1º período dos CEIs até os 5º anos do Ensino Fundamental I. **Diário Oficial do Município de Araguaína**, Araguaína, 2021b.

ARAÚJO, V. D. L.; GLOTZ, R. E. O. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Paidéi@**, Santos, v. 2, p.1-26, 2009.

BARBERIA, L. G.; CANTARELLI, L. G. R.; SCHMALZ, P. H. S. Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. **FGV-EESP/Clear**, 2021. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf> Acesso em: 25 jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimp. da 1ª edição, São Paulo: Editora 70, 2016.

BRASIL. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União** - Imprensa Nacional, Edição 159, Seção 1, p. 4-4, Brasília: DOU, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525> Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: **III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidade, Memorial da América Latina**, 2006, São Paulo. Portal Educaredes, 2006. p. 01-14.

CAVALCANTE, V.; KOMATSU, B. K.; MENEZES FILHO, M. Desigualdades educacionais durante a pandemia. **Policy Paper**, n. 51, Centro de Gestão e Políticas Públicas/INSPER, 2020. Disponível em: [https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Policy\\_Paper\\_n51.pdf](https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Policy_Paper_n51.pdf) Acesso em: 15 ago. 2022.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Editora Insular, 2000, p. 17-32.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI.br. **TIC Educação 2021:** Edição COVID-19 metodologia adaptada. CGI.br, 2021. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2021\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_educacao_2021_coletiva_imprensa.pdf) Acesso em: 09 mar. 2023.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros:** TIC Domicílios. CGI.br, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/> Acesso em: 15 ago. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Parecer CNE/CP Nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União** - Imprensa Nacional, Seção 1, p. 32-32, Brasília: DOU, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19> Acesso em: 15 ago. 2022.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CREARIE, L. Human Computer Interaction (HCI) and Internet Residency: Implications for Both Personal Life and Teaching/Learning. In: 13th International association for development of the information society, 13ed, 2016, Mannheim. **Anais.** p. 307-310. Disponível em: <http://twixar.me/7B61>. Acesso em: 19 out. 2021.

CRONIN, C. Openness and praxis: Exploring the use of open educational practices in higher education. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 18, n. 5, p. 01-21, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como um espaço de Desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Orgs.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FAZENDA, E. **O que é interdisciplinaridade?.** São Paulo: Cortez, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLUCKIGER, C. Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (Org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico:** questões em estudo. Volume 4,

Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020, p. 32-57.

GÊNERO E NÚMERO & SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA – GN-SOF. **Sem parar**: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia. Relatório. GN-SOF, 2020. Disponível em: <https://mulheresnapandemia.sof.org.br/relatorio/> Acesso em: 20 out. 2022.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alnea; 2001.

GOULARTE, A. (31 de agosto de 2022). **Tecnologia na Educação Infantil: o que diz a BNCC e quais são os benefícios**. Disponível em: <https://blog.flexge.com/tecnologia-educacao-infantil-bncc/#tecnologia-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-a-bncc> Acesso em: 25 mai. 2023.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, v. 21, p. 1-13, 2013. <http://dx.doi.org/doi:10.3402/rlt.v21.21438>

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated literacies**: Reading and writing in context. New York:Routledge, 2000. p. 16-34.

HEATH, S. B. **Ways with Words**: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge University Press, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019**. IBGE/PNAD TIC, 2021. Acesso em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101794> Acesso em: 20 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Araguaína**: população. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/araguaina/panorama> Acesso em: 10 jan. 2023.

JOSÉ FILHO, M.; DALBÉRIO, O. **Desafios da pesquisa**. Franca: Unesp, FHDSS; 2006.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.

KLEIMAN, A. B.; SANTOS, C. B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Org.). **Visibilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes, 2014. p. 183-204.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294p.

KOMESU, F. Internetês para interneteiros:(velhas) questões sobre escrita. **Estudos Linguísticos**, p. 1000-1007, 2007.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de ‘letramentos acadêmicos’: teoria e aplicações. Trad. de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.  
<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>

LÊDO, A. C. O. **Letramentos acadêmicos**: práticas e eventos de letramento na educação a distância. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MELO, L. **Percentual de professores homens e mulheres que mudam de escola entre um ano e outro**. IDados. 2021. Disponível em: <https://blog.idados.id/percentual-de-professores-homens-e-mulheres-que-mudam-de-escola-entre-um-ano-e-outro/>  
Acesso em: 09 mar. 2023

MENDONÇA, M. Aulas de língua(s) no ensino emergencial: práticas e percepções iniciais dos professores. *In*: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. Pedro & João Editores, 2021, p. 40-76. Disponível em:  
<https://pedrojoaoeditores.com.br/site/docencia-pandemica-praticas-de-professores-de-linguas-no-ensino-emergencial-remoto/> Acesso em: 20 jan. 2022.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, P. M. *et al.* **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, agosto de 2020. (Nota Técnica Disoc/Ipea n. 88).  
<http://dx.doi.org/10.38116/ntdisoc88>

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE – OPAS. **Folha informativa sobre COVID-19**. Histórico da pandemia de COVID-19. OPAS/OMS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em: 27 nov. 2021.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.19, n.2, p. 91-111, 2016.

- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.
- SILVA, C. Formação e letramento no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância: alguns apontamentos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 473-491, 2019. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-21667>
- SILVA, C.; GONÇALVES, A. V. Principales vertientes de los estudios de alfabetización en Brasil. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. e29164, 2021. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.29164>
- SILVA, C. **Pedagogia da Alternância**: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2021. 128p.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7 ed., 4ª reimpressão. São Paulo. Editora Contexto, 2020. 192p.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.
- STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não Alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1998.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- TOLOMEI, B.V. A. Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. **COVID-19**: How the UNESCO Global Education Coalition is tackling the biggest learning disruption in history. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/covid-19-how-unesco-global-education-coalition-tackling-biggest-learning-disruption-history> Acesso em: 01 dez. 2020.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da Pesquisa intitulada “*Letramento digital na conjuntura da pandemia: implicações na vida de docentes da rede de ensino de Araguaína-TO*”, sob responsabilidade da pesquisadora **Clorisneia Soares Vila Nova Silva**, docente na Rede Municipal de Araguaína-TO, Mestranda na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus Universitário de Araguaína-TO, no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura - PPGLLIT, sob supervisão do professor Dr. Cícero da Silva, docente e pesquisador do PPGLLIT/UFNT, cujo objetivo é investigar os letramentos digitais na conjuntura da pandemia considerando o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, bem como suas implicações na vida de docentes da rede municipal de ensino de Araguaína-TO.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário *on-line* respeitando os decretos de distanciamento social e ao mesmo imposto pela pandemia. Para efetivação da aplicação dos questionários será utilizado formulários *on-line* “*Google formulário*” que permitem a compilação dos dados dos respondentes automaticamente em arquivos Excel. Além disso, esse procedimento minimiza os riscos e também contribui para evitar possíveis contaminações como o novo Coronavírus.

Nessa pesquisa em ambiente virtual, os riscos que o participante pode sofrer são: constrangimento, inibição, vergonha, arrependimento, dificuldades de acesso à internet, dificuldade de manusear e responder o formulário *on-line*, além da possibilidade de violação de dados.

Vale salientar que como se trata de uma pesquisa em ambiente virtual a pesquisadora não assegura total confiabilidade em relação aos dados coletados, visto que por mais que a tecnologia seja um recurso recorrente e aparentemente seguro, pode ocorrer que no momento de enviar o questionário respondido o sinal da internet possa ser interrompido, inviabilizando o envio. Além disso, é importante destacar que há potencial risco de violação dos referidos dados, já que estarão disponibilizados na internet.

No entanto, visando a segurança e confiabilidade, assim que concluída a coleta de dados, a pesquisadora fará download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente

compartilhado ou “nuvem”. E caso, o (a) senhor (a) sofra algum dano comprovadamente decorrente da pesquisa, poderá receber indenização.

Para evitar o constrangimento, inibição e vergonha, a pesquisadora responsável assegura que seu nome não será divulgado nas publicações e produções resultantes da pesquisa. Quanto os riscos à sua integridade física, de acordo com os objetivos do projeto, sua participação na pesquisa não acarretará nenhum risco desta natureza.

Apesar dos riscos apontados, esta pesquisa será de grande valia para a comunidade acadêmica da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e certamente contribuirá para que haja um descobrimento de quais docentes possuem o letramento digital para utilizar nas práticas pedagógicas por meio das tecnologias digitais. Além disso, a escuta delegada ao acadêmico participante (pesquisadora) constituirá um fator relevante, porque ao ser ouvido ele poderá, a partir de sua participação, enaltecer os ganhos, as falhas e/ou detrimento deste letramento digital que é tão importante nos tempos em que vivemos. E ainda, espera que a participação na pesquisa, desperte nos participantes/docentes maior interesse pela leitura/letramento digital e pela pesquisa acadêmica.

A pesquisa não apresenta nenhum risco à sua saúde física, mas todo o material recolhido como as respostas aos questionários passará por análise e os resultados obtidos poderão ser apresentados em artigos científicos, capítulos de livro, livro, apresentação em eventos científicos, e à avaliação de outros pesquisadores ou professores de universidades, o que poderá gerar eventuais desconfortos aos participantes do estudo. Para amenizar esses eventuais desconfortos, a privacidade do participante será respeitada, ou seja, nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa identificá-lo (a), será mantido em sigilo.

A sua participação é voluntária, ou seja, o (a) senhor (a) não receberá nenhuma remuneração, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. O (a) senhor (a) também não terá nenhum gasto decorrente da pesquisa, pois a pesquisadora se responsabilizará por todas as despesas inerentes à pesquisa.

Se depois de consentir em sua participação o (a) senhor (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados analisados e publicados em Dissertação de Mestrado e Artigos Científicos, bem como, farão parte de material divulgado para os participantes, comunidade acadêmica e para o público em geral, através do endereço eletrônico [https://repositorio.uft.edu.br/community-list?locale=pt\\_BR](https://repositorio.uft.edu.br/community-list?locale=pt_BR) que é o site do repositório de dissertações e teses da Universidade Federal do Tocantins.

No caso de interrupção da pesquisa, está será devidamente justificada em relatório elaborado pela pesquisadora, a qual assegura que o (a) senhor (a) não sofrerá nenhum dano imaterial decorrente da interrupção da pesquisa, posto que, caso a mesma seja interrompida, os dados coletados não serão divulgados.

Além disso, quando se tratar da análise de dados da pesquisa, será empregada uma linguagem em um nível capaz de minimizar efeitos que possam gerar desconforto ou constrangimento aos participantes. Não serão usados registros fotográficos de nenhum dos participantes do estudo.

Para obtenção de qualquer tipo de informação, esclarecimentos ou críticas, em qualquer fase do estudo, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente pelo endereço: Rua das macaúbas, Quadra: G-06, Lote: 21, CEP: 77827-200 Bairro: Loteamento Araguaína Sul II, Araguaína -TO, e-mail [clorisneia@gmail.com](mailto:clorisneia@gmail.com) ou ainda pelo telefone celular e WhatsApp (63) 992075461. Esses dados, também estarão no cabeçalho do formulário *on-line* (questionário), para dirimir qualquer dúvida em relação às respostas e ao envio do formulário. O(a) senhor(a) terá o período de 30 dias úteis, para responder ao questionário, para permitir que o(a) senhor(a) tenha, ao longo deste período acesso à internet.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, reclamações, e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da universidade Federal do Tocantins-UFT/ Campus Palmas, localizado na Avenida NS-15, Quadra 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16, Bairro: Plano Diretor Norte, CEP.:77.001-090, Palmas –TO, e-mail [cep\\_uft@mail.uft.edu.br](mailto:cep_uft@mail.uft.edu.br) , telefone (63) 3229-4023, de segunda à sexta-feira, no horário de comercial (exceto feriados). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, que existe nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os



interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Os comitês de ética em pesquisa foram criados em 1996, através da resolução CNS n°466/12 e, mais recentemente, pela Resolução CNS n° 510/2016, as quais são Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Vale ressaltar que este documento será assinado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com o (a) participante e outra com a pesquisadora. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações sobre como e quais recursos tecnológicos os professores utilizam no processo de ensino-aprendizagem em aulas remotas na cidade de Araguaína-TO, assim como possíveis impactos gerados na vida destes educadores durante o período da pandemia, sobretudo, diante da necessidade de uso das tecnologias digitais no ensino remoto. A pesquisa tem potencial para contribuir, portanto, para a área de estudos linguísticos, de educação e de políticas públicas, na relação com Tecnologias para Qualidade de Vida, além do benefício óbvio concedido ao (s) pesquisador (es). Se você concorda em participar deste projeto, deverá clicar em “aceito” ao final da página para poder prosseguir as questões. Se não estiver de acordo em participar, bastará clicar em “não aceito”. Optando por “não aceito”, não será possível visualizar as questões da pesquisa e participar do estudo. Ao marcar a opção “aceito”, será requisitado um e-mail, por meio do qual será possível receber uma via do questionário respondido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com as informações de contato do pesquisador responsável. O envio do questionário ao pesquisador supõe, portanto, o consentimento livre e esclarecido do sujeito participante.

Eu, \_\_\_\_\_,  
fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que não terei nenhum ganho financeiro, pois estes serão custeados pelo orçamento do projeto. Atesto que, além de ter recebido uma via deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada por mim e pela pesquisadora e rubricada em todas as páginas por ambos, tive oportunidade de, antes de assinar as duas vias de igual teor, deste documento, esclarecer as dúvidas pertinentes ao tema tratado.

Araguaína – TO \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante

*Clorismeia Soares Rila Nova Silva*

---

Assinatura da pesquisadora responsável pelo projeto

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PROFESSOR

### ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO:

Letramento digital na conjuntura da pandemia: implicações na vida de docentes da rede de ensino de Araguaína-TO

#### BLOCO 1: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E DO TERMO DE CONSENTIMENTO (TCLE)

Aceito.
Não aceito.

#### BLOCO 2: INFORMAÇÕES INICIAIS DOS PARTICIPANTES (PERFIL)

##### 1. Perfil amostral:

Sexo feminino.
Sexo masculino
Prefiro não responder.

##### 2. Idade:

18 a 30 anos.
31 a 40 anos.
41 a 50 anos.
51 a 60 anos.
Acima de 60 anos.
Prefiro não responder.

##### 3. Estado civil:

Solteiro.
Casado.
Separado.
Divorciado.
Viúvo.
Prefiro não responder.

## BLOCO 2: ÁREA DE ATUAÇÃO.

4. Nível de formação:

Graduação.
Especialização.
Mestrado.
Doutorado.
Graduação.
Especialização.
Mestrado.
Doutorado.

5. Identifique a sua área de formação:

Ensino médio: magistério
Pedagogia.
História.
Geografia.
Matemática.
Letras.
Filosofia.
Outro.

6. Você atua em:

Centro de educação infantil.
Escola de ensino fundamental I.

## BLOCO 3: O QUE MUDOU COM A PANDEMIA.

7. Com a chegada da pandemia, como ficou a situação das aulas da sua Instituição de ensino?

Todas as aulas foram suspensas, sem atividades obrigatórias.
As aulas foram suspensas, mas havia apenas atividades obrigatórias <i>on-line</i> .
As aulas foram suspensas, mas havia atividades obrigatórias on-line e impressas retiradas nas escolas pelos pais dos alunos.
As aulas foram suspensas, mas haviam atividades obrigatórias impressas retiradas nas escolas pelos pais dos alunos.

## BLOCO 4: O QUE MUDOU COM A PANDEMIA

8. Qual é a forma de acesso à internet que você mais usa?

Em casa, com banda larga, de boa qualidade.
Dados móveis (smartphone), de boa qualidade.
Dados móveis (smartphone), de qualidade precária.
Acesso ocasional, por wi-fi de terceiros ou empréstimo de dispositivos.

9. Que dispositivos você usa para fazer as atividades pedagógicas no atual contexto? (Pode ser mais de uma resposta)

Smartphone
Notebook
Tablet
Desktop (computador de mesa)
Tv (Smart TV)
Radio / podcast

10. Indique as opções usadas por você para acessar/ disponibilizar vídeos, atividades etc., para os alunos (Pode ser mais de uma resposta).

Plataforma própria ERGON.
Moodle.
Google Classroom.
E-mail.
Google Groups
WhatsApp.
Facebook.
Instagram.
Drive.
Dropbox.
Microsoft teams.
Outros.

## BLOCO 5: QUESTÕES SOBRE ACESSO À INTERNET

11. Suas aulas durante a pandemia on-line foram?

Todas pré-gravadas.
Todas ao vivo.
Parte pré-gravadas e parte ao vivo.
Não ministrei aulas on-line (síncronas).

12. Sobre as aulas, a sua instituição utilizou nas aulas síncronas:

Apostilas.
Videoaulas.
Outros.
Não se aplica.

13. No caso de aulas síncronas, indique os aplicativos/ plataformas que mais utilizou.  
(Pode ser mais de uma resposta).

YouTube
WhatsApp
Google Meet
Sistema Ergon
Skype
Microsoft Teams

#### BLOCO 6: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES.

14. Nas suas práticas pedagógicas antes da pandemia, você já utilizava as tecnologias digitais para auxiliar suas aulas?

Sim
Não
Raramente

15. Em caso de ter respondido “sim” à questão 14, quais tecnologias digitais você já utilizou nas suas práticas pedagógicas?

Vídeos baixados (conteúdo específico)
YouTube
Data show
Google Meet
Sistema Ergon
Vídeos Interativos
Outros

16. Você gosta de usar as tecnologias digitais?

Sim
Não

17. De acordo com a resposta anterior, explique o porquê:

---



---



---



---



---

### BLOCO 7: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTES DA PANDEMIA

18. Durante o ensino remoto emergencial na pandemia, você docente, se sentiu despreparado diante da necessidade de usar os meios digitais e suas ramificações?

Sim
Não
Às vezes

19. Hoje, você se sente preparado (a) para executar suas práticas pedagógicas com o auxílio das tecnologias digitais?

Sim
Não
Às vezes

20. Você docente, possui formação adequada para o uso das tecnologias digitais, nas suas práticas metodológicas?

Sim
Não

### BLOCO 8: DESAFIOS E IMPACTOS DA PANDEMIA NA VIDA DOS DOCENTES

21. Qual/quais foram os maiores desafios enfrentados por você professor durante essa pandemia?

---



---



---



---

22. Durante o período pandêmico, a Gestão Municipal forneceu alguma formação continuada para auxiliar os docentes nas suas práticas pedagógicas e utilização das tecnologias digitais?



Sim
Não

23. Você realizou alguma formação ou curso por conta própria, sem apoio da sua Instituição municipal, acerca das mídias digitais, letramento digital?

Sim
Não

24. Com a pandemia, o professor teve que se inventar, para continuar realizando o seu fazer pedagógico, você concorda? Justifique.

---

---

---

---

---

AGRADECEMOS O PREENCHIMENTO DE LETRAMENTO DIGITAL NA CONJUNTURA DA PANDEMIA: IMPLICAÇÕES NA VIDA DE DOCENTES DA REDE DE ENSINO DE ARAGUAÍNA-TO

## ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Letramento digital na conjuntura da pandemia: implicações na vida de docentes da rede de ensino de Araguaína-TO

**Pesquisador:** CLORISNEIA SOARES VILA NOVA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**GAAE:** 59836222.8.0000.5519

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - UFNT

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.721.907

#### Apresentação do Projeto:

O presente projeto buscar analisar as práticas e representações do letramento digital dos docentes, com vínculos "efetivos e/ou contratados", que atuam nos CEIs e Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Araguaína –TO. Os dados serão coletados mediante aplicação de questionário semiestruturado on-line. Durante o ano de 2020, para manter o distanciamento social, evitar aglomerações e propagação do coronavírus, muitos ambientes tiveram suas portas fechadas. Com a Covid-19, os professores tiveram de se (re) inventar para continuar levando esse ensino-aprendizagem aos seus alunos, só que neste momento de forma remota, através de aulas remotas e a utilização efetiva das tecnologias digitais com o uso e acesso pela internet. Desta forma, este projeto tem como objetivo investigar o letramento digital na conjuntura da pandemia considerando o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, bem como suas implicações na vida de docentes da rede municipal de ensino de Araguaína –TO. O estudo ancora-se nas teorias do letramento, letramento digital Kleiman (1995), Buzato (2007) e Soares (2002) e situa-se no campo aplicado dos estudos da linguagem (MOITA LOPEZ, 2006). Nesta pesquisa, tentaremos fazer a análise de todos os usos sociais que os colaboradores da pesquisa fizeram no processo do letramento digital, já que os professores se utilizam da linguagem, língua escrita, visual, dos sons, animações implicitamente contidas nas mídias digitais, nos hipertextos, nos ciberespaços para interagir com os alunos durante as suas práticas metodológicas. Para analisar esta temática, o trabalho será pautado na pesquisa campo e exploratória. A pesquisa é de

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 15.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (03)3229-4023

E-mail: cep\_ufnt@ufnt.edu.br