

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

JAQUELINE MAYUMI IKEDA LOUREIRO

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
UM ESTUDO DE CASO**

**MARINGÁ - PR
2024**

JAQUELINE MAYUMI IKEDA LOUREIRO

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá como requisito para aprovação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, nível de Mestrado - área de concentração Estudos Linguísticos e linha de pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Línguas (EAL).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Josimayre Novelli

**MARINGÁ - PR
2024**

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

L892p

Loureiro, Jaqueline Mayumi Ikeda

Percepções docentes sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de língua inglesa : um estudo de caso / Jaqueline Mayumi Ikeda Loureiro. -- Maringá, PR, 2024.

167 f. : il., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Josimayre Novelli.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Práticas docentes. 4. Pandemia COVID-19. 5. Formação docente continuada. I. Novelli, Josimayre, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 420.7

Síntique Raquel de C. Eleutério - CRB 9/1641

JAQUELINE MAYUMI IKEDA LOUREIRO

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em: 23 de setembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Orientadora
Josimayre Novelli
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Componente da Banca
Rosângela Aparecida Alves
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Componente da Banca
Marcelo José da Silva
Universidade do Estado do Paraná - UNESPAR
Campus de Paranavaí

Dedico este trabalho à minha família e a todos que, de alguma forma, acreditaram em mim.

AGRADECIMENTO (S)

Início esta seção expressando minha profunda gratidão aos meus pais, José Cláudio e Yumiko. Desde os primeiros passos da minha caminhada, eles incentivaram a independência, sempre me apoiando. E foi esta jornada de estudos que me levou da graduação até este momento de conclusão do mestrado, o qual só foi possível graças ao encorajamento e suporte que eles me proporcionaram. Também não posso deixar de mencionar minhas irmãs, Juliana e Janaína, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, mesmo longe.

Uma menção especial de agradecimento vai para minha tia Yukimi, uma professora de História que me apresentou tantas formas de arte e cultura, grande parte de quem sou é por conta dela. A sua influência também foi fundamental para minha escolha de trilhar o caminho da licenciatura.

Embora tenha enfrentado desafios ao longo deste percurso, incluindo a demora na aprovação do Comitê de Ética e as complexidades burocráticas do Núcleo Regional de Educação, além da pandemia da COVID-19, minha orientadora, Josimayre Novelli, foi uma pessoa essencial com o seu apoio constante, compreensão e incentivo durante os momentos difíceis, sendo importante para que eu continuasse. A sua orientação, não apenas na pesquisa, mas também em questões pessoais, foi acolhedora e humana.

Um agradecimento especial se estende a Kátia, minha parceira acadêmica e amiga, cuja presença se fortaleceu ao longo do mestrado. Nossa amizade surgiu durante esse período e estou profundamente grata por me ouvir, apoiar e compartilhar todas as etapas do percurso acadêmico até a conclusão deste trabalho.

Expresso minha sincera gratidão às professoras Anne e Rosângela e ao professor Marcelo, que contribuíram de maneira significativa em minha banca de qualificação e defesa. Seus olhares e orientações foram imprescindíveis para refinar e aprimorar o foco e a coerência deste estudo.

Não posso deixar de agradecer a todos os professores que cruzaram meu caminho ao longo desta jornada acadêmica, desde os primeiros anos da graduação até os mais recentes na pós-graduação. Suas contribuições foram fundamentais para minha formação e crescimento como acadêmica.

Por fim, expresso minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE-UEM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/CNPQ) por tornarem possível o desenvolvimento deste trabalho. E, de maneira geral, estendo meus agradecimentos à Universidade Estadual de Maringá (UEM) por

proporcionar não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também um crescimento pessoal por meio dos desafios, mudanças e amadurecimento.

A todos, que de alguma forma contribuíram para esta caminhada, o meu sincero e profundo obrigada.

A educação olha para trás, buscando e transmitindo referências sólidas no passado. Olha para hoje, ensinando alunos a compreender a si mesmos e à sociedade em que vivem. Olha também para o amanhã, preparando os alunos para os desafios que virão. As sociedades sempre encontraram suas formas de educar (Moran, 2007, p. 13).

RESUMO

Ante a realidade enfrentada pela população durante a pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença por ele provocada (COVID-19), declarada como uma emergência de saúde pública de importância internacional pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, diversas medidas foram tomadas por governos ao redor do mundo, conforme expresso em documentos legais e normativos, com o objetivo de conter a propagação do vírus. No campo da educação, o uso de ferramentas tecnológicas e as discussões relacionadas à educação ensino digital foram recursos e abordagens teórico-metodológicas adotados para o processo de ensino e aprendizagem em diferentes níveis de ensino e contextos educacionais. Nesse contexto pós-pandêmico, neste estudo de caso, de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista, objetivou-se investigar as percepções de professores da educação básica pública sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de língua inglesa (LI) e as mudanças em suas práticas docentes ao longo dos períodos de pré-pandemia (antes de 2020), pandemia (2020-2022) e pós-pandemia (a partir de 2022). Para isso, foram gerados dados por meio da aplicação de um questionário dissertativo, utilizando a ferramenta digital *Google Forms*, para vinte professores de LI distribuídos entre 14 escolas que fazem parte de um Núcleo Regional de Educação - SEED localizado no noroeste do Paraná. Após a análise e a triangulação dos dados, foram identificadas as percepções dos docentes em relação ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de LI, bem como possíveis mudanças em suas práticas docentes e os desafios por eles enfrentados. Adicionalmente, discutiram-se as possibilidades no ensino de LI por meio das TDIC em um cenário pós-pandemia.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); Língua Inglesa; Pandemia; Pós-pandemia; Formação docente continuada.

ABSTRACT

Considering the reality faced during the COVID-19 pandemic caused by the coronavirus (SARS-CoV-2), declared a public health emergency of international concern by the World Health Organization (WHO) in March 2020, various measures were taken by governments worldwide, as expressed in legal and normative documents, aimed at containing the spread of the virus. In the field of education, the use of technological tools and discussions related to digital teaching were theoretical and methodological approaches adopted for the teaching and learning process at different educational levels and contexts. Given this new context, this case study, a qualitative research with an interpretivist approach, aimed to investigate the perceptions of public basic education teachers regarding the use of digital technologies in English language (EL) teaching and the changes in their teaching practices across the stages of pre-pandemic (until 2019), pandemic (2020-2022), and post-pandemic (from 2022 onwards). To achieve this, data were generated through the application of a dissertation questionnaire using the Google Forms digital tool for twenty English language teachers. These teachers were distributed among 14 schools that are part of a Regional Education Center (Núcleo Regional de Educação - SEED) located in the northwest of Paraná state. After analyzing and triangulating these data, the teachers' perceptions regarding the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in EL teaching were identified, as well as possible changes in their teaching practices and the challenges they faced. Additionally, the possibilities for EL teaching through DICT in a post-pandemic scenario were discussed.

Keywords: DICT; English Teaching; Pandemic; Post-pandemic; Continuing teacher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Gráfico de gênero dos participantes da pesquisa	50
Figura 2 - Gráfico da faixa etária dos participantes da pesquisa.....	51
Figura 3 - Gráfico pós-graduação dos participantes da pesquisa.....	53
Figura 4 - Gráfico com a área de atuação dos participantes.....	55
Figura 5 - Esquematização da organização da análise (dimensões e categorias analíticas).....	61
Figura 6 - Uso de ferramentas digitais atualmente.....	62
Figura 7 - Uso de ferramentas digitais antes da pandemia da Covid-19.....	63
Figura 8 - Preparação ao uso de ferramentas digitais durante a pandemia da Covid-19....	64
Figura 9 - TV pendrive (TV laranja).....	69
Figura 10 - Uso das tecnologias: resumo das subcategorias analíticas.....	91
Figura 11 - Equilíbrio no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação acadêmica e ano de formação dos participantes.....	41
Quadro 2 - Formação acadêmica e ano de formação dos participantes.....	52
Quadro 3 - Tempo de atuação na área.....	54
Quadro 4 - Contexto de atuação dos participantes.....	55
Quadro 5 - Outros contextos de atuação dos participantes.....	56
Quadro 6 - Transcrição de perguntas questionário sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).....	62
Quadro 7 - Transcrição de perguntas questionário sobre definição de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).....	66
Quadro 8 - Diferença entre recursos tecnológicos e ferramentas tecnológicas.....	67
Quadro 9 - Transcrição de perguntas questionário sobre as práticas docentes pré, durante e pós-pandemia.....	74
Quadro 10 - Transcrição de perguntas questionário a respeito da avaliação sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).....	94
Quadro 11 - Transcrição de pergunta do questionário a respeito dos objetivos sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).....	106
Quadro 12 - Transcrição de perguntas questionário a respeito da participação dos estudantes.....	115
Quadro 13 - Transcrição da pergunta do questionário a respeito dos desafios.....	123
Quadro 14 - Transcrição da pergunta do questionário a respeito das metodologias utilizadas.....	133
Quadro 15 - Transcrição da pergunta do questionário a respeito da avaliação do uso Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pós-pandemia.....	138
Quadro 16 - Transcrição da pergunta do questionário a respeito da formação continuada....	143
Quadro 17 - Resumo das dimensões, categorias analíticas e subcategorias resultantes da geração de dados.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

COVID-19 - *Coronavirus Disease* 2019

ERE - Ensino Remoto Emergencial

GDPR - *General Data Protection Regulation* (Regulamento Geral de Proteção de Dados)

HQ - História em Quadrinhos

LA - Linguística Aplicada

LI - Língua Inglesa

LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados

NRE - Núcleo Regional de Ensino

OMS - Organização Mundial da Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

P1- Professor 1

P2 - Professor 2

P3 - Professor 3

P4 - Professor 4

P5 - Professor 5

P6 - Professor 6

P7 - Professor 7

P8 - Professor 8

P9 - Professor 9

P10 - Professor 10

P11 - Professor 11

P12 - Professor 12

P13 - Professor 13

P14 - Professor 14

P15 - Professor 15

P16 - Professor 16

P17 - Professor 17

P18 - Professor 18

P19 - Professor 19

P20 - Professor 20

SEED - Secretaria de Estado da Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) - Tecnologias Digitais de
Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1 Tecnologia: transformações e desafios ao longo dos séculos.....	19
1.2 Tecnologia: compreendendo o conceito.....	21
1.3 Tecnologia: um olhar para seu impacto na educação.....	24
1.4 Estado da Arte.....	30
2. CAPÍTULO METODOLÓGICO	40
2.1 Natureza, ontologia, epistemologia e tipologia da pesquisa.....	42
2.2 Contexto da pesquisa.....	49
2.3 Perfil dos participantes	50
2.4 Instrumento de pesquisa.....	57
2.5 Considerações éticas.....	58
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
3.1 Uso das TDIC.....	61
3.2 Definição das TDIC.....	66
3.4 Avaliação sobre o uso de TDIC	94
3.5 Objetivos do uso de TDIC.....	106
3.6 Participação dos estudantes.....	115
3.7 Desafios no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).....	123
3.8 Metodologias aliadas às TDIC.....	133
3.9 Avaliação pós-pandemia.....	138
3.10 Formação Continuada.....	143
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	159

INTRODUÇÃO

Desde que a Organização Mundial da Saúde (OMS) oficializou a pandemia da COVID-19, em março de 2020, os governos globais implementaram uma série de medidas, consagradas em documentos legais e regulamentos, para conter a disseminação do coronavírus (SARS-CoV-2) e mitigar os seus impactos na saúde pública. O isolamento social e o distanciamento físico emergiram como estratégias eficazes diante das circunstâncias, visando a prevenir novos casos de contágio, reduzir fatalidades e evitar o colapso dos sistemas de saúde. No Brasil, inicialmente, mantiveram-se apenas serviços e atividades essenciais que envolviam saúde, abastecimento e segurança (Brasil, 2020)¹. Após um mês e meio, houve abertura para que se adotassem medidas e estratégias de flexibilização do distanciamento social em várias cidades do país. Essa situação afetou diversos âmbitos sociais, como o modo de estudar e de se relacionar dos indivíduos.

Dados apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (Unesco), organização responsável por monitorar os efeitos da pandemia na educação, apontaram que o fechamento temporário das instituições educacionais afetou centenas de milhões de estudantes (Unesco, 2020). No Brasil, adotou-se a suspensão das aulas presenciais em andamento, e o retorno das aulas dependeria da propagação e contaminação do vírus em cada estado ou município brasileiro. Assim sendo, o Ministério da Educação (MEC, 2020) publicou, em seu site, o Parecer CNE/CP n. 5/2020, aprovado em plenária virtual pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que contemplava as diretrizes aos impactos da COVID-19 no calendário escolar das redes de ensino brasileiras, em todos os níveis, etapas e modalidades. As diretrizes, de maneira geral, sugeriram a união de esforços para que os gestores da educação desenvolvessem ou reforçassem, dentre suas possibilidades, plataformas públicas para aulas on-line em todos os níveis de ensino, seja em período de normalidade ou em situações emergenciais, como a ocorrida em 2020. Não há como negar que o desenvolvimento das atividades de ensino, durante o período pandêmico, foi essencial para diminuir os prejuízos impostos pela ausência das aulas presenciais.

Nesse contexto pandêmico, e pensando nos professores e alunos, diversas reflexões surgiram no campo educacional, bem como nas esferas social e econômica. Por ser um contexto inédito no século XXI, o mundo não se encontrava preparado para os efeitos

¹ BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Protocolo de Manejo Clínico para o Novo Coronavírus** (2019-nCoV). Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/40249/2/protocolo_manejo_coronavirus_ms.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

acarretados por esse vírus.

A necessidade desta pesquisa surgiu da observação das mudanças significativas na prática docente provocadas pela pandemia. Ao se tomar a tecnologia e a proposta do ensino digital como ambiente de ensino e aprendizagem, a questão problematizadora foi: quais foram as ressignificações de práticas docentes nesse “novo” contexto? Nesse questionamento, inclui-se ensinar uma língua estrangeira, no caso, a Língua Inglesa (LI), com o auxílio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)). Para justificar este estudo, destacam-se os motivos que levaram a pesquisar o tema em um contexto específico, as aulas de língua inglesa. O cenário de isolamento social, necessário para a preservação da vida durante a pandemia do novo coronavírus no Brasil, levou a rede pública de educação a suspender o ensino presencial e adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para garantir a continuidade das atividades escolares. Diante disso, outra justificativa no âmbito profissional foi auxiliar nas pesquisas e reflexões relacionadas à educação, considerando o contexto pandêmico e a utilização das tecnologias em sala de aula. Optamos pelos professores como participantes da pesquisa devido ao papel central que desempenham na adaptação e implementação de novas práticas pedagógicas.

Desse modo, esta pesquisa se pautou nas ressignificações e concepções de professores de LI, frente às responsabilidades que enfrentaram no contexto pré-pandêmico, pandêmico e pós-pandêmico, considerando-se o uso das tecnologias em sala de aula. Realizamos um estudo de caso com professores de inglês integrantes do Núcleo Regional de Educação (NRE) da região noroeste do Estado do Paraná. A pesquisa se enquadrou na área da Linguística Aplicada (LA), no campo de Ensino, e seu foco foram as ressignificações atribuídas ao processo de ensino de LI com base nas tecnologias, considerando o contexto de ensino pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia no Brasil.

Para compreender e analisar as ressignificações de professores de LI durante tais períodos, os dados foram gerados por meio de um questionário com perguntas qualitativas, realizada no *Google Forms*, com 20 professores de 14 escolas públicas do Núcleo Regional de Educação de uma cidade no noroeste do Paraná, parte da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED). A participação desses professores foi fundamental para analisar as diversas perspectivas e experiências de ensino durante os diferentes períodos mencionados.

A perspectiva teórica e a unidade de análise se pautaram no comportamento e na ação, conforme Cohen, Manion e Morrison (2010), visto que a ação provém do comportamento junto ao resultado. Nesse caso, a ação foi contextual, já que o significado foi construído no

contexto inserido por meio das análises das respostas geradas pelo questionário.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as percepções de professores da educação básica pública sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de LI e as ressignificações de suas práticas docentes em um cenário de pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia. Caracterizou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista, visto que seus objetivos específicos se respaldaram na análise da cognição de professores, ou seja, o modo como pensam sobre o uso das TDIC em suas práticas pedagógicas. Assim, os objetivos específicos foram: Conhecer as perspectivas dos professores que atuam no ensino de LI usando as TDIC e como estas se desenvolveram entre os períodos anterior, durante e após a pandemia; Identificar novas práticas ou não voltadas ao processo de ensino e aprendizagem de LI no contexto da ERE e o uso das tecnologias; Investigar as metodologias utilizadas e/ou desenvolvidas durante o período de ERE.

Com base nos objetivos da pesquisa, temos como perguntas de pesquisa:

- 1) Quais as percepções dos professores sobre as TDIC no ensino de LI considerando o cenário pré, durante e pós-pandemia?
- 2) Como se caracterizam as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem no contexto do ERE e uso das tecnologias?
- 3) Quais metodologias foram utilizadas e/ou desenvolvidas durante o período de ERE para o ensino de LI?

Após a análise e a triangulação desses dados, foram identificadas as percepções dos docentes em relação ao uso das TDIC no ensino de LI, bem como possíveis mudanças em suas práticas docentes e os desafios enfrentados. Adicionalmente, discutimos possibilidades no ensino de LI por meio das tecnologias digitais em um cenário pós-pandemia.

Como resultados, evidenciamos mudanças nas percepções e práticas docentes relacionadas ao uso das TDIC no ensino de LI, especialmente quando se comparado entre os três períodos pré, durante e pós-pandemia. Antes da pandemia, o uso das TDIC era limitado e visto como um complemento às atividades tradicionais de sala de aula, enquanto o cenário pandêmico exigiu que as tecnologias assumissem um papel central no ensino, provocando a adoção de novas metodologias e ferramentas digitais. No pós-pandemia, observou-se uma consolidação dessas práticas, com muitos professores incorporando permanentemente os recursos digitais às suas práticas pedagógicas. Por outro lado, os desafios enfrentados pelos docentes, como a falta de formação adequada, infraestrutura e a necessidade de equilibrar o uso de tecnologias com as demandas pedagógicas, continuaram a ser obstáculos que precisam ser trabalhados. Assim, a pesquisa destacou a importância de políticas educacionais que

incentivem a formação contínua dos professores e o uso adequado das TDIC no ensino, promovendo uma educação mais inclusiva e adaptada às novas realidades tecnológicas.

Para finalizar a introdução, apresentamos a estrutura desta dissertação: o primeiro capítulo traz o referencial teórico, abordando as transformações e desafios da tecnologia ao longo dos séculos, seu impacto na educação e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de línguas. Em seguida, o capítulo metodológico detalha a natureza da pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos utilizados. O terceiro capítulo analisa os resultados, destacando as práticas docentes no uso das TDIC antes, durante e após a pandemia, enquanto o último capítulo traz as considerações finais sobre o tema.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

“Fazer mudanças é complexo e necessário; não fazê-las, é condenar milhões de estudantes a um futuro medíocre, pouco criativo e empreendedor”.

Moran (2022, *on-line*).

1.1 Tecnologia: transformações e desafios ao longo dos séculos

Para compreender o desenvolvimento das tecnologias digitais, foi necessário olhar os diversos fatores que as moldaram e transformaram ao longo do tempo. Neste contexto, exploramos e fizemos uma analogia com uma tecnologia específica que provocou uma transformação significativa no cenário geral. Quando nos referimos ao surgimento de uma nova era impulsionada pela tecnologia, destacamos a invenção da máquina impressora, que remonta ao século XVI, introduzida como uma solução aos problemas existentes desde a disseminação de conhecimento até a comunicação rápida. No entanto, a engenhosidade por trás dessa inovação trouxe consigo consequências e efeitos imprevistos, como a aceleração do fluxo de informações e a revolução na propagação de ideias, transformando o panorama cultural e social da época.

Como pontuou Burke (2002), o processo de inovação apresentou aspectos positivos e negativos, resultando em uma "destruição criativa". Um exemplo dos impactos negativos pôde ser observado nas classes que não se beneficiaram com a introdução da máquina impressora, como os copistas e contadores de histórias profissionais, que temiam perder seus meios de subsistência. Essa preocupação ecoou posteriormente durante a Revolução Industrial, quando várias inovações tecnológicas resultaram na perda de empregos para muitos trabalhadores. Além disso, a Igreja também receava a disseminação do acesso a textos religiosos, temendo uma diminuição de seu poder sobre as massas.

Na Europa, o aumento da alfabetização da população no final da Idade Média, juntamente com a invenção da imprensa, levou a uma expansão sem precedentes no acesso à informação, um período conhecido como "explosão" da informação. No entanto, essa disseminação rápida da informação também trouxe desafios, como discutido por Burke (2002), especialmente em relação à organização e gerenciamento dessa abundância de informações.

Com o surgimento da imprensa, surgiu a necessidade de desenvolver métodos para gerenciar tais informações. Problemas como a catalogação de livros e o acesso dos leitores às bibliotecas precisaram ser resolvidos. Diversas soluções foram propostas, incluindo a criação de bibliografias e resenhas que, embora tenham resolvido problemas imediatos, também provocaram mudanças significativas nos hábitos de leitura, escrita e organização da informação por parte dos intelectuais, acadêmicos e estudiosos da época.

Assim como a invenção da imprensa revolucionou a disseminação da informação, a chegada da internet no final do século XX trouxe consigo uma nova onda de mudanças e adaptações em várias esferas da sociedade. A exemplo do que ocorreu com a imprensa, a internet provocou transformações profundas que moldaram a forma como as pessoas interagem, se comunicam e acessam informações no mundo contemporâneo.

Na era contemporânea, é evidente que estamos cada vez mais imersos no mundo das tecnologias digitais e dos meios de comunicação em massa. Estamos conectados a redes de contatos que se estendem por curtas e longas distâncias, realizando diversas atividades simultaneamente e alimentando constantemente essas redes por meio da troca de informações. Embora se reconheça que essa realidade não é uniforme em todos os lugares do mundo, especialmente em regiões urbanas de países desenvolvidos e em desenvolvimento, é inegável a presença da cibercultura (Mesquita, 2020).

Lévy (1999) sinaliza que essas tecnologias são apenas instrumentos, sem intencionalidades em si mesmas, mas permitiram a materialização dos desígnios e projetos, justificando, assim, o olhar atento ao efeito na dinâmica social ao longo dos anos.

[...] o ciberespaço (que também chamarei de 'rede') é o meio de comunicação que surge na interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cybercultura', especifica aqui um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (Lévy, 1999, p. 17).

As reflexões de Levy (1999) apontaram a responsabilidade dos seres humanos diante dos eventos que se desenrolaram na cibercultura. O poder concedido pelas tecnologias só adquiriu significado e implicações conforme o uso que as pessoas fizeram delas. Essa reflexão foi importante para os estudos que abordaram novas tecnologias sob qualquer perspectiva, já que as tecnologias estavam em constante processo de inovação e renovação, mantendo, no entanto, seu caráter instrumental.

O autor indicou que, na cibercultura, o conhecimento era entendido como um fluxo e o trabalho como uma constante transação de saberes; portanto, na educação, deveria-se também acompanhar essa dinâmica. Lévy (1999) argumentou que os perfis de competências se tornaram mais específicos, tornando os programas e trajetórias de aprendizagem generalizados inadequados para atender às necessidades das novas gerações imersas no ciberespaço. Foi necessário conceber uma formação alinhada com as competências requeridas para os seres humanos na atualidade.

Assim como Lévy (1999) enfatizou, a fluidez do conhecimento na cibercultura, as tecnologias digitais permitiram uma interconexão global instantânea, transformando a maneira como acessávamos informações, colaborávamos e aprendíamos. No tópico seguinte, veremos como se deu a evolução do termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), referente às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e qual o seu impacto na sociedade de forma detalhada.

1.2 Tecnologia: compreendendo o conceito

O conceito de tecnologia discutido pelo filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto, conforme detalhado em sua obra "O conceito de tecnologia", publicada em 2005, apresentou uma análise crítica sobre a relação entre o homem, a técnica e a sociedade.

Em sua teoria, o autor defendeu que a tecnologia não deveria ser vista meramente como um conjunto de ferramentas, mas como um processo intrinsecamente ligado à essência do ser humano. Ele argumentou que a tecnologia era gerada por todos nós e que a compreensão de suas características e formulações é essencial para entender a potência humana e suas contradições (Pinto, 2005). Segundo ele, a tecnologia deveria ser contextualizada, periodizada e analisada em sua totalidade para evitar um entendimento superficial e fragmentado.

Ainda na visão de Pinto (2005), a técnica era uma força libertadora que permitia

ao ser humano projetar e criar novas realidades. Ele enfatizou que a produção humana não se resumia à fabricação de objetos, mas à construção de relações sociais e formas de convivência. A técnica, portanto, era vista como um meio de transformação social, onde o homem era o principal agente de mudança (Pinto, 2005).

Em seus estudos, ele critica a desigualdade tecnológica entre os países centrais e periféricos. Em seu texto, ele argumentava que os países centrais dominavam a tecnologia, relegando os países periféricos a meros receptores passivos de inovações. Para ele, essa dinâmica perpetuava a subordinação e impedia o desenvolvimento autônomo dos países periféricos. O autor defendia a necessidade de um projeto nacional que promovesse a emancipação tecnológica e econômica dos países periféricos, que, nesse caso, inclui o Brasil (Pinto, 2005).

1.2.1 Tecnologia: compreendendo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

No debate contemporâneo, obrigatoriamente faz-se necessário distinguir Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Segundo Kenski (2009), as TIC referem-se a dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo computadores, tablets e smartphones, bem como tecnologias não digitais como o telégrafo, rádio, televisão e jornal. Já as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), conforme Valente (2013), abrangem tecnologias digitais conectadas à internet, como vídeos, softwares, aplicativos, e redes sociais, ampliando as possibilidades de comunicação e aprendizagem colaborativa.

A compreensão da sociedade da informação e da cultura digital torna-se ponto central para entender o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação, conforme já trazido por Lévy (1999) e Pinto (2005). A cultura digital se caracteriza pela interconexão e fluxo contínuo de informações, criando novas formas de interação e aprendizagem (Lemos, 2018).

Segundo Castells (2017), a revolução tecnológica contemporânea transformou todas as dimensões da sociedade, incluindo a economia, a política e a cultura, influenciando diretamente os processos educacionais. Nesse contexto, é essencial que os educadores desenvolvam competências tecnológicas e incorporem essas ferramentas de forma crítica e reflexiva em suas práticas pedagógicas, não como mera ferramentas, e com o objetivo de formar indivíduos preparados para atuar em uma sociedade digital e conectada.

1.3 Tecnologia: um olhar para seu impacto na educação

O filósofo Pinto (2005) traz a importância da educação como meio para alcançar a emancipação tecnológica. Ele argumentava que a verdadeira alfabetização ia além da capacidade de ler e escrever, isto é, envolvia a capacidade de entender e manipular a realidade tecnológica de maneira crítica e consciente. A educação, segundo Vieira Pinto (2005), deveria promover a consciência crítica, permitindo que os indivíduos compreendessem e transformassem suas realidades.

Em seu texto, enfatiza-se também a relação entre o trabalho e a tecnologia. Ele argumentava que o modo como o homem via o mundo era condicionado pela natureza do trabalho que executava e pelos instrumentos que utilizava. Para ele, a técnica deveria ser entendida como um patrimônio da espécie humana, que ligava os homens na realização de ações comuns no espaço-tempo (Pinto, 2005). A compreensão da técnica, portanto, era essencial para a transformação das relações sociais e econômicas. Deste modo, a tecnologia deveria ser compreendida em sua totalidade, contextualizada historicamente e analisada criticamente.

E indo de encontro à definição de Pinto (2005), comprovando a importância e a necessidade da tecnologia, num texto publicado pelo Ministério da Educação da Universidade Aberta do Brasil (2018, p. 03), e conforme apontado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 116 milhões de pessoas no Brasil estão conectadas à internet, sendo que “hoje, os dispositivos tecnológicos com acesso à internet ganharam status de bens de primeira necessidade”. Assim como foi dito por Lévy (1999) na discussão sobre cibercultura, para compreender os significados das tecnologias e da cultura digital, no campo educacional, tornou-se obrigatório analisar uma sociedade onde o fluxo de informações era vasto, constante e multidirecional.

Destaca-se a importância de reconsiderar o conceito de "ferramenta", muito utilizado por diversos autores neste contexto. As tecnologias não deveriam ser vistas simplesmente como substitutos de utensílios tradicionais como lápis, giz ou quadro. Elas representavam, de certa forma, “artefatos” que permitiam ações e transformavam os processos de ensino ao ampliar as possibilidades de comunicação de indivíduos e grupos, facilitando a produção, o compartilhamento de informações em tempo real e o desenvolvimento de inteligências tanto individuais quanto coletivas (Brasil, 2018, p. 03).

A evolução das tecnologias pôde ser observada através de diferentes períodos

históricos, cada um marcado por inovações significativas que transformaram a sociedade, como vimos acima sobre a imprensa, e, agora, nos processos educacionais. A Idade da Pedra e Metais foi marcada pela utilização de pedra lascada e polida para ferramentas de caça e pesca, o desenvolvimento do fogo, a domesticação de animais, e o surgimento da agricultura e do sedentarismo. Na Idade dos Metais (Cobre, Bronze e Ferro), houve avanços na metalurgia, que permitiram o desenvolvimento de armas, ferramentas agrícolas e meios de transporte, além da consolidação de civilizações. Durante a Revolução Industrial, ocorreram importantes invenções como a máquina a vapor, o telégrafo, o rádio e o telefone, dando início à era da eletricidade. Nos séculos XX e XXI, surgiram computadores, *internet*, *smartphones* e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), acompanhados pelos avanços em inteligência artificial e realidades virtuais.

1.3.1 Formação inicial de professores na era das tecnologias digitais

O contexto social, histórico e cultural contemporâneo, fortemente marcado pela presença das TDIC, gera demandas sobre a escola contemporânea e sobre o trabalho docente. As tecnologias não deveriam ser vistas apenas como instrumentos suplementares, mas como parte integrante e transformadora do processo educativo (Marinho; Lobato, 2008). Essa perspectiva está alinhada com a concepção de que a sociedade da informação requer novas formas de organização econômica, social, política e cultural (Coll; Monereo, 2010).

Pesquisas sobre a formação de professores no contexto das tecnologias têm se tornado mais frequentes nas últimas décadas. No final do século XX, eram raros os trabalhos que focalizavam o papel das tecnologias de comunicação e dos multimeios no processo de formação docente (André *et al.*, 1999). No início do século XXI, diversos estudos começaram a investigar os conhecimentos e práticas relacionados ao uso das tecnologias na formação inicial de professores (Simião; Reali, 2002; Miskulin, 2003).

Karsenti, Villeneuve e Raby (2008) argumentaram que futuros professores com uma melhor formação para o uso pedagógico das tecnologias têm mais chance de utilizá-las efetivamente em suas práticas docentes. Segundo a perspectiva da racionalidade técnica, essa formação compreendia a aquisição de conhecimentos específicos nos semestres iniciais do curso, aplicando-os em disciplinas pedagógicas nos semestres posteriores. Já na racionalidade prática, a formação ocorreria em contextos reais e pela prática refletida (Schön, 1997; Pérez Gómez, 1997).

Num estudo feito por Lopes e Fürkotter (2016), foram identificados conteúdos

curriculares voltados ao ensino e à aprendizagem de TDIC em cursos de licenciatura das universidades públicas estaduais paulistas. A análise das grades curriculares revelou a presença de disciplinas obrigatórias e optativas com ocorrência de TDIC, com destaque para os cursos de Matemática, que incluíam estratégias de articulação entre disciplinas, orientadas tanto pela racionalidade técnica quanto pela prática. Nesse caso, os resultados da pesquisa indicaram que, embora as TDIC estejam presentes nos currículos dos cursos analisados, sua integração efetiva ao processo formativo dos futuros professores ainda é limitada.

A presença das tecnologias nos currículos não garante, por si só, a formação de professores capacitados para utilizá-las pedagogicamente. É necessário um esforço contínuo para revisar e atualizar os currículos, promovendo uma formação crítica e reflexiva sobre o uso das TDIC na educação, ou seja, uma formação continuada.

1.3.2 O currículo do ensino de língua inglesa e o uso de tecnologias digitais na BNCC

A BNCC (Brasil, 2017) estabelece diretrizes essenciais para o ensino de diversas disciplinas na educação básica brasileira, incluindo a LI. O estudo feito por Silva e Pacheco (2020) propôs uma análise dessas diretrizes, especialmente no que tange ao uso de tecnologias digitais no ensino de LI, e como essas práticas se relacionaram com os conceitos de letramento e currículo. A BNCC posicionou a LI como obrigatória no currículo escolar, destacando seu papel como língua franca global. Essa decisão refletiu a importância desse idioma na comunicação internacional e seu potencial de ampliação dos repertórios linguísticos e culturais dos alunos (Brasil, 2017). A inclusão do inglês como componente curricular obrigatório buscou unificar o ensino dessa língua em todo o país, minimizando as discrepâncias curriculares entre as escolas e promovendo uma formação integral dos alunos (Silva; Pacheco, 2020).

O documento da BNCC enfatiza a utilização de tecnologias digitais (TD) como ferramenta de apoio ao ensino de LI. Segundo a BNCC, as TD deveriam ser usadas de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, tanto em contextos escolares quanto em práticas cotidianas (Brasil, 2017). A integração dessas tecnologias visou não apenas facilitar o acesso à informação, mas também promover a interação e a produção de conhecimento de maneira colaborativa.

Logo, o uso de tecnologias no ensino de LI foi abordado de várias maneiras. A BNCC (Brasil, 2017) sugeriu, por exemplo, a utilização de mídias digitais para a prática da oralidade e da leitura, destacando que recursos como cinema, internet e televisão poderiam

enriquecer as práticas de interação oral e leitura em sala de aula. Além disso, incentivaram-se práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, como blogs, chats e fóruns de discussão, permitindo que os alunos se familiarizassem com diferentes modos de comunicação (Silva; Pacheco, 2020).

1.3.2.1 Letramento e progressão curricular

O conceito de letramento, conforme discutido por Soares (2004), Rojo (2000) e Dolz e Schneuwly ([1996] 2010), foi fundamental na BNCC. O documento adotou uma visão de letramento que ia além da simples alfabetização, promovendo a capacidade dos alunos de usar a leitura e a escrita em contextos sociais variados. Essa abordagem foi reforçada pelo incentivo ao desenvolvimento de letramentos críticos e multissemióticos, que foram importantes para a formação de alunos capazes de interpretar e criticar textos e discursos em diferentes mídias (Silva; Pacheco, 2020). A progressão curricular foi outro aspecto abordado pela BNCC. O documento estabelece uma organização dos conteúdos de forma a garantir uma evolução contínua e crescente das habilidades dos alunos ao longo dos anos escolares. Essa progressão foi uma maneira de assegurar que os alunos adquirissem competências linguísticas e discursivas de modo estruturado e integrado, conforme avançavam nos anos escolares (Brasil, 2017).

A análise do currículo de ensino de LI na BNCC mostra um avanço na concepção de ensino e na integração de tecnologias digitais. A obrigatoriedade do ensino de LI e o incentivo ao uso de tecnologias refletem uma visão atualizada e inclusiva da educação, alinhada com as necessidades e demandas da sociedade de hoje. A abordagem do letramento e a progressão curricular buscam garantir uma formação contextualizada dos alunos, preparando-os para uma participação ativa e crítica na sociedade globalizada.

No entanto, como apontado por Pinto (2005), essa necessidade de integração tecnológica na educação ainda enfrenta desafios devido à desigualdade tecnológica no Brasil.

Mesmo com os avanços na BNCC, a realidade das escolas brasileiras, muitas vezes, reflete a falta de recursos tecnológicos e infraestrutura adequada, perpetuando a subordinação tecnológica mencionada pelo autor. Essa desigualdade impede que muitos alunos tenham acesso digno a ferramentas digitais, limitando o desenvolvimento autônomo e crítico que a BNCC (2017) impõe. Deste modo, apesar do que é defendido nas diretrizes curriculares, é preciso que haja um esforço para além das escolas e professores, para promover a emancipação tecnológica e econômica das instituições no Brasil, garantindo que

todos os alunos possam usufruir de uma educação equitativa.

1.3.2.2 A presença da tecnologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os PCN, estabelecidos pelo Ministério da Educação, funcionam como diretrizes orientadoras para a construção dos currículos escolares em todo o país, buscando promover a qualidade e a equidade no sistema educacional. A integração da tecnologia na educação, especificamente no ensino de língua inglesa, é destacada nos PCN como uma ferramenta que pode potencializar a aprendizagem, oferecendo novas oportunidades para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Os PCN reconhecem a tecnologia como um recurso essencial para a modernização da educação, enfatizando a importância de preparar os alunos para uma sociedade cada vez mais globalizada e digitalizada. No contexto do ensino de língua inglesa, a tecnologia é vista como um meio de aproximar os estudantes de contextos autênticos de uso da língua, possibilitando o acesso a uma variedade de materiais e recursos que podem enriquecer a prática pedagógica. A presença de dispositivos tecnológicos, como computadores, tablets e smartphones, assim como o acesso à internet, permite que os alunos explorem conteúdos em inglês de forma mais dinâmica e interativa, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como a compreensão auditiva, a leitura, a escrita e a fala.

Antes de tudo, é necessário fazer menção a dois pontos importantes para o trabalho do professor: o impacto da tecnologia da informática na sociedade e no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira e a noção de tarefa (Brasil, 1998, p. 87).

No ensino de língua inglesa, a tecnologia oferece uma série de ferramentas que podem ser incorporadas às práticas pedagógicas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Os PCN incentivam a utilização de recursos tecnológicos, como softwares educativos, plataformas de aprendizado online, vídeos, podcasts, e aplicativos de idiomas, que podem ser utilizados tanto em sala de aula quanto em atividades extraclasse. Essas ferramentas permitem que os alunos tenham contato com diferentes variações da língua inglesa, incluindo sotaques e gírias regionais, promovendo uma maior imersão cultural e linguisticamente rica.

A abordagem comunicativa, promovida pelos PCN, também se beneficia do uso da tecnologia. Plataformas de comunicação, como fóruns de discussão, chats e videoconferências, podem ser utilizadas para que os alunos interajam entre si e com falantes nativos de inglês, proporcionando experiências de aprendizado colaborativo e

contextualizado. Essa interação autêntica é fundamental para o desenvolvimento das competências comunicativas, que são o foco central no ensino de línguas segundo os PCN.

Com relação ao impacto da tecnologia da informática, é necessário atentar para dois aspectos: o acesso às redes de informação possibilitado pelo conhecimento de língua estrangeira e os softwares disponíveis para o ensino de Língua Estrangeira. É inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo Internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes. O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior. Quanto aos softwares para ensino de Língua Estrangeira, é necessário adotar uma atitude crítica ao examiná-los, a fim de certificar-se que não sejam meras reproduções de um tipo de instrução programada popular nas décadas de 60 e 70. Exercícios que não exijam o envolvimento discursivo do aluno são incompatíveis com a visão de linguagem e de aprendizagem de Língua Estrangeira apresentada nestes parâmetros. Softwares adequados, no entanto, podem se constituir em apoio eficaz no ensino e aprendizagem, particularmente se incluírem elementos visuais e sonoros, acompanhando o conteúdo linguístico (Brasil, 1998, p. 87).

Apesar dos benefícios evidentes, a integração da tecnologia no ensino de língua inglesa conforme os PCN também apresenta desafios. Entre eles, destaca-se a necessidade de formação continuada dos professores para o uso eficaz das ferramentas tecnológicas. Os docentes precisam estar preparados para selecionar e utilizar adequadamente os recursos disponíveis, de forma que eles complementem e não substituam o ensino tradicional. Além disso, questões relacionadas ao acesso desigual à tecnologia em diferentes regiões do país devem ser consideradas, uma vez que a falta de infraestrutura tecnológica pode limitar o alcance e a eficácia das propostas dos PCN.

Outro ponto a ser considerado é o equilíbrio entre o uso da tecnologia e a promoção de habilidades críticas e reflexivas. Campos e Lastória (2020) alertam para o risco da "semiformação", onde a dependência excessiva de recursos tecnológicos pode levar a uma aprendizagem superficial. Portanto, faz-se necessário que a tecnologia seja integrada de maneira intencional e criteriosa, com o objetivo de fortalecer o pensamento crítico e a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem.

1.3.2.3 O advento da pandemia e o ensino remoto emergencial (ERE)

A chegada da pandemia da COVID-19 trouxe desafios sem precedentes para a

educação global, levando à adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma medida de contingência para garantir a continuidade do processo educativo. A súbita transição do ensino presencial para o remoto expôs fragilidades e desigualdades preexistentes no sistema educacional, especialmente em termos de acesso e uso de tecnologias digitais (Daniel, 2020).

A BNCC, que já destacava a importância da integração de tecnologias no ensino, tornou-se ainda mais relevante durante esse período. A necessidade de utilizar ferramentas digitais de forma crítica e reflexiva tornou-se imperativa para manter o engajamento dos alunos e a efetividade do ensino à distância (Brasil, 2017). No entanto, como ressaltado por Pinto (2005), a desigualdade tecnológica se acentuou, revelando um abismo entre os alunos que tinham acesso a recursos digitais adequados e aqueles que não possuíam infraestrutura mínima para participar do ensino remoto (Pinto, 2005).

Moran (2020) destacou que a pandemia acelerou a implementação de práticas educacionais mediadas por tecnologia, mas também evidenciou a falta de preparo das instituições e dos educadores para lidar com o ensino remoto de forma eficaz. Moran argumentou que, apesar dos desafios, a crise proporcionou uma oportunidade única para repensar e transformar a educação, integrando de forma mais significativa as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

Estudos indicaram que a falta de acesso a dispositivos e conexão à internet de qualidade prejudicou a aprendizagem de muitos alunos, exacerbando as desigualdades educacionais (UNICEF, 2020). Professores tiveram que se adaptar rapidamente a novas metodologias e ferramentas, muitas vezes, sem o treinamento ou suporte necessário, evidenciando a necessidade de políticas públicas que promovessem a inclusão digital e a capacitação docente contínua, incluindo a progressão curricular (Cunha; Carneiro; Menezes, 2021).

A experiência do ERE reforçou a urgência de investimentos em infraestrutura tecnológica nas escolas e na formação de professores, para que pudessem integrar efetivamente as TDIC em suas práticas pedagógicas, não apenas em situações de emergência, mas como parte integrante do processo educativo (Pellegrini; Moura; Silva, 2021). Essa transição também destacou a importância de uma abordagem educativa que preparasse os alunos para um mundo cada vez mais digital e interconectado, conforme preconizado pela própria BNCC (Brasil, 2017).

Dessa forma, justificamos este trabalho precisamente por olhar como esse processo foi conduzido e quais reflexões e ações puderam ser extraídas dessa análise, mas, antes disso, buscou-se compreender teoricamente e por meio de uma analogia à máquina

impressora para exemplificar o percurso das tecnologias e seus conceitos, para depois compreendermos seus desdobramentos. Logo, neste capítulo, abordamos inicialmente a definição de tecnologia e seu desenvolvimento ao longo dos séculos, destacando sua evolução contínua e os impactos gerados nas diversas esferas da sociedade com o passar dos anos.

1.4 Estado da Arte

Nesta seção, o objetivo foi apresentar um mapeamento das pesquisas realizadas em âmbito nacional sobre o uso das TDIC nas práticas docentes de línguas. Além disso, abordamos estudos relacionados à educação baseada em tecnologias e à formação docente contínua. Também discutimos os conceitos de tecnologia e TDIC, bem como as diretrizes curriculares que tratam da prática docente e do uso de tecnologias no contexto de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. Esperamos que as pesquisas elencadas possam fornecer uma base teórica sólida para que, ao se analisar e discutir os resultados, se possa integrar essas discussões com as respostas fornecidas pelos participantes ao responderem o questionário, que é nosso instrumento para a geração dos dados.

Este tópico sintetiza pesquisas realizadas no cenário nacional, tendo como foco as TDIC e práticas docentes para atuar no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa. No processo de desenvolvimento do estado da arte, foram utilizadas buscas no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de identificar pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional, realizadas em programas de pós-graduação.

O uso do catálogo de teses e dissertações da CAPES se justificou por ser um banco de pesquisa que cataloga trabalhos defendidos pelos programas de pós-graduação no Brasil, permitindo, portanto, que se tivesse um panorama geral de pesquisas nacionais. Passamos, então, para a descrição e discussão dos resultados dessas pesquisas, delimitando-se para dissertações e teses apenas.

1.4.1 Pesquisas no Portal de Periódicos da Capes

Por meio da plataforma de teses e dissertações da CAPES, o intuito consistiu em catalogar os estudos realizados pelos programas de pós-graduação disponíveis em nível nacional. Essa revisão ocorreu ao longo dos meses de maio e junho de 2023, com foco direcionado aos trabalhos publicados entre 2018 e 2022. Para visualizar as pesquisas

disponíveis, fez-se uso de um “refinamento” disponível na plataforma: no campo “tipo”, selecionaram-se “mestrado” e “doutorado”; em “ano”, selecionaram-se 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022; no campo “grande área de conhecimento”, selecionou-se a opção “Ciências Humanas, Lingüística, Letras e Artes”; no campo “área de conhecimento”, selecionaram-se “Ensino e Aprendizagem”, “Letras” e “Linguística Aplicada”; na opção de “Área de Avaliação”, indicaram-se “Linguística e Literatura” e “Educação”; e na “Área de Concentração”, selecionaram-se “ensino e formação”, “estudos da língua”, “estudos em linguística aplicada”, “linguística, tecnologia e interpretação”, “linguística aplicada”, “linguagem e estudos da língua” e “tecnologia e processos discursivos”.

Catalogamos um total de 587 pesquisas, porém muitos desses estudos eram resultados em duplicidade, trabalhos de outras áreas ou temáticas que não compartilhavam o mesmo enfoque desta pesquisa. Por conseguinte, aprimorou-se a busca e a filtragem, resultando em uma compilação final de 12 estudos, sendo seis dissertações e seis teses, considerando as 15 primeiras páginas do resultado da pesquisa. A seleção desses trabalhos foi realizada considerando critérios como títulos apropriados, exclusão de resultados duplicados, eliminação das investigações com perspectivas divergentes e desconsideração de temas de áreas diversas.

Ao analisar os textos, focalizamos a atenção em elementos fundamentais da investigação, abrangendo os propósitos, a abordagem metodológica, o embasamento teórico, o ambiente e os sujeitos da pesquisa, além dos desfechos e impactos relacionados ao contexto deste estudo. Na sequência, apresentamos a síntese dos trabalhos encontrados.

Na tese defendida por Rio (2020), o autor teve como objetivo examinar as possíveis mudanças positivas na atual realidade do ensino da oralidade em uma sala de aula no contexto da escola pública, considerando as tecnologias digitais no ensino da oralidade da língua inglesa. Para este estudo, foram considerados os princípios que fundamentam a pesquisa-ação colaborativa, detalhando o desenvolvimento da oralidade dos estudantes, com foco nas atividades desenvolvidas em conjunto com a participante, a docente, e compreendidas à luz dos axiomas epistemológicos da base de aprendizagem sociocultural e colaborativa de línguas adicionais. Como base teórica, foram utilizadas as leituras de Lima, Souza e Luquetti (2014), Silva (2011), Lantolf e Thorne (2007), Vygotsky (2001), Barbier (1996), Celani (2006) e Moita Lopes (2009). Os resultados da pesquisa demonstram a existência de uma colaboração entre a professora, o pesquisador e os alunos. O desenvolvimento oral foi viabilizado devido à colaboração harmoniosa entre os participantes da pesquisa e ao envolvimento deles na aprendizagem e no ensino colaborativo da língua inglesa, por meio do uso de tecnologias

digitais. A visão dos alunos e da professora se mostrou positiva em relação ao uso de tecnologias digitais no desenvolvimento oral e nas práticas de ensino escolar.

Miranda (2020), em sua tese nomeada “Formação de professores de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos: ensino para tempos digitais” analisa dados de uma formação continuada crítico-reflexiva para professores de inglês pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, em modalidade on-line, planejada e implementada por meio de tarefas customizadas solidamente amparadas por estudos recentes sobre linguagem e tecnologia. O objetivo principal do estudo foi investigar se a formação continuada proposta contribuiu para o aperfeiçoamento do saber e do fazer pedagógico críticos desses professores. O método foi o estudo de caso, os dados foram coletados por meio das respostas dos participantes às tarefas customizadas, dos planos de aulas elaborados pelos professores participantes e de 2 questionários. A análise foi feita considerando a apropriação crítica do referencial teórico utilizado, a teoria dos multiletramentos, os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos alinhados aos objetivos digitais da Taxonomia de Bloom e ao uso pedagógico de recursos digitais (Prensky, 2010); (Kalantzis; Cope, 2012); (Williams, 2017); (Harmer; 2001); (Bloom Et Al.,1956); (Anderson; Krathwohl, 2001); (Churches, 2008). Concluiu-se que o curso de formação como o CFPM, que integrou abordagens pedagógicas contemporâneas e utilizou tecnologias digitais como ferramentas educativas, pode contribuir para ampliar a visão de professores de inglês em relação a pontos importantes de sua prática pedagógica, tais como, abordagens diferentes para o ensino, mudanças nos papéis de professores e alunos, integração de tecnologias para promover e motivar a aprendizagem.

Na pesquisa realizada por Martins (2020), em sua tese, a autora desenvolve um estudo que compartilha uma experiência pedagógica desenvolvida com alunos do curso de Letras de uma universidade pública estadual na cidade de Balsas – MA. O trabalho tem por objetivo analisar processos de (trans)formação de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de letramentos didático-digitais, a partir dos mecanismos de responsabilidade enunciativa na escrita reflexiva sobre e para o local de trabalho docente. A pesquisa tem sua metodologia pautada na pesquisa-ação, de abordagem intervencionista, investigando a escrita situada no e para o local de trabalho em três gêneros textuais: relatos autobiográficos, projetos didático-digitais e resenhas críticas. Os autores teóricos são: Bronckart (1999, 2006), Street (2012); Barton & Hamilton (2000); Kleiman (1995, 2014), Reichmann; Burton (2009); Reichmann (2015). Os resultados obtidos na pesquisa contribuíram para que formadores de professores (re)pensem sua atuação na formação

docente inicial e continuada e para o (re)planejamento de políticas públicas que têm em vista o professor.

Lopes (2021), desenvolveu uma pesquisa em sua tese que visa analisar a implementação de material didático digital interativo, produzido a partir da perspectiva de Protótipos de ensino, em um contexto de escola pública de tempo integral. O objetivo é discutir a constituição de elementos da prática docente nesse contexto, com foco nas questões tecnológicas e pedagógicas envolvidas. A metodologia utilizada na pesquisa é a pesquisa-ação, que envolve a análise de uma experiência de utilização de material didático digital interativo em uma escola pública de tempo integral. Os autores que embasaram a pesquisa incluem: Rojo (2013, 2017a, 2017b), Cope e Kalantzis (2006, [2000]), Lankshear e Knobel (2007) e Almeida (2014a, 2014b, 2019). Como resultados tivemos que as questões tecnológicas enfatizaram a importância da disponibilidade, manutenção e proficiência de uso tecnológico para a realização construtiva do trabalho com base nos Protótipos de ensino. As questões pedagógicas evidenciaram a relação entre a constituição dos materiais didáticos e o processo de ensino, além de destacar aspectos importantes na construção de materiais didáticos voltados para um web currículo, visando atender às demandas contemporâneas de educação linguísticas.

Costa (2018) estuda, em sua dissertação, pesquisa qualitativa, na área de Linguística Aplicada, como descrever e interpretar a vivência dos alunos em uma oficina on-line complexa, desenvolvida com base no design educacional complexo, como extensão da sala de aula de inglês. O objetivo é investigar como o design educacional complexo pode contribuir para a manutenção da participação dos alunos no ensino de língua inglesa. A pesquisa utiliza a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa como metodologia, articulada à fundamentação teórica. Os participantes da pesquisa eram alunos de diferentes turmas de inglês em uma instituição de ensino em São Paulo, com diferentes níveis de proficiência na língua. A oficina *online* ocorreu de forma assíncrona no ambiente virtual *Google Classroom*. Foram utilizados três instrumentos para o registro das percepções dos alunos: um relato da primeira semana, um questionário final e um relato de não participação. A pesquisa se embasa teoricamente em: Freire (2013), Morin (2003, 2005, 2015a, 2015b, 2015c) e Freire (2010, 2012, 2017). A pesquisa interpretou os textos gerados pelas respostas dos alunos aos instrumentos de coleta de dados. Os temas identificados na interpretação dos dados incluem: aprendizagem, desenvolvimento, tempo, diferença, interação, autorreflexão, protagonismo e conexão. Esses temas caracterizam a natureza da vivência do fenômeno investigado, ou seja, a

experiência dos alunos em uma oficina on-line complexa baseada no design educacional complexo como extensão do ensino de língua inglesa.

Na dissertação de Cappellari (2020), o autor tem por objetivo compreender o papel e o impacto do uso do aplicativo de aprendizagem de línguas Duolingo na aprendizagem de língua inglesa por alunos de uma universidade do sul do Brasil. No contexto global conectado, a pesquisa investiga o crescimento do uso de tecnologias na educação, especialmente no aprendizado de línguas, com foco na popularidade do Duolingo. A pesquisa é de abordagem qualitativa e envolveu a elaboração e aplicação de entrevistas com cinco participantes para conhecer sua relação com a língua inglesa. Esses alunos, estudantes universitários, utilizaram o Duolingo como parte do estudo da língua sob supervisão do pesquisador. Após sete semanas de uso, os participantes produziram narrativas descrevendo sua experiência com o aplicativo. Além disso, foi realizada uma entrevista com a professora da turma para verificar sua percepção sobre a aprendizagem dos alunos participantes. Os resultados da pesquisa, derivados da análise das narrativas dos participantes, indicam que o Duolingo é um recurso poderoso no processo de aprendizagem de uma segunda língua, mas não pode ser o único método. Deve ser considerado como parte do processo de ensino-aprendizagem, não substituindo os métodos tradicionais. Além disso, a pesquisa faz reflexões sobre a era pós-método e o papel do professor em um contexto de ensino que envolve o uso crescente de tecnologia.

Regis (2020) concentra sua pesquisa de dissertação em professores da educação básica da rede estadual de ensino vinculados à 9ª Diretoria Regional de Educação, que enfrentam dificuldades e resistências ao uso dessas ferramentas. O estudo tem como objetivo investigar as possíveis contribuições da aplicação de um Projeto Didático de Gênero (PDG) para melhorar o Letramento Digital dos professores em relação ao uso das ferramentas interativas do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC). A pesquisa se insere nas orientações da Linguística Aplicada e se caracteriza como uma pesquisa-ação, com abordagem de dados qualitativa. Ela envolveu a aplicação de um Projeto Didático de Gênero (PDG) como atividade interventiva. A abordagem metodológica baseia-se nas orientações da Linguística Aplicada, com fundamentos em Estudos de Letramento e Letramento Digital, bem como na formação docente. Os autores e referências que embasaram a pesquisa incluem: Moita Lopes (1996, 2009); Pennycook (2009); Thiollent (2002); Kleiman (1995); Oliveira (2008); Soares (2002), Coscarelli, Ribeiro (2007), Xavier (2011), Ribeiro (2008); Coscarelli, Ribeiro (2007); BNCC (Brasil, 2017; Ribeiro; 2016; Kenski, 1998). A análise dos dados da pesquisa revelou que, antes do curso, os professores não incluíam o uso dos recursos

interacionais do SIGEDUC em suas práticas de letramento digital. No entanto, ao longo do desenvolvimento do Projeto Didático de Gênero (PDG), os professores desenvolveram novas práticas de Letramento Digital em suas atividades laborais, utilizando o sistema e seus artefatos interativos. Isso indica que a intervenção teve um impacto positivo na melhoria do letramento digital dos professores em relação ao aproveitamento das ferramentas interativas do SIGEDUC.

Na dissertação de Melo (2022), a autora tem como objetivo analisar o conteúdo dos relatos docentes sobre suas práticas pedagógicas com a aplicação de metodologias ativas e as apropriações da literatura no processo de ensino-aprendizagem durante o período da pandemia da Covid-19 no Ensino Médio, especificamente durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). A pesquisa se concentra nas metodologias ativas e no uso de tecnologias de comunicação para o ensino da literatura, visando promover o protagonismo do aluno e sua conscientização. A pesquisa utiliza uma abordagem teórica e se baseia em autores como Rildo Cosson, José Manuel Moran, José Armando Valente, Paulo Freire, Neal A. Glasgow, e Lev S. Vygotsky, entre outros. O corpus da pesquisa é composto pelos relatos de quinze docentes da rede estadual de ensino em Palmas/Tocantins. Foram utilizados questionários e entrevistas abertas semi estruturadas como instrumentos de coleta de dados. A pesquisa se fundamenta nos ensinamentos de autores como Rildo Cosson, José Manuel Moran, José Armando Valente, Paulo Freire, Neal A. Glasgow e Lev S. Vygotsky. Como resultado da pesquisa, foram detalhados os caminhos percorridos durante a pesquisa e as impressões obtidas nas narrativas dos docentes. Como resultado, identificaram-se as dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Além disso, foram verificadas as possibilidades de novas apropriações de linguagem por parte dos alunos que tiveram maior acesso às tecnologias de informação, enquanto os menos favorecidos foram segregados devido ao isolamento social.

Na dissertação de Alves (2021), a pesquisadora teve como objetivo analisar as identidades de professores de inglês da Educação Básica na Região do Médio Piracicaba, com foco nas cidades de Barão de Cocais e Santa Bárbara, MG, em relação aos usos de tecnologias digitais. A pesquisa buscou compreender como as identidades são construídas em relação ao uso de tecnologias digitais em sala de aula. A pesquisa foi de natureza qualitativa e interpretativista, buscando detalhar uma situação específica. A pesquisa foi de natureza qualitativa e interpretativista, buscando detalhar uma situação específica. A análise de dados envolveu a avaliação quantitativa de questionários fechados, a identificação de metáforas nas interações online, questionários abertos e tecnobiografias, a categorização das metáforas com

base em regularidades, a análise interpretativa das categorias emergentes de acordo com teorias estudadas e a discussão sobre a relação entre o uso de tecnologias digitais em sala de aula e as identidades tecnológicas das professoras participantes. Autores que embasaram a pesquisa: Castells (2018), Gomes Júnior (2009, 2011, 2012, 2015), Kövecses (2010), Lakoff e Johnson (1980), Moita Lopes (2002) e Ribeiro (2020). Os dados revelaram que as professoras projetam suas identidades tecnológicas usando metáforas, como "viajante," "dependente," "investidor," "pessoa limitada," "bebê," "conjuntos de partes," "contêiner," "commodity," "lutador," e "eu está perto/longe." além disso, as professoras metaforizam as tecnologias digitais como "pessoas," "lentes," "familiaridade," "ligações," "acessos," "forças," "aliados" e "territórios." Essas metáforas não apenas refletem crenças e emoções, mas também revelam como as professoras constroem suas identidades como usuárias de tecnologias. A pesquisa destaca a importância de os professores entenderem o papel das metáforas no ensino de línguas e identificarem suas identidades tecnológicas para melhorar suas práticas na sala de aula de LI.

Alda (2018) pesquisa, em sua tese, os efeitos da aprendizagem colaborativa baseada em projetos nas aulas de língua inglesa, com foco na escola pública. O estudo busca abordar práticas didático-metodológicas que possam melhorar o ensino de língua inglesa em contextos desafiadores, como a heterogeneidade dos aprendizes, avaliações padronizadas e a baixa integração de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa utiliza a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como abordagem principal. Os alunos foram envolvidos em um projeto de aprendizagem de língua inglesa em que planejaram, produziram e desenvolveram um produto audiovisual, como um curta-metragem. Diversas tarefas foram realizadas, incluindo a construção de uma narrativa e a criação de personagens e diálogos. A coleta de dados foi realizada por meio de observação ex-post-facto, questionários e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa se baseia em diversos autores e teorias, incluindo John Dewey (ABP), Howard Gardner (Múltiplas Inteligências), e a literatura sobre tecnologias móveis e aprendizagem colaborativa. A pesquisa identificou aspectos relevantes na implementação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos, incluindo o interesse dos alunos por atividades práticas e os benefícios do trabalho colaborativo. A ABP, quando combinada com tecnologias móveis, se mostrou uma alternativa sustentável para o ensino de língua inglesa na escola pública. Essa abordagem contribuiu para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida dos aprendizes em uma sociedade tecnológica e globalizada.

Na dissertação de Nunes (2020), o objetivo da pesquisa foi identificar, testar e avaliar ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento da comunicação oral em inglês, promovendo interações significativas com oportunidades de negociação de significados. A pesquisa foi conduzida com 72 alunos do ensino médio da Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAr) em Barbacena-MG, e envolveu atividades on-line realizadas dentro e fora do contexto escolar. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com o método de estudo de caso. Os participantes realizaram interações em aplicativos e jogos *online*, incluindo conversação por voz e vídeo, diálogos no WhatsApp e discussões orais em jogos on-line. Os dados foram coletados por meio de notas de campo, questionários, entrevistas, conversas informais, fotografias e observação participante. A análise dos dados foi embasada em teorias da interação e na Teoria da Complexidade. Os resultados da pesquisa indicaram que as ferramentas tecnológicas, como softwares de interlocução por voz e vídeo, o WhatsApp e jogos *online*, promoveram o desenvolvimento da comunicação oral em inglês. Além disso, essas tecnologias estimularam novas perspectivas, mudanças de crenças e atitudes, desconstrução de estereótipos, combate a preconceitos e promoveram respeito e tolerância às diversidades. As plataformas digitais/móveis também foram vistas como redes de interações dinâmicas de saberes distribuídos que proporcionaram agência de aprendizagem. Os resultados revelaram que os alunos perceberam as atividades como lazer, o que os motivou a participar, facilitando a aquisição linguística de maneira natural e sem que percebessem que estavam aprendendo.

A tese de Rocha (2021) tem como objetivo geral da pesquisa discutir as práticas de letramento de professores do ensino médio integrados à educação profissional no ensino remoto, em meio ao cenário desafiador da pandemia da Covid-19. Para isso, a autora faz uso da abordagem qualitativa e etnográfica, tendo como colaboradores três professores do Instituto Federal da Paraíba, campus Campina Grande-PB, os instrumentos da pesquisa são notas de campo, questionário, entrevista e material didático disponibilizado na sala de aula virtual pelos colaboradores. Os autores que embasaram a pesquisa foram Street (1993, 2001, 2003, 2013); Heath (1982); Hamilton (2000); Kleiman (1995, 2001); Dolz (2015); Nascimento (2011); Freire (1987); Macedo (1990); Giroux (1990); McLaren (2005); Arruda (2020); Hodges et al. (2020); Bauman (2005); Hall (2006); Kleiman (2006); Iza et. al., (2014); Conceição (2021); Gorospe et al. (2015). Os professores mobilizaram práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino remoto. Como resultado, notou-se que utilizaram gestos didáticos para construir práticas letradas para a vida profissional dos alunos. Os professores adotaram uma abordagem mais crítica e reflexiva no ensino, tentando dialogar e chamar a

atenção dos alunos. A identidade do professor se mostrou multifacetada, influenciada por diversos fatores e contextos. O ensino remoto exigiu aprendizados, paciência e discernimento por parte dos professores para lidar com os desafios, como a falta de recursos didáticos e humanos, motivação dos alunos e feedback.

1.4.2 Considerações: estado da arte

A pandemia da COVID-19 trouxe uma série de desafios inesperados para a educação, especialmente na forma como os professores precisaram se adaptar ao ensino remoto. A transição abrupta para o uso das TDIC em sala de aula, particularmente no ensino de LI, motivou muitos pesquisadores a explorar como essas mudanças impactaram o dia a dia das práticas pedagógicas.

Para entender melhor essas transformações, realizamos um levantamento das pesquisas desenvolvidas no Brasil entre 2018 e 2022, disponíveis na plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dentre os 587 estudos inicialmente encontrados, 12 foram selecionados para análise mais aprofundada. Esses trabalhos foram escolhidos por tratarem diretamente do uso de tecnologias digitais no ensino de inglês, excluindo aqueles que, embora interessantes, não se alinharam completamente ao foco deste estudo.

Essas pesquisas abordaram diferentes aspectos do uso das TDIC no ensino de línguas e destacaram tanto as oportunidades quanto os desafios enfrentados pelos professores. Um exemplo foi o trabalho de Rio (2020), que investigou como as tecnologias digitais podiam apoiar o desenvolvimento da oralidade em inglês em escolas públicas. A colaboração entre professores e alunos foi apontada como um elemento chave para o sucesso dessas iniciativas. Já Miranda (2020) focou na formação continuada de professores de inglês, mostrando como a pedagogia dos multiletramentos podia ser integrada em um contexto digital, oferecendo aos docentes novas perspectivas e ferramentas para o ensino.

Outros estudos, como os de Martins (2020) e Lopes (2021), examinaram o impacto de materiais didáticos digitais e de uma formação docente mais robusta no ensino de inglês. Eles revelaram que, embora a tecnologia tivesse o potencial de transformar o ensino, ela também exigia que os professores estivessem bem preparados para enfrentar essa mudança, com o suporte necessário para adaptar suas práticas de maneira eficaz.

Pesquisas como as de Costa (2018) e Cappellari (2020) exploraram o uso de plataformas digitais e aplicativos, como o Duolingo, para melhorar a aprendizagem de inglês.

Esses estudos sugeriram que, embora essas ferramentas pudessem ser muito úteis, elas funcionavam melhor quando combinadas com métodos de ensino mais tradicionais, criando um equilíbrio que facilitava a aprendizagem.

Por fim, trabalhos como os de Melo (2022) e Rocha (2021) discutiram as metodologias ativas e as práticas de letramento durante o ensino remoto emergencial. Alves (2021) trouxe uma perspectiva interessante ao explorar como os professores de inglês construíam suas identidades tecnológicas e como essas identidades influenciavam suas práticas em sala de aula.

Esses estudos formaram uma base para entender como o uso das TDIC no ensino de inglês evoluiu durante e após a pandemia. Eles mostraram que, apesar dos desafios, a pandemia também abriu novas possibilidades para o ensino, destacando a importância da formação contínua dos professores e do desenvolvimento de materiais didáticos que atendessem às novas demandas educacionais. O caminho adiante certamente envolveria continuar investigando essas áreas para encontrar soluções que ajudassem a superar os obstáculos e a melhorar a qualidade da educação.

Já, este presente estudo visou investigar as percepções de professores que lecionam LI na educação básica da rede pública em relação à utilização de tecnologias digitais para o ensino da língua e suas (re)significações de práticas docentes, considerando diferentes contextos: pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia. Uma característica distintiva deste trabalho, em comparação aos encontrados por meio do Estado da Arte, foi sua abordagem longitudinal, analisando como o uso das TDIC evoluiu ao longo de diferentes cenários temporais, mostrando uma visão mais ampla das transformações ocorridas na prática docente. A abordagem metodológica e a ênfase nas percepções e transformações das práticas dos professores com base em contextos temporais, portanto, foram o que mais distinguiu este estudo dos demais.

De modo geral, embora os trabalhos compartilhassem elementos comuns de tecnologia e educação, eles se diferenciam em termos de foco, objetivos e metodologia. Além disso, os estudos ofereceram reflexões para professores, pesquisadores e formuladores de políticas que buscavam aprimorar o ensino de línguas em um cenário cada vez mais digital e globalizado. Vale pontuar que muitas referências bibliográficas entre os trabalhos foram as mesmas, auxiliando no objetivo do Estado da Arte de captar e levantar esses autores e discussões que compartilhavam e corroboram com a atual pesquisa. Como exemplo, podem ser mencionados os seguintes autores: Vilson J. Leffa, José Moran e Roxane Rojo, que resultaram nos autores basilares do desenvolvimento teórico desta pesquisa.

2 CAPÍTULO METODOLÓGICO

Dado o contexto da pandemia gerada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e sua manifestação como a doença da COVID-19, oficialmente declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, este estudo teve como objetivo investigar as percepções de professores que atuavam na educação básica da rede pública em relação à utilização de tecnologias digitais para o ensino da língua inglesa (LI) e as (re)significações de suas práticas docentes em um cenário de pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia.

Para atingir esse objetivo, desenvolveu-se um questionário dissertativo com perguntas estruturadas, utilizando a plataforma Google Forms, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação (SEED). O questionário foi preenchido por 20 professores que lecionavam LI em 14 escolas públicas vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de uma região localizada ao noroeste do estado do Paraná. O processo de participação respeitou condutas éticas e burocráticas estabelecidas pela SEED. A seguir, detalha-se o processo de convite e contato com os professores:

- Primeiramente, a pesquisadora enviou convites para as escolas, explicando o propósito da pesquisa e solicitando a participação dos professores de LI.
- A aceitação da participação foi formalizada pela direção das escolas através do preenchimento da documentação de aceitação.
- Após a validação do aceite das escolas por parte da SEED, o questionário foi enviado via e-mail para a SEED, que o repassou às escolas participantes. As escolas, por sua vez, distribuíram o questionário aos professores de LI.

Abaixo, seguem as questões que compuseram o questionário, que foi dividido em duas partes, sendo a primeira para traçarmos o perfil dos participantes e a segunda para gerarmos as respostas:

Quadro 1 - Questionário

Questionário - Parte 1 (perfil do participante)

1. Aceita a participação na pesquisa?
2. Qual o seu gênero?
3. Qual a sua idade?
4. Qual sua graduação no ensino superior? Em que ano se graduou?
5. Quais outros cursos de inglês você concluiu?

6. Você possui pós-graduação?
7. Há quantos anos você leciona na educação básica pública?
8. Para qual (ais) turma(s) você leciona?
9. Você leciona em dupla licenciatura? Se sim, indique qual(is).
10. Em quais outros contextos de ensino você leciona e/ou já lecionou?

Questionário - Parte 2

1. Atualmente, você faz uso de ferramentas digitais em suas aulas?
2. Antes da pandemia da COVID-19, você utilizava ferramentas digitais em suas aulas?
3. Durante a pandemia da COVID-19, você se sentiu preparado(a) utilizando ferramentas digitais em sala de aula?
4. Em sua concepção, como você define tecnologias digitais da informação e comunicação (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC))?
5. Quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas, se alguma, você utilizava em suas práticas docentes para ensinar LI em cenário de pré-pandemia? De que forma foram trabalhadas as atividades usando tecnologia? Cite alguns exemplos.
6. Quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas você utilizou em suas práticas docentes para ensinar LI em cenário de pandemia da Covid-19? De que forma foram trabalhadas as atividades usando tecnologia? Cite alguns exemplos.
7. Quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas, se alguma, você tem utilizado em suas práticas docentes para ensinar LI em cenário de pós-pandemia? De que forma estão sendo trabalhadas as atividades usando tecnologia? Cite alguns exemplos.
8. Como você avalia o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino de LI? Quais suas potencialidades e/ou fragilidades? Comente.
9. Considerando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas, caso tenham sido utilizadas em suas práticas, comente sobre os objetivos que justifiquem seu uso no ensino de LI.
10. Como você avalia a participação dos estudantes no processo de ensino utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas? Relate.
11. Considerando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas, caso tenham sido utilizadas em suas práticas (pré-pandemia,

pandemia, pós-pandemia), relate os desafios encontrados, se algum, durante esse momento e quais foram suas implicações.

12. Cite as metodologias de ensino aliadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas que você utilizou/têm utilizado em suas práticas pedagógicas.

13. Considerando o cenário pós-pandemia da Covid-19, como você avalia o uso Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas no ensino de LI?

14. De forma geral, como você avalia o uso da tecnologia em sala de aula no seu processo de formação continuada como professor(a) de LI?

Fonte: A autora.

Nas análises, investigamos como se deu o uso das TDIC desde o período pré-pandêmico até o atual cenário pós-pandemia, se utilizadas. Nesta seção, apresentamos: 1) a natureza intrínseca da pesquisa, 2) sua epistemologia e 3) os aspectos metodológicos envolvidos, tendo em consideração o contexto da pesquisa e a elaboração do questionário para a geração de dados. Além disso, abordamos as questões éticas que nortearam o desenvolvimento deste estudo.

2.1 Natureza, ontologia, epistemologia e tipologia da pesquisa

Cada pesquisa científica é orientada por um conjunto de diretrizes que delinearão seu processo de elaboração, ao mesmo tempo em que existiram fatores intrínsecos que possibilitaram sua concretização. No entanto, foi importante destacar que simplesmente reunir um determinado grupo de pessoas para avaliar suas preferências em relação a um produto específico não foi suficiente para qualificar tal pesquisa como um estudo de natureza científica. A verdadeira caracterização de uma pesquisa como científica dependia da adoção de procedimentos e critérios específicos.

Para que a pesquisa fosse considerada um estudo científico, foi fundamental observar uma série de protocolos e elementos essenciais que conferem autenticidade e validade ao estudo investigativo, buscando a genuína conformidade com os princípios científicos. A aderência rigorosa a tais procedimentos foi o que efetivamente permitiu que uma pesquisa fosse classificada como um estudo científico legítimo. Considerando, portanto, tais

procedimentos, tratou-se da natureza da pesquisa, que fez parte da compreensão de um dos procedimentos e critérios para a legitimidade da pesquisa científica.

A natureza da pesquisa refere-se aos aspectos fundamentais que caracterizaram a abordagem, o propósito e o escopo de um estudo de pesquisa. Envolveu a definição das características essenciais que moldaram o desenho, os métodos e a abordagem utilizados na geração e análise de dados. Em outras palavras, a natureza da pesquisa abrangeu o conjunto de decisões e elementos que delinearam como a pesquisa seria conduzida e o que ela pretendia alcançar (Creswell, 2007).

Logo, esta pesquisa se caracterizou por ter uma natureza qualitativa, visto que, conforme Ludke e André (2013), ao estudar um certo problema, o pesquisador demonstrou interesse pelo modo como a problemática se manifestava nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano. Além disso, nessa proposta, buscamos capturar a perspectiva dos participantes, ou seja, o modo como os professores de LI lidavam com as questões que estavam sendo focalizadas.

Antes do século XX, as pesquisas eram desenvolvidas sob um viés positivista, proveniente das Ciências Exatas, mas que também predominou nas pesquisas das Ciências Humanas, onde o foco era “estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). De forma contrária, este estudo se encontrou num paradigma pós-positivista, que surgiu na primeira metade do século XX. Esse paradigma emergiu dentro das Ciências Sociais, já que se alegava ser inviável observar o mundo sem considerar as práticas sociais e seu contexto vigente, não cabendo a relação de causa e consequência proposta no paradigma da pesquisa quantitativa.

Por outro lado, conforme pontuou a autora, na pesquisa qualitativa, todos os seus métodos tiveram em comum a interpretação, procurando compreender e interpretar fenômenos que estavam inseridos em um determinado contexto. O pesquisador buscou entender o processo que estava acontecendo em um certo contexto para saber como os sujeitos sociais envolvidos no processo o interpretavam.

Nesta ordem, nesta pesquisa, levando em conta os cenários de pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia, investigamos as percepções de professores da educação básica pública sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de LI com o intuito de analisar as (re)significações de suas práticas docentes, ou seja, interpretar as ações ocorridas nos contextos propostos e os significados construídos pelos participantes da pesquisa.

Ao ponderar sobre a pesquisa qualitativa, Creswell (2007) discorremos a respeito de quatro aspectos que estavam relacionados ao trabalho do pesquisador, sendo:

- no campo de pesquisa, há um extenso compromisso de tempo;
- é necessário exprimir grandes quantidades de dados reduzindo-os e enquadrando-os a temas e categorias;
- é preciso demonstrar múltiplas perspectivas em seus escritos;
- participação numa pesquisa com procedimentos específicos, mas que possui constante evolução e desenvolvimento.

Os aspectos mencionados foram de responsabilidade do pesquisador, que não visava medir ou analisar estatisticamente um problema. Portanto, ao afirmar que esta pesquisa se delimita ao paradigma pós-positivista, de natureza qualitativa, não se referia a apenas uma preferência por um paradigma em comparação a outro, assim como Creswell (2007, p. 40-41) mencionou: “não deve ser visto como um simples substituto para estudos estatísticos ou quantitativos”.

Ao conceber esta pesquisa como qualitativa, foi necessário esclarecer as expectativas deste estudo no que tange à interpretação dos seus fenômenos e resultados (Reis, 2006). Neste modo de pesquisa, o conhecimento não teve o intuito positivista de ser normativo, visto que ele ocorreu de maneira interpretativa e não possui um final definitivo, podendo ser passível de novas interpretações. “A coleta de dados se deu no contexto natural e requereu instrumentos que capturassem o ponto de vista dos atores sociais. [...] A teoria emergiu dos dados e com eles se fortaleceu, pela busca de significados e propósitos daqueles que são sua fonte” (Reis, 2006, p. 104).

Esta pesquisa, por exemplo, inseriu-se num cenário de aulas de LI nas etapas pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia, servindo como pano de fundo, com o objetivo principal de investigar as percepções dos professores de LI em relação à integração das TDIC em sua prática em sala de aula. O foco recaiu nas interações sociais entre esses profissionais e na complexa teia de significados que eles conferiram às suas abordagens pedagógicas. Adotando uma perspectiva interpretativista, em consonância com a visão de Schwandt (2006), esta pesquisa propôs-se a compreender o mundo conforme foi vivenciado pelos participantes, concedendo importância primordial ao ponto de vista daqueles que habitaram o contexto em estudo. Dessa forma, a interpretação emergiu como um processo construtivo, no qual os participantes da pesquisa desempenharam um papel central na construção de significados dentro das realidades investigadas.

Ao considerar mais um ponto de importância na construção de uma pesquisa científica, a epistemologia envolveu a reflexão sobre as abordagens metodológicas, as fontes de conhecimento, os critérios de validade e a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Portanto, ao relacionar esta pesquisa à leitura sobre epistemologia, entendemos que ela se enquadrou em uma pesquisa interpretativista. Schwandt (2006), em seu capítulo, discute três categorias epistemológicas: o interpretativismo, a hermenêutica e o construcionismo social. Cada epistemologia seguiu uma perspectiva diferente no que dizia respeito ao objetivo e à prática do entendimento da ação humana, dos compromissos éticos e posicionamentos quanto a questões metodológicas e epistemológicas que compreendiam a representação, a validade, a objetividade, entre outros.

De um modo resumido, apresentamos algumas características da epistemologia denominada interpretativista ou fenomenológica, a qual embasa essa pesquisa. Essa posição legitima a ação humana, a qual é considerada radicalmente subjetiva, ou seja, o comportamento do homem não pode ser explicado nem descrito por características exteriores. Sob esse ponto de vista, é preciso partir de métodos investigativos e critérios da epistemologia divergentes daqueles tradicionais aplicados nas ciências naturais, isto é, por meio de métodos de natureza qualitativa, e não quantitativa, objetivando adquirir um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo. Para Schwandt (2006, p. 196),

O objetivo é compreender como chegamos a considerar significativa nossa própria ação e a dos outros e reconstruir a gênese dos significados objetivos da ação na comunicação intersubjetiva dos indivíduos no mundo de vida social.

Conseqüentemente, esta pesquisa se enquadrou como interpretativista, pois buscou identificar os comportamentos dos sujeitos e, conseqüentemente, focar no estudo dos significados subjetivos expressos por eles em um contexto que era, na realidade, uma construção social.

Dessa forma, foram considerados também os aspectos ontológicos, ou seja, aqueles que tinham a ver com a natureza da realidade e, portanto, do objeto de estudo. As questões ontológicas levaram em consideração à dimensão interior dos participantes, seja ele como investigador, seja ele como objeto de estudo. A dimensão da interioridade, o caráter histórico dos fenômenos humanos e sociais formaram os principais conceitos ontológicos (Lincoln; Guba, 2006).

Na pesquisa, as diferentes abordagens ou paradigmas possibilitam variações na leitura do mundo, leituras divididas em posições, sendo: Positivista, Pós-positivista, Crítica, Construtivista e Participativa. Aqui, levando-se em consideração aspectos ontológicos e epistemológicos, esta pesquisa se enquadrou no paradigma Construtivista, aquele que compreende a interpretação por meio das percepções subjetivas. Como critério ontológico, conforme Lincoln e Guba (2011) citado por Patacho (2013, p.23), destacamos a construção social baseada nas experiências dos sujeitos, específicas e localmente situadas; a existência de múltiplas realidades que podem ser reconstruídas; e a realidade como uma construção intersubjetiva de significados desenvolvidos social e experientialmente.

Houve também os aspectos axiológicos, isto é, a influência dos valores na pesquisa. Esses valores e interesses, presentes no processo de pesquisa, “deveriam ser tornados explícitos pelos investigadores no seu trabalho científico, pois estavam intimamente ligados às escolhas e decisões no processo de investigação” (Patacho, 2013, p. 21). Para isso, foram levados em consideração os paradigmas e os aspectos-chave da axiologia. Para esta pesquisa, os critérios de qualidade da investigação foram pautados na autenticidade e confiabilidade, sendo um catalisador da ação. Os valores foram incluídos devendo ser revelados e possuir um papel formativo. A ética também foi intrínseca, ligada ao processo de investigação. Para validar a qualidade da pesquisa, fizemos uso da investigação social por meio do julgamento do relatório de pesquisa, sendo a banca do mestrado.

Neste tópico, detalhamos o procedimento metodológico adotado na pesquisa, o qual se refere ao conjunto de procedimentos, técnicas, abordagens e ferramentas utilizadas para planejar, conduzir e analisar uma pesquisa de maneira sistemática e organizada. Poderia-se fazer uma analogia comparando-o a um roteiro, que orientava os pesquisadores na geração e interpretação de dados, assim como na formulação de conclusões e descobertas.

Quanto à sua tipologia, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, que teve como intuito unir informações de maneira sistemática e detalhada a respeito de um fenômeno, levando em conta uma situação em um determinado ambiente, por meio da geração de dados com variadas fontes de informação, focando na compreensão da dinâmica de seu contexto real. Assim, o estudo de caso foi o modo como a pesquisa se desenvolveu. Ludke e André (2013, p. 18-20) pontuaram as características principais que o delimitam:

- visam à descoberta no contexto de realização de um evento;
- enfatizam a —interpretação em contexto—;
- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- usam uma variedade de fontes de informação;

- revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, da experiência dos sujeitos;
- representam diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação;
- apresentam linguagem e formas mais acessíveis do que outros relatórios de pesquisa. As autoras ainda atribuem ao Estudo de Caso um caráter de singularidade, ao passo que o objeto estudado é tomado como único e pertencente a uma realidade multidimensional, sendo fundamental a determinação de um recorte para se atingir os propósitos deste estudo.

Ao considerar o contexto pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia relacionado ao ensino-aprendizagem de LI na educação básica, envolvendo professores de LI e suas experiências, a presente pesquisa se caracterizou como um estudo de caso no qual foram retratadas informações relacionadas ao processo de desenvolvimento do próprio evento, bem como as relações entre os envolvidos.

Neste estudo, os dados foram gerados havendo um envolvimento mais ativo do pesquisador na criação ou produção de informações. O termo "gerar dados" foi associado, portanto, à pesquisa qualitativa, em que o pesquisador desenvolveu categorias, interpretações e construções a partir das respostas dadas pelos participantes.

O instrumento utilizado, como já mencionado, foi um questionário de cunho dissertativo, considerado o juízo de valor no processo da pesquisa. A análise dos dados foi realizada de forma indutivo-dedutiva, com foco na identificação de categorias analíticas e sua triangulação. A abordagem indutivo-dedutiva considerou uma interação entre esses dois métodos (indutivo e dedutivo). Nesse tipo de análise, cabe ao pesquisador identificar padrões ou temas nos dados (indutivo) e, depois, comparar com teorias existentes ou estruturas conceituais (dedutivo), buscando exemplos específicos nos dados que sustentassem ou desafiassem a teoria (dedutivo-indutivo). Complementando, fizemos uso do método analítico proposto por Strauss e Corbin (1998), fundamentado nas contribuições de Coradim (2008; 2015).

A abordagem da *Grounded Theory* (Strauss; Corbin, 1998) possibilitou uma análise que integrou abordagens indutivas e dedutivas dos dados de pesquisa. Esse método foi composto por várias etapas, iniciando-se com a interação com o *corpus*, em que o pesquisador examinou minuciosamente os dados em busca de padrões ou temas recorrentes. Seguiu-se então à fase de codificação, na qual categorias e conceitos foram identificados com base nos fenômenos presentes nos dados. O processo continuou com a elaboração de memorandos, que consistiram em notas feitas durante a codificação. Posteriormente, ocorreu a codificação axial, na qual foram identificadas e agrupadas conexões entre os dados em dimensões. Por fim, a

teoria foi desenvolvida a partir dos próprios dados, buscando-se o fenômeno central que correlacionam as categorias.

Na etapa inicial da análise, os dados transcritos foram lidos para familiarização com o conteúdo (interação com o *corpus*). Em seguida, as perguntas foram agrupadas de acordo com suas temáticas. Posteriormente, as respostas ao questionário foram analisadas para identificar categorias analíticas (codificação) de forma indutiva, com várias anotações feitas durante o processo para evitar duplicidade dos dados (memorandos). Após a identificação das categorias analíticas com base na resposta de P1, os dados de P2, P3, P4 e P5 foram analisados. Nesse estágio, categorias existentes na grade analítica de P2, P3, P4 e P5 foram utilizadas (modo dedutivo), enquanto outras categorias surgiram devido à especificidade dos dados (modo indutivo). Por fim, as categorias analíticas foram agrupadas em dimensões analíticas (codificação axial).

Esse processo analítico seguiu o método sintetizado por Coradim (2008), Strauss e Corbin (1998), que destacou a construção da teoria simultaneamente à interação com os dados, em vez de basear-se em teorias e concepções anteriores aos dados. Após essas etapas, procedemos à discussão dos resultados, fundamentados nas reflexões geradas a partir das dimensões analíticas e, futuramente, para apresentar uma devolutiva aos participantes da pesquisa.

Resumindo, a presente pesquisa caracterizou-se pela natureza qualitativa, com uma abordagem ontológica que reconhece a realidade como sendo socialmente construída e influenciada pelo contexto histórico e cultural dos sujeitos envolvidos. Epistemologicamente, a pesquisa adotou uma postura interpretativa, buscando compreender o fenômeno estudado a partir das percepções e experiências dos participantes, ao invés de buscar uma verdade objetiva e universal. Quanto à tipologia, o estudo configurou-se como exploratório e descritivo, com o objetivo de mapear as experiências e percepções dos professores de LI durante os períodos pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia. A pesquisa foi desenhada para explorar como esses períodos influenciaram o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do uso da tecnologia, com o intuito de construir conhecimento que possa orientar futuras práticas pedagógicas no ensino de LI na educação básica. Por fim, a devolutiva dos resultados aos participantes reforça o compromisso ético com a transparência e a validação dos dados junto aos sujeitos da pesquisa, contribuindo para a reflexividade e a

conscientização dos próprios educadores sobre as transformações ocorridas em suas práticas pedagógicas².

2.2 Contexto da pesquisa

Este estudo teve como contexto 14 escolas públicas estaduais, que compunham o Núcleo Regional de Educação de uma região localizada ao noroeste do estado do Paraná. A concepção se deu pelo olhar de 20 professores de LI que lecionavam nessas escolas e aceitaram participar da pesquisa. Eles ministravam aulas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. O olhar recaiu sobre o processo de ensino considerando as TDIC durante três períodos: anterior, posterior e durante a pandemia, tomando como base também o ERE.

No cenário contemporâneo de ensino, a utilização diversificada de recursos informativos foi amplamente reconhecida como uma estratégia enriquecedora, especialmente ao considerarmos a incorporação de mídias digitais e plataformas virtuais no contexto educacional. Esse enfoque, porém, ganhou uma dimensão particularmente relevante quando se tratou do ensino-aprendizagem da língua inglesa. Por conta disso, seu emprego esteve fundamentado em diretrizes pedagógicas, tais como os PCN de LE (Brasil, 1998) e outros documentos subsequentes, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2002), as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (DCE-LEM) (Paraná, 2008) e a BNCC (Brasil, 2017).

No entanto, mesmo diante dessas orientações, um recente estudo revelou que professores de inglês em escolas públicas do interior do Paraná ainda enfrentam desafios quanto à incorporação das mídias digitais em suas práticas. Eles destacaram restrições de tempo e sentimentos de despreparo como obstáculos para a adoção dessas tecnologias em suas aulas (Denardi; Marcos; Stankoski, 2021).

Nesse contexto, a situação pandêmica imposta pela Covid-19 conferiu um novo panorama ao ambiente educacional, precipitando uma transformação abrupta para o ensino remoto, por meio de plataformas virtuais e recursos digitais. Foi nesse cenário de mudanças e desafios que emergiu a relevância desta pesquisa.

O primeiro semestre de 2020 ficou marcado por uma série de desafios, questionamentos e aprendizados significativos para os professores de inglês. Esse período trouxe a necessidade abrupta de romper com o tradicional modelo de ensino presencial e

² Devido ao atraso na geração dos dados e, conseqüentemente, a escrita da sua análise, a devolutiva, ou seja, o resultado da análise será compartilhado com os participantes após a defesa da dissertação.

adotar o formato emergencial de ensino remoto, valendo-se de recursos tecnológicos digitais. Essa mudança teve impactos variados, tanto positivos quanto negativos, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. À medida que a pandemia remodelou os cenários social, econômico, cultural, político e educacional, os professores se viram diante da tarefa de reformular suas abordagens de ensino para se adequar ao ambiente remoto, utilizando tecnologias virtuais e mídias digitais. Foi nesse contexto que surgiu o conceito de ERE.

O conceito do ERE, no Brasil, surgiu com a finalidade de garantir uma educação acessível durante o contexto pandêmico, como mencionado acima. Nesse cenário, foram levados em conta não apenas o distanciamento social necessário, mas também os desafios individuais enfrentados por estudantes e professores. Além disso, a dificuldade de acesso ao aprendizado fora do ambiente escolar tradicional, especialmente nas regiões mais remotas do norte do Brasil, foi considerada.

Apesar das adaptações e ajustes implementados, permanece como ponto central a análise aprofundada das percepções desenvolvidas ao longo desse período. Isso se revelou como um dos pilares para a condução desta presente pesquisa, onde a avaliação das experiências vivenciadas desempenha um papel importante no entendimento do impacto, por exemplo, do ERE na educação, o uso das TDIC após a pandemia, se ainda se faz presente, entre outros pontos de discussão.

2.3 Perfil dos participantes

Para obter uma compreensão mais completa do perfil dos participantes da pesquisa, desenvolvemos uma seção específica no questionário, a qual incluiu 10 perguntas que abrangeram tanto questões quantitativas quanto qualitativas. A primeira pergunta tratou da participação na pesquisa e constatou-se que 100% dos participantes aceitaram fazer parte. Em seguida, a segunda pergunta estava relacionada ao gênero dos participantes, oferecendo as opções "feminino", "masculino", "prefiro não dizer" e "outro". Dos participantes, todos se identificaram como do gênero feminino.

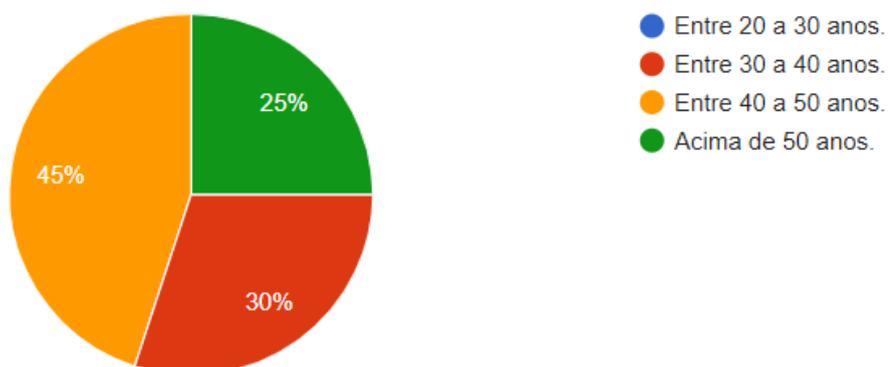
Figura 1 - Gráfico de gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Resultado gerado pela ferramenta *Google Forms*.

A terceira pergunta tratou da faixa etária dos participantes, para a qual foram fornecidas quatro opções: a) 20 a 30 anos; b) 30 a 40 anos; c) 40 a 50 anos; d) acima de 50 anos. Os resultados, conforme ilustrado na figura a seguir, revelaram que nenhum dos participantes se encontrava na faixa etária de 20 a 30 anos, sendo todos pertencentes ao grupo acima de 30 anos. A maioria dos professores, precisamente nove participantes, enquadrava-se na faixa de 40 a 50 anos. Além disso, havia seis participantes com idades entre 30 e 40 anos, e cinco participantes com idade superior a 50 anos.

Figura 2 - Gráfico da faixa etária dos participantes da pesquisa



Fonte: Resultado gerado pela ferramenta *Google Forms*.

A quarta pergunta relacionou-se à formação acadêmica dos professores e ao ano em que concluíram sua graduação. Os resultados obtidos foram os seguintes: 12 professores

possuem dupla habilitação em Letras, com ênfase em português e inglês; dois têm formação em Letras com habilitação exclusiva em inglês; um professor é formado em Letras com habilitação em português, inglês e espanhol; e cinco indicaram apenas Letras como sua formação, sem especificar a habilitação. Todas as graduações ocorreram entre os anos de 1991 e 2021. Veja o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Formação acadêmica e ano de formação dos participantes

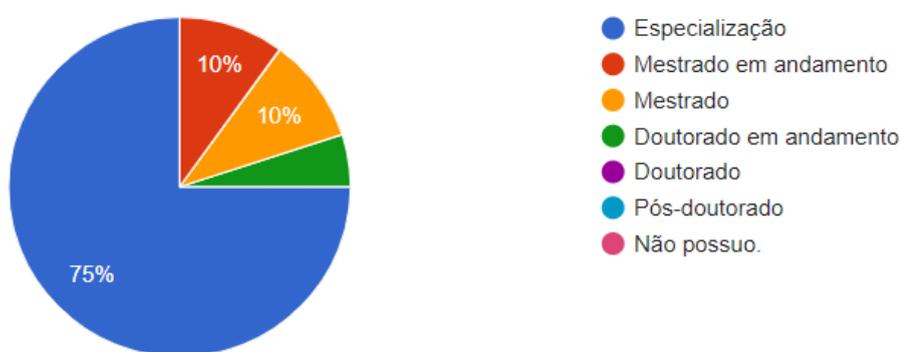
P1	Letras - Português/Inglês	1996
P2	Letras - não indica	2002
P3	Letras - Português/Inglês	2017
P4	Letras - Inglês	2016
P5	Letras - não indica	2011
P6	Letras - Português/Inglês/Espanhol	2005
P7	Letras - não indica	2002
P8	Letras - não indica	1991
P9	Letras - Português/Inglês	1995
P10	Letras - Inglês	não indica
P11	Letras - Português/Inglês	2008
P12	Letras - não indica	2001
P13	Letras - Português/Inglês	2005
P14	Letras - Português/Inglês	2009
P15	Letras - Português/Inglês	2021
P16	Letras - Português/Inglês	1997
P17	Letras - Português/Inglês	2002
P18	Letras - Português/Inglês	2009
P19	Letras - Português/Inglês	2007
P20	Letras - Português/Inglês	não indica

Fonte: Resultado gerado pela ferramenta *Google Forms*.

Na quinta pergunta, indagamos sobre outros cursos de inglês que os participantes tinham completado. Como resultado, observou-se que 18 professores frequentaram escolas de idiomas como curso de inglês. Além disso, destacou-se que o participante P11 também concluiu o curso de Fonética da Língua Inglesa, o participante P13 participou de um intercâmbio na Irlanda, e o participante P19 envolveu-se no Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI). Apenas dois professores não participaram de outros cursos de inglês.

A sexta pergunta abordou a realização de pós-graduação pelos participantes, com as seguintes opções disponíveis: a) especialização; b) mestrado em andamento; c) mestrado; d) doutorado em andamento; e) doutorado; f) pós-doutorado; g) não possui. Os resultados revelaram que 15 participantes concluíram uma especialização; dois participantes estavam cursando o mestrado; dois participantes já tinham obtido o título de mestre; e um participante estava em processo de doutorado.

Figura 3 - Gráfico pós-graduação dos participantes da pesquisa



Fonte: Resultado gerado pela ferramenta *Google Forms*.

Na sétima pergunta, almejou-se entender melhor a trajetória dos participantes como educadores na educação básica pública. Solicitou-se que compartilhassem a quantidade de anos que haviam dedicado ao ensino na educação básica pública. O resultado variou bastante, com o maior tempo sendo de 30 anos e o menor de quatro anos.

Quadro 3 - Tempo de atuação na área

P1	16 anos
P2	20 anos
P3	9 anos
P4	15 anos
P5	12 anos
P6	13 anos
P7	20 anos
P8	9 anos
P9	30 anos
P10	27 anos

P11	9 anos
P12	20 anos
P13	16 anos
P14	7 anos
P15	4 anos
P16	18 anos
P17	20 anos
P18	8 anos
P19	11 anos
P20	15 anos

Fonte: Resultado gerado pela ferramenta *Google Forms*.

Na oitava pergunta, buscamos compreender com quais turmas os professores atuavam, de modo a entender melhor o contexto da pesquisa. Como resultado, foi possível perceber uma ampla diversidade nas séries e níveis de ensino em que os professores estavam envolvidos em suas práticas docentes. Alguns ministravam aulas no Ensino Fundamental II, abrangendo desde o 6º até o 9º ano, outro participante atuava no Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, enquanto outros trabalhavam no Novo Ensino Médio (NEM), englobando o 1º, 2º e 3º ano. Além disso, houve participantes que trabalhavam em diferentes combinações dessas séries, bem como aqueles que tinham experiência em Educação Especial Profissionalizante e programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Veja o quadro a seguir com a relação das informações:

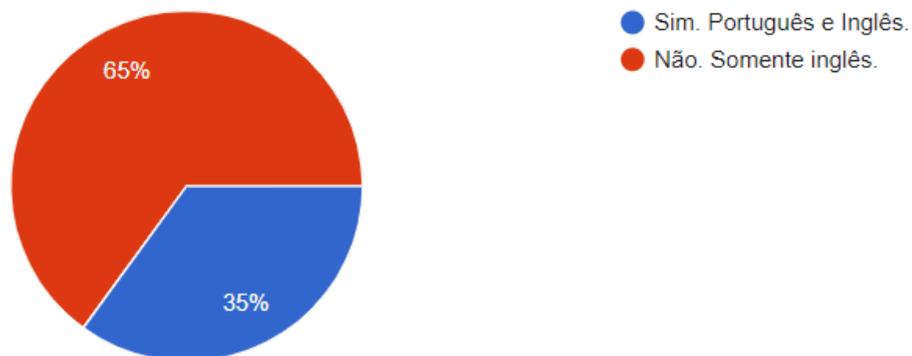
Quadro 4 - Contexto de atuação dos participantes

P1	6º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Novo Ensino Médio
P2	6º, 7º, 8º, 9º do Ensino Fundamental e NEM
P3	Ensino Fundamental e NEM
P4	2º ano do NEM e 3º ano do NEM
P5	7º e 8º do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do NEM
P6	6º, 7º e 8º do Ensino Fundamental
P7	9º do Ensino Fundamental e 1º NEM
P8	1º ao 5º do Ensino Fundamental
P9	1º, 2º e 3º ano do NEM
P10	7º do Ensino Fundamental e 1º NEM
P11	NEM
P12	6º, 7º, 8º e 9º do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º NEM
P13	6ª ao NEM, Educação Especial Profissionalizantes e EJAs
P14	6º do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do NEM
P15	2º ano e Sala de Recurso
P16	7º, 8º e 9º do Ensino Fundamental
P17	6º do Ensino Fundamental e 3º NEM
P18	6º, 7º, 8º e 9º do Ensino Fundamental
P19	6º, 7º, 8º e 9º do Ensino Fundamental e 1º e 2º do NEM.
P20	6º, 7º, 8º e 9º do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º NEM

Fonte: Resultado gerado pela ferramenta *Google Forms*.

A nona pergunta indagou se os participantes lecionam em dupla licenciatura, e sete participantes responderam que sim, sendo essa dupla licenciatura como professores de Língua Portuguesa. Os demais, 13 participantes, responderam que não, lecionando apenas como professores de inglês.

Figura 4 - Gráfico com a área de atuação dos participantes



Fonte: Resultado gerado pela ferramenta *Google Forms*.

Por fim, os participantes foram questionados sobre quais outros contextos de ensino lecionam e/ou já haviam lecionado.

Quadro 5 - Outros contextos de atuação dos participantes

P1	Escola particular, faculdade particular e escola de idiomas
P2	Aulas de português e arte
P3	Nenhum
P4	Ensino técnico e profissionalizante
P5	Aulas de arte
P6	Escola de idiomas
P7	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas - Celem
P8	Formação de professores
P9	Escola de idiomas
P10	Escola de idiomas e escola particular
P11	Ensino superior
P12	Escola de idiomas e escola particular
P13	Escola de idiomas e escola particular
P14	Escola particular
P15	Aula de oratória
P16	Escola particular e faculdade
P17	Formação de professores, alfabetização, curso de Letras, cursos técnicos e escola de idiomas
P18	EJA
P19	Escola de idiomas e escola particular

P20	Educação especial
-----	-------------------

Fonte: Resultado gerado pela ferramenta *Google Forms*.

Os resultados destacaram uma variedade de contextos educacionais nos quais os participantes estiveram e estão envolvidos em suas atividades de ensino e formação. Alguns deles lecionam em escolas particulares, faculdades particulares e escolas de idiomas, abordando disciplinas que incluíam português, arte e até mesmo oratória. Outros tiveram experiência com ensino técnico e profissionalizante, formação de professores e alfabetização. Houve também participantes que atuaram em instituições de ensino superior, enquanto alguns concentraram-se, principalmente, em escolas de idiomas.

2.4 Instrumento de pesquisa

De modo geral, foi a partir do que se pretendia pesquisar, além da proposta de trabalho, que se definiu o método. Juntamente com ele, estabeleceram-se as técnicas e os instrumentos de coleta de dados, sendo eles o caminho a percorrer e as ferramentas possíveis para a realização da pesquisa. Duarte (2002, p. 140) mencionou que “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto ao texto que se elabora no final”. Considerando o excerto da autora, notou-se que as conclusões da pesquisa ocorreram graças aos instrumentos operados na coleta de dados e à interpretação que se obteve dos resultados.

Neste tópico, o foco foi dirigido aos instrumentos para a coleta de dados em pesquisa de abordagem qualitativa, que, conforme Rudio (1986, p. 114), “chama-se de instrumento de pesquisa o que é utilizado para a coleta de dados”. Assim, o objetivo deste tópico foi apresentar qual instrumento de pesquisa se mostrou mais interessante e apropriado em relação ao estudo que foi executado.

O questionário de cunho dissertativo foi o instrumento escolhido para a geração dos dados. Gil (2002) apresentou a sua definição, que, muitas vezes, pode se confundir com entrevistas e formulários. O autor definiu que:

Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde. Formulário, por fim, pode ser definido como a técnica de coleta de

dados em que o pesquisador formula questões previamente elaboradas e anota as respostas (Gil, 2002, p. 115).

Além de Gil (2002), Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem que o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por desenvolver um questionário por meio do *Google Forms*, uma ferramenta de criação de formulários on-line fornecida pelo *Google* como parte do conjunto de aplicativos do *Google Drive*, hoje chamado *Google Workspace*. Nele, foi possível criar facilmente questionários, pesquisas, enquetes e formulários personalizados para coletar informações de maneira organizada e assíncrona.

O questionário foi dividido em duas seções, sendo elas: 1) introdução da pesquisa e estabelecimento do perfil do participante e 2) perguntas sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar desses participantes. A seção 1 foi composta por 10 questões quali-quantitativas, e a seção 2, por 15 questões tanto qualitativas quanto quantitativas, sendo que grande parte das questões solicitou respostas dissertativas.

Neste estudo, a escolha do instrumento considerou algumas vantagens para a pesquisa, como: atingir um número maior de participantes simultaneamente; abranger uma maior área geográfica; não necessitar de treinamento e/ou aplicadores; garantir o anonimato dos participantes, proporcionando maior liberdade e segurança nas respostas; obter as respostas de maneira mais rápida; e ter um instrumento de natureza imparcial. Por outro lado, como todo instrumento de pesquisa, o questionário possuía algumas limitações, como: quantidade reduzida de questionários respondidos; perguntas que os participantes não responderam; dificuldade de compreensão que poderia gerar falta de uniformidade; e a possibilidade de proporcionar resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens poderiam ter significados diferentes para cada sujeito.

De qualquer forma, desenvolver uma pesquisa envolveu riscos dos quais foi necessário estar ciente e preparado para enfrentar. Para mitigar esses riscos, realizamos uma cuidadosa reflexão ética, planejamento rigoroso, seleção adequada de métodos e geração de dados de maneira transparente. Considerando tais riscos, na sequência, foram abordadas as considerações éticas da pesquisa.

2.5 Considerações éticas

Nas Ciências Humanas, de modo geral, as preocupações éticas foram consideradas recentes, conforme os estudos feitos por Paiva (2005), visto que grande parte da relação entre participante(s) e pesquisador ocorria através de negociações. Por esse motivo, os participantes possuíam um papel ativo no processo da pesquisa, trazendo resultados ao longo dela. Contudo, vale ressaltar a relação de poder que existia no ambiente de pesquisa. Celani (2005, p. 110) apontou a importância ética do pesquisador, considerando esse ponto:

[...] deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. Já que não poderá nunca eliminar a relação assimétrica de poder, porque, afinal de contas, quem toma decisões do ponto de vista epistemológico, e também do ponto de vista dos procedimentos a serem adotados é o pesquisador.

Como mencionado no início do capítulo, para a geração dos dados, como medidas iniciais, foram necessários o esclarecimento e a permissão das instituições de ensino onde atuavam os participantes da pesquisa. As solicitações seguiram o formulário de Tramitação de Autorização para a realização de Pesquisa Científica para as escolas que compunham o Núcleo Regional de Ensino, em conformidade com a Resolução n. 406/2018 da Secretaria de Estado da Educação - SEED.

Tal processo foi necessário considerando a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), Lei n. 13.709/2018, sancionada em agosto de 2018 e que entrou em vigor em setembro de 2020, que trata da proteção, privacidade e uso de dados pessoais. Inspirada no Regulamento Geral de Proteção de Dados (GDPR) da União Europeia, a lei estabeleceu regras claras e abrangentes para o tratamento de informações pessoais no Brasil. Ela definiu princípios e diretrizes para a coleta, armazenamento, processamento e compartilhamento de dados pessoais por parte de empresas, organizações e órgãos públicos. Logo, no envio do questionário, não houve contato direto com os participantes; todo o processo foi mediado pelo Núcleo Regional de Ensino - NRE. As solicitações foram realizadas por escrito pela pesquisadora e seguiram os anexos previstos no formulário mencionado anteriormente. Além disso, o projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da universidade, passando por um parecer consubstanciado, parecer número 6.117.631. Nesse parecer, avaliaram-se: a) Apresentação do Projeto; b) Objetivo da Pesquisa; c) Avaliação dos Riscos e Benefícios; d) Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória; e, por fim, e) Considerações Finais a critério do CEP, que aprovou o parecer.

Um dos pontos pré-estabelecidos nas condições de pesquisa do CEP foi a preservação da identidade dos professores participantes, que foi referida no trabalho como P1, P2, P3, mesmo que se tenha apenas a reprodução de suas respostas discursivas. Como apresentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, não foi possível garantir o total anonimato (Paiva, 2005).

Por se tratar de uma análise de dados que se fundamentou na avaliação das respostas fornecidas pelos professores ao questionário, consideraram-se possíveis dificuldades ou limitações advindas das características inerentes a esse método. Vale ressaltar que não foram identificados riscos ou danos previsíveis para os professores que participaram da pesquisa.

Com base nas medidas éticas para a realização deste estudo, o processo de leitura das respostas ao questionário e a triangulação dos dados configuraram-se como o *corpus* deste estudo, que foi apresentado e analisado em capítulos seguintes, com base nos pressupostos teóricos discutidos e propostos neste capítulo metodológico.

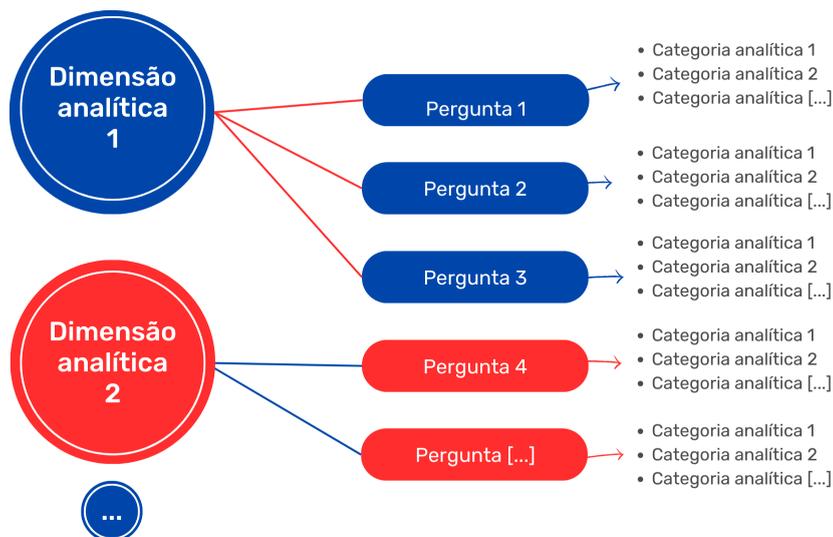
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados obtidos a partir da geração de dados e revisão da literatura especializada. Por motivos de organização da análise, considerando a amplitude das questões abordadas e a interconexão entre seus temas, optamos por dividi-la em dimensões analíticas, seguindo os princípios da *Grounded Theory* (Strauss; Corbin, 1998). Um ponto importante, como apresentado anteriormente no capítulo metodológico, na abordagem da *Grounded Theory*, nem todas as respostas dos participantes são classificadas em todas as categorias analíticas porque o processo de análise foi orientado pela descoberta e construção de categorias a partir dos dados gerados, e não pela aplicação de categorias pré-estabelecidas. Esse método caracterizou-se por sua flexibilidade e foco na geração de teoria diretamente dos dados, o que significa que as categorias emergem à medida que o pesquisador interage com o material, identificando padrões, conceitos e relações que são significativos para os participantes e o contexto estudado. Essa abordagem permitiu uma exploração mais organizada dos dados gerados, a saber:

- 3.1 Uso das TDIC (questões de 1-3);
- 3.2 Definição das TDIC (questão 4);
- 3.3 Práticas docentes pré, durante e pós-pandemia (questões de 5-7);
- 3.4 Avaliação sobre o uso das TDIC (questão 8);
- 3.5 Objetivos do uso das TDIC (questão 9);
- 3.6 Participação dos estudantes (questão 10);
- 3.7 Desafios no uso das TDIC (questão 11);
- 3.8 Metodologias aliadas às TDIC (questão 12);
- 3.9 Avaliação pós-pandemia (questão 13);
- 3.10 Formação Continuada (questão 14).

Conforme mencionado no capítulo metodológico, o questionário foi dividido em duas seções: 1) introdução da pesquisa e estabelecimento do perfil dos 20 participantes e 2) perguntas sobre o uso das TDIC no contexto escolar dos participantes, com o foco da análise na seção 2. Mencionamos também que cada dimensão comportava categorias analíticas, como ilustrado na imagem a seguir:

Figura 5 - Esquemática da organização da análise (dimensões e categorias analíticas)



Fonte: A autora.

Passamos, então, para a análise dessas dimensões, iniciando pela dimensão analítica sobre o uso das TDIC.

3.1 Uso das TDIC

Essa dimensão focou a análise das primeiras três perguntas do questionário, que ofereceram uma breve contextualização sobre o uso das TDIC nas aulas de LI ao considerar a linha do tempo que abrangeu o período pré-pandemia, durante a pandemia e pós-pandemia. Como resultado dessa análise, realizamos um mapeamento do emprego de tecnologias em sala de aula.

Quadro 6 - Transcrição de perguntas questionário sobre o uso das TDIC

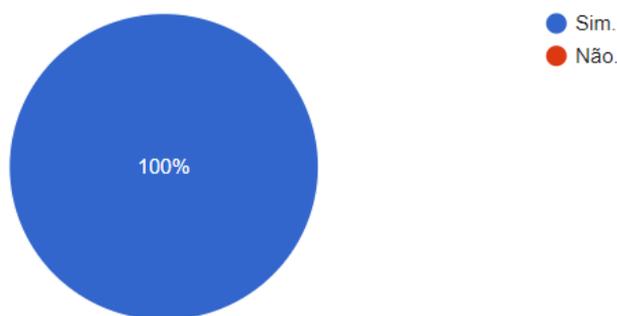
Uso das TDIC	
1.	Atualmente, você faz uso de ferramentas digitais em suas aulas?
2.	Antes da pandemia da COVID-19, você utilizava ferramentas digitais em suas aulas?
3.	Durante a pandemia da COVID-19, você se sentiu preparado(a) utilizando ferramentas digitais em sala de aula?

Fonte: elaborado pela autora.

Para a primeira pergunta, questionamos se os professores utilizavam ferramentas digitais em suas aulas, a resposta indicou que 100% dos professores, ou seja, todos faziam uso dessas ferramentas. Isso demonstrou que a utilização de tecnologia em sala de aula se tornou

cada vez mais comum. A maioria dos professores incorporava pelo menos alguma ferramenta digital em sua prática, como apresentações em *PowerPoint*, recursos *online*, ou até mesmo comunicação por e-mail.

Figura 6 - Uso de ferramentas digitais atualmente

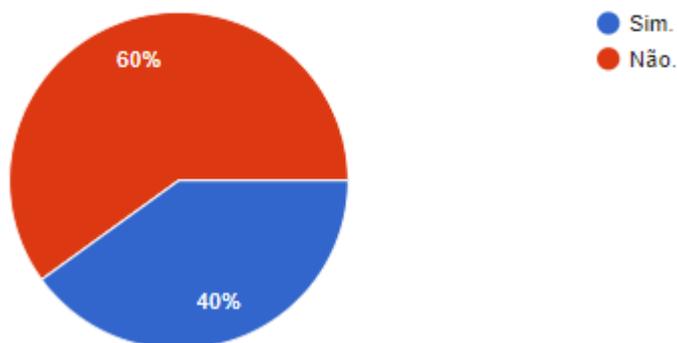


Fonte: Resultado gerado pela ferramenta *Google Forms*.

Na segunda pergunta, indagamos aos professores se, antes da pandemia de COVID-19, eles utilizavam ferramentas digitais. Vale destacar que a pandemia teve início oficial em dezembro de 2019, na China. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020 e, posteriormente, como uma pandemia em 11 de março de 2020. Portanto, a pergunta se referia ao período anterior a essas datas. É relevante mencionar que o fim oficial da pandemia só foi declarado pela OMS em abril de 2023, após uma avaliação global da situação.

De acordo com as respostas, 60% dos professores (12 no total) afirmaram que não utilizavam ferramentas digitais em seu processo de ensino antes da pandemia. Isso indicou que, no grupo de professores pesquisados, a maioria não estava incorporando tecnologia digital em suas práticas de ensino pré-pandemia. A resposta também revelou que 40% dos professores (oito no total) afirmaram que faziam uso de ferramentas digitais em seu processo de ensino antes da pandemia, mostrando que um grupo menor de professores já integrava tecnologia digital em suas abordagens e práticas de ensino antes da pandemia.

Figura 7 - Uso de ferramentas digitais antes da pandemia da COVID-19



Fonte: Resultado gerado pela ferramenta *Google Forms*.

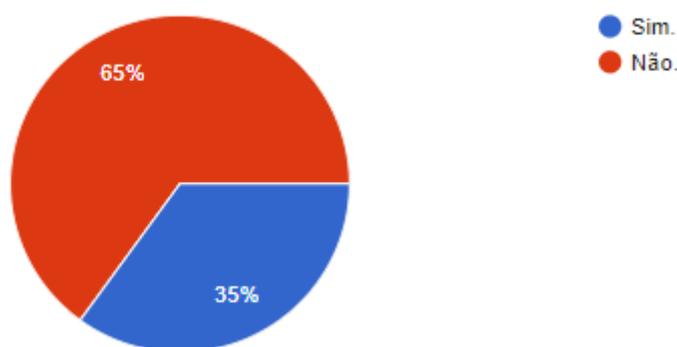
Aprofundando a análise, os 12 seguintes professores não usavam nenhuma ferramenta digital: P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P13, P15, P16 e P18. Por outro lado, oito professores utilizavam ferramentas digitais: P2, P9, P11, P12, P14, P17, P19 e P20. Essa mensuração trouxe algumas reflexões, visto que a maioria dos professores não estava utilizando ferramentas digitais antes da pandemia, mas ainda havia uma parcela significativa que já estava incorporando tecnologia em suas práticas. A BNCC, documento que norteia a elaboração dos currículos escolares, por exemplo, reconheceu a importância das competências digitais na educação atual.

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

A BNCC enfatizou a necessidade de os alunos desenvolverem habilidades relacionadas à tecnologia, à informação e à comunicação. Portanto, a integração de ferramentas digitais no ensino de línguas era necessária para que os alunos adquirissem essas habilidades, e apenas 40% dos professores estavam fazendo uso delas. Houve 60% de professores que não utilizavam ferramentas tecnológicas, por razões que poderiam variar de um contexto para outro. Para compreender melhor essas razões, nas dimensões analíticas seguintes, analisamos por que essas ferramentas possivelmente não foram utilizadas.

Na terceira pergunta, questionamos aos professores se durante a pandemia de COVID-19 eles se sentiram preparados para utilizar ferramentas digitais em sala de aula. O resultado foi similar ao da pergunta 2, mostrando que 65% (13 professores) não se sentiram preparados, enquanto 35% (sete professores) se sentiram preparados.

Figura 8 - Preparação ao uso de ferramentas digitais durante a pandemia da COVID-19



Fonte: Resultado gerado pela ferramenta *Google Forms*.

Observamos que os resultados da terceira pergunta foram semelhantes, mas não idênticos aos da pergunta anterior (65% e 35%). Na pergunta anterior, P2, P9, P11, P12, P14, P17, P19 e P20 já incluíam de alguma forma tecnologia em suas aulas antes da pandemia, conforme mencionado. Nesta pergunta, P1, P2, P6, P8, P15, P17 e P20 responderam que se sentiram preparados para utilizar tecnologia durante o período pandêmico. Comparando esses dados, percebemos que apenas P2 e P20, os quais faziam uso de tecnologia antes da pandemia, sentiram-se preparados para utilizá-las durante o período pandêmico. Por outro lado, P1, P6, P8, P15 e P17, que não faziam uso anteriormente, sentiram-se preparados para utilizar a tecnologia durante a pandemia.

Portanto, o uso de tecnologia antes da pandemia não garantiu que esses professores se sentissem preparados durante o período pandêmico, mostrando que era necessário um olhar mais aprofundado para "de que forma" esses professores estavam utilizando a tecnologia em sala de aula e com qual objetivo, para entender a intencionalidade pedagógica. Isso porque, durante a pandemia, priorizou-se o "domínio" mais instrumental, deixando em segundo plano a dimensão pedagógica.

Então, antes da pandemia, 60% dos professores não utilizavam ferramentas digitais em suas aulas, o que mostrou uma resistência ou falta de necessidade percebida em incorporar

tecnologia em suas práticas pedagógicas. Isso pode ser interpretado à luz dos PCN e da BNCC, que já vinham enfatizando a importância da integração de competências digitais na educação. A BNCC, por exemplo, defende o desenvolvimento de habilidades para compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva (Brasil, 2017). A falta de adesão ampla às TDIC antes da pandemia indica uma possível desconexão entre as diretrizes curriculares e a prática docente.

Durante a pandemia, houve uma pressão para a rápida adaptação ao ensino remoto, o que trouxe à tona a questão da preparação dos professores para o uso das TDIC. Apenas 35% dos professores se sentiram preparados para essa transição, destacando a lacuna na formação continuada dos educadores para o uso eficaz de tecnologia. Segundo Moran (2015), a tecnologia por si só não transforma a educação, mas é a combinação de métodos pedagógicos adequados e ferramentas tecnológicas que potencializam o aprendizado. A experiência dos professores durante a pandemia reforça essa ideia, mostrando que o simples uso de tecnologia não é suficiente, nesse caso, é necessário um entendimento mais profundo de como integrá-la pedagogicamente.

O dado de que alguns professores que não utilizavam tecnologia antes da pandemia se sentiram preparados durante o período pandêmico demonstra uma adaptação “forçada” e emergencial, mas não necessariamente uma mudança sustentável e planejada. Esse cenário sublinha a importância de uma formação contínua e bem estruturada para os docentes, que não apenas aborda o uso instrumental das TDIC, mas também as formas de aplicá-las para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Como Moran (2015) destaca, o desafio é transformar a educação, integrando tecnologias de maneira que façam sentido pedagógico, promovendo uma aprendizagem considerada ativa e significativa.

Logo, os resultados demonstraram a importância da formação docente no uso de TDIC, conforme apresentado pela BNCC e defendido por autores como Moran (2015). A pandemia acelerou o processo de adoção tecnológica, mas também evidenciou as deficiências na preparação dos professores. Para que a educação digital seja significativa, é necessário um planejamento que considere tanto o domínio técnico quanto a intencionalidade pedagógica, garantindo que o uso de tecnologia seja realmente transformador na prática educativa.

Nessa lógica, a dimensão analítica a seguir apresentou a definição de tecnologia na perspectiva dos participantes. É importante salientar que, durante toda a análise das dimensões analíticas, alguns professores mencionaram respostas que se enquadraram em mais de um tema, o que levou à menção desses participantes em mais de uma categoria analítica.

3.2 Definição das TDIC

Esta dimensão analítica contemplou a seguinte pergunta do questionário: "Em sua concepção, como você definiu Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC))?".

Quadro 7 - Transcrição de perguntas questionário sobre definição das TDIC

Definição das TDIC	
1.	Em sua concepção, como você define tecnologias digitais da informação e comunicação (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC))?

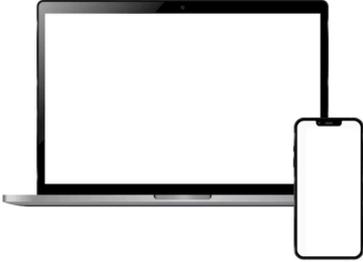
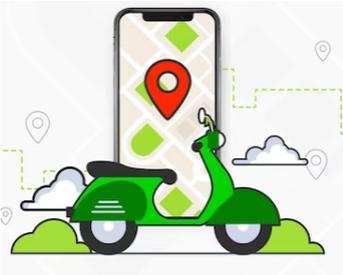
Fonte: A autora.

O objetivo da pergunta foi obter a perspectiva e a definição do participante da pesquisa sobre as TDIC. Ao solicitar que o participante descrevesse sua própria concepção e definição, essa pergunta buscou compreender como ele via e interpretava a tecnologia, fornecendo sua opinião sobre seu próprio conhecimento e visão pessoal. Nesta dimensão, ao analisar as 20 respostas dadas à pergunta, foram identificadas cinco categorias analíticas: 1) ferramentas tecnológicas; 2) recurso tecnológico; 3) recurso pedagógico; 4) apreciação; 5) funcionalidade.

Antes de entrar na análise, apresentamos um conceito de ferramentas tecnológicas com base nos estudos de Turban, Linda e Wood (2015). Para os autores, as ferramentas tecnológicas eram aplicações ou programas específicos que utilizavam os recursos tecnológicos para realizar tarefas específicas. Consideravam-se programas ou sistemas desenvolvidos para facilitar ou melhorar uma função ou processo específico por meio da tecnologia, sendo os aplicativos um exemplo. Diferentemente da definição de recursos tecnológicos, que eram todos os elementos ou ativos disponíveis que podiam ser utilizados no contexto das tecnologias digitais da informação e comunicação ou, de forma mais ampla, na tecnologia em geral, como computadores, servidores, conexões de rede, entre outros.

Quadro 8 - Diferença entre recursos tecnológicos e ferramentas tecnológicas

Recursos tecnológicos	Ferramentas tecnológicas
Os recursos tecnológicos são usados como componentes ou elementos fundamentais para construir e operar ferramentas	As ferramentas tecnológicas são utilizadas pelos indivíduos, empresas ou organizações para executar tarefas, automatizar processos,

<p>tecnológicas. Eles são os meios pelos quais as ferramentas tecnológicas são desenvolvidas e mantidas.</p> 	<p>melhorar a eficiência e atingir objetivos específicos.</p>  <p>App delivery</p>
--	--

Fonte: Baseado em Turban, Linda e Wood (2015) e ilustração Freepik (2023, [s.p.]).

No livro "Information Technology for Management: Digital Strategies for Insight, Action, and Sustainable Performance", de Efraim Turban, Linda Volonino e Gregory R. Wood (2015), os autores salientaram que as ferramentas dependem dos recursos para funcionar, enquanto os recursos são utilizados para criar e sustentar as ferramentas. A partir da exposição e conceituação entre recursos tecnológicos e ferramentas tecnológicas, passou-se para as reflexões baseadas nas respostas dos participantes.

3.2.1 Ferramentas tecnológicas

Nesta categoria analítica, tivemos P3, P8, P10, P11, P12, P14, P16, P18 e P19 que definiram as TDIC como ferramentas tecnológicas.

Ferramentas tecnológicas como: sites e plataformas de buscas (P12).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são ferramentas de grande valia para o ensino aprendizagem. Através delas, podemos aprimorar as aluas [aulas], motivar os alunos, trazer o uso da língua inglesa mais próximo da realidade dos nossos alunos (P16, grifo nosso).

Esses são alguns excertos que exemplificam o pensamento de alguns participantes da pesquisa. Observamos que eles destacaram a visão das TDIC como “ferramentas tecnológicas,” o que é uma perspectiva interessante, mas que também pode ser vista como limitada em seu entendimento, considerando o impacto dessas tecnologias, que podem ser compreendidas como além de ferramentas, como mostrado no excerto de P12. Em um contexto mais amplo, como pontuado por P16, as TD puderam ser compreendidas como agentes de mudança social, econômica e cultural. Elas não apenas auxiliaram na realização de

atividades cotidianas, mas também redefiniram a forma como nos comunicamos, aprendemos, trabalhamos e nos relacionamos. Por exemplo, as mídias sociais tiveram um papel importante na formação de identidades individuais e coletivas, na disseminação de informações e na mobilização social. Destacamos o excerto de P3, que reconheceu essa forma de compreensão:

São ferramentas que podem auxiliar e melhorar a vida na sociedade em vários âmbitos (P3, grifo nosso).

Isso foi reafirmado por Martin-Barbero (2000), em seus estudos, nos quais o autor mencionou que há dinâmicas que impulsionaram as transformações na sociedade latino-americana contemporânea, relacionadas ao surgimento de um novo ecossistema comunicativo, manifestado na interação com as novas tecnologias de comunicação e informação, e caracterizado por sensibilidades distintas, especialmente entre os jovens, ou seja, entre os alunos. Mesmo citando ferramentas, os depoimentos desses três participantes da pesquisa destacaram aspectos positivos das TDIC, mostrando a capacidade de aprimorar a qualidade de vida na sociedade, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e aproximar os alunos da vivência prática da LI.

3.2.2 Recurso tecnológico

Dentro dessa categoria de análise, os recursos tecnológicos foram vistos como peças essenciais na criação e funcionamento das ferramentas tecnológicas. Foi por meio deles que essas tecnologias foram construídas e mantidas. Considerando a diferença entre ferramenta e recurso, conforme definido por Turban, Volonino e Wood (2015), duas respostas foram identificadas, correspondendo aos professores P2 e P9. Por meio de suas respostas, foi possível perceber que os professores definiram as TDIC como recursos tecnológicos, fazendo ligação a computadores, celulares e à utilização da TV "laranja".

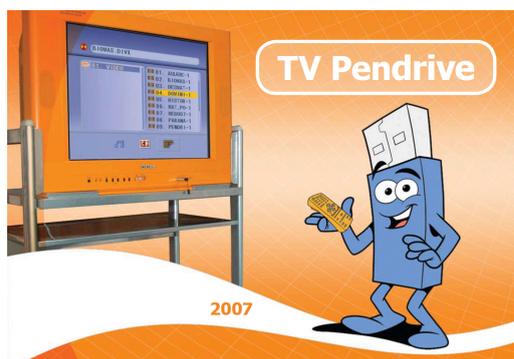
Em 2007, o Governo do Estado do Paraná investiu na introdução das chamadas TV pendrive (informalmente conhecidas como TV laranja) como um meio de incorporar a tecnologia ao ambiente educacional das escolas estaduais. Cerca de 20 anos depois, as TV desse modelo continuavam sendo utilizadas, como relatado por uma das professoras.

Eu usava o lab de informática para pesquisa, jogos e trabalhar com músicas no site lyrics training. Na sala de aula, utilizava a TV laranja para vídeos, jogos, atividades de listening, atividades com música e filmes (P9, grifo nosso).

Aqui, refletimos sobre o fato de que, embora a "TV laranja" fosse considerada uma forma de tecnologia, ela era um recurso tecnológico de modelo antigo, semelhante a uma TV de tubo, caracterizada por ter resolução e qualidade de imagem inferiores em comparação com as telas planas atuais. Logo, essas limitações poderiam afetar negativamente a qualidade da apresentação de materiais, sobretudo no que diz respeito a conteúdo visual, visto que as "TV laranjas" careciam de recursos avançados, como conectividade à internet, aplicativos educacionais interativos e a capacidade de exibir conteúdo em alta definição. A necessidade de baixar e transferir todo o conteúdo para um pendrive antes de exibi-lo na TV também poderia ser um processo desafiador em termos de praticidade e demorado.

Dessa forma, embora as "TV laranjas" tivessem sido uma inovação em 2007, foi importante considerar as limitações que elas apresentavam em um ambiente educacional atual, que exigia recursos tecnológicos mais modernos e flexíveis para apoiar o ensino e a aprendizagem.

Figura 9 - TV pendrive (TV laranja)



Fonte: Paraná (2007, *online*).

Complementando a percepção apresentada por P9, o uso de recursos tecnológicos em sala de aula, como os recursos utilizados no laboratório de informática e a TV laranja, apesar da obsolescência, foi aplicado de maneira educativa. O docente relatou que utilizou o laboratório de informática para realizar pesquisas, apresentar jogos e trabalhar com músicas no site "*Lyrics Training*". Isso exemplificou como as TDIC puderam auxiliar na experiência de aprendizagem de uma língua. A TV laranja usada em sala foi um recurso utilizado para mediar vídeos, conduzir atividades de *listening*, explorar músicas e filmes, e até jogar. Embora seja hoje vista como um recurso obsoleto, conforme mencionado anteriormente, a TV laranja cumpriu, conforme o relato, o papel de recurso tecnológico. O uso de jogos, atividades musicais e vídeos ofereceu uma oportunidade de aumentar o envolvimento dos alunos e tornar

o processo de aprendizado mais inclusivo, que foi a proposta do próprio Governo do Estado do Paraná (2007), mencionada no Manual da TV pendrive.

Em todos os setores da sociedade se observam mudanças em função do uso das novas tecnologias. A educação também tem experimentado mudanças na sua forma de organização e produção, fazendo surgir novas formas de ensino-aprendizagem, subsidiadas pela inserção de novas tecnologias nas escolas. No Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação tem desenvolvido projetos que visam à integração de mídias com a finalidade de proporcionar a inclusão e o acesso de alunos e professores da rede pública estadual a essas tecnologias (Paraná, 2007, p. 3).

A relação com a definição das TDIC como recursos tecnológicos em sala de aula tornou-se clara, as quais referiam-se a uma variedade de TD que permitiram a aquisição, processamento, comunicação e compartilhamento de informações. Por outro lado, consideramos também a utilização das TDIC em sala de aula, que foi definida pela aplicação curricular juntamente com as estratégias pedagógicas e que seria analisada e discutida posteriormente em tópicos.

3.2.3 Recurso pedagógico

Nesta categoria analítica, apenas P4 descreveu as TDIC como um recurso pedagógico para o ensino de LI. Essa perspectiva mostrou que as tecnologias desempenham um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, sendo um recurso que fazia parte do processo de mediação pedagógica. O termo "recurso pedagógico" refere-se às TDIC sendo adaptadas com objetivos educacionais. Observamos aqui a maneira como o professor as enxergava além de uma ferramenta, mas como um recurso que o auxiliava no processo de ensino de LI. Ao utilizar o termo "didático," pôde-se interpretar que ele fazia uso de estratégias, recursos e estruturas projetadas para facilitar a aprendizagem e melhorar a qualidade do seu processo de ensino.

[...] um suporte didático para o ensino da língua inglesa (P4, grifo nosso).

Portanto, a definição de P4 ressaltou as TDIC como um auxílio perante sua prática pedagógica.

3.2.4 Apreciação

Na categoria "apreciação", cinco professores avaliaram a pergunta por meio de adjetivos, sejam eles positivos e/ou negativos. Nas respostas de P5, P7, P8, P13, P15, P17 e P20, foi possível observar que, em vez de definirem o que eram as TDIC em sua concepção, eles apreciaram a questão e acrescentaram críticas relacionadas, por exemplo, à falta de suporte pedagógico.

Ótimas, porém faltam recursos pedagógicos (P5, grifo nosso).

Muito importante, a vida antes era pior (P20, grifo nosso).

O exemplo fornecido, com a participação de P5, ilustrou essa abordagem. Nesse caso, o participante descreveu as TDIC como "ótimas," o que refletiu uma avaliação positiva. No entanto, ao mesmo tempo, ele apontou uma deficiência ao mencionar a falta de recursos pedagógicos. Isso significou que, embora a questão não tenha sido respondida de forma direta em termos de uma definição, ocorreu uma apreciação crítica da maneira como essas tecnologias eram utilizadas no contexto educacional, e a menção à deficiência de recursos pedagógicos, que não ficou clara quais seriam eles. Interpretaram-se recursos pedagógicos como materiais, ferramentas, estratégias ou recursos utilizados pelos professores para apoiá-los no processo de ensino.

Outro ponto de observação esteve na fala de P20: "a vida antes era pior." Para o participante, as TDIC tiveram um impacto positivo na qualidade de vida, e a ausência dessas tecnologias resultaria em condições menos satisfatórias. Embora essa declaração não mostrasse uma definição do que eram as TDIC, ela destacou a importância dessas tecnologias na sociedade contemporânea, mesmo que de forma breve. É importante ressaltar que essa visão de P20 ilustrou a apreciação das tecnologias não como um recurso voltado para o ensino, mas como uma parte integral da vida moderna como um todo.

A categoria "apreciação", de modo geral, demonstrou a capacidade dos professores de não apenas definir, mas também avaliar as TDIC em relação ao seu potencial. Isso poderia levar a discussões e melhorias na integração dessas tecnologias nas práticas de ensino. Embora não tenha havido uma definição estrita, houve uma manifestação de posicionamento em relação ao seu uso.

3.2.5 Funcionalidade

Nesta categoria analítica, P1 e P6 não apresentaram a definição solicitada na pergunta. P1, por outro lado, focou sua resposta no "para quê" a tecnologia servia na sala de aula, afirmando que, para o participante, a tecnologia funcionava como uma forma de motivação discente, promovendo a interatividade em sala de aula. Embora não tenha definido as TDIC diretamente, ele destacou sua funcionalidade. Essa afirmação pôde ser verificada por meio da transcrição da resposta de P1.

Como uma nova concepção de tornar as aulas mais interativas e de fazer com que os alunos se sentissem curiosos e atraídos, visto que a tecnologia estaria fazendo o novo cotidiano escolar (P1, grifo nosso).

Como observado, P1 não forneceu uma definição direta das TDIC; em vez disso, sua resposta concentrou-se mais em descrever o seu impacto nas aulas e no ambiente escolar. Embora tenha destacado a importância das tecnologias como forma de motivação discente e promoção da interatividade, não forneceu uma definição do que elas são. Por outro lado, reconheceu pontos que corroboram com os estudos de Moran (1995), que afirmou que somente as tecnologias não seriam capazes de mudar a relação pedagógica, mas poderiam permitir um novo encantamento na escola entre alunos e professores.

Concluimos que uma parte dos participantes definiu as TDIC como "ferramentas tecnológicas", enfatizando sua utilidade prática em sala de aula, como sites de busca e plataformas de ensino. Esta visão, conforme argumentam Turban, Volonino e Wood (2015), reflete uma compreensão instrumental das TDIC, onde estas são vistas como aplicativos ou sistemas específicos para facilitar processos educativos. No entanto, essa perspectiva pode ser considerada limitada, pois não aborda o potencial transformador das tecnologias na educação, como salientado por Moran (1995), que afirma que a simples introdução de tecnologias não é suficiente para transformar a educação; é necessário um uso intencional e pedagógico que vá além do mero suporte técnico.

Outros participantes definiram as TDIC como "recursos tecnológicos", relacionando-as a elementos físicos como computadores e televisores. A definição de recursos tecnológicos, conforme apresentada por Turban *et al.* (2015), considera esses elementos como fundamentais para o desenvolvimento e a manutenção das ferramentas tecnológicas. No entanto, a utilização de recursos antigos, como a "TV laranja", aponta para a necessidade de atualização e modernização dos recursos tecnológicos em sala de aula, algo que Moran (1995) também discute ao falar sobre a importância de utilizar tecnologias atualizadas para efetivamente engajar os estudantes e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Um único participante descreveu as TDIC como um "recurso pedagógico", uma perspectiva que reconhece as tecnologias como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Esta visão é alinhada com a da BNCC, a qual enfatiza a importância das TDIC para desenvolver competências essenciais nos alunos, como a capacidade de utilizar e criar tecnologias de forma crítica e significativa (Brasil, 2017). O uso das TDIC como recurso pedagógico é importante para promover uma educação que prepare os estudantes para os desafios do século XXI, algo que Moran (2015) também reforça ao destacar a importância de integrar tecnologias de maneira que elas contribuam para a aprendizagem ativa e colaborativa.

Na categoria "apreciação", os participantes apresentaram avaliações críticas sobre as TDIC, destacando tanto aspectos positivos quanto negativos. A crítica à falta de recursos pedagógicos, por exemplo, revela uma percepção de que, embora as tecnologias sejam valiosas, sua eficácia está condicionada à disponibilidade de suporte pedagógico adequado. Essa avaliação crítica é importante para refletir sobre como as TDIC são implementadas nas escolas e sobre a necessidade de políticas educacionais que garantam não apenas o acesso às tecnologias, mas também a formação contínua dos professores para seu uso de modo significativo (Freire, 1996).

Por fim, alguns participantes destacaram a "funcionalidade" das TDIC, referindo-se a elas como meios para tornar as aulas mais interativas e motivadoras. Esta visão vai de encontro à ideia de que as tecnologias podem criar novas dinâmicas de aprendizagem, estimulando o interesse e a curiosidade dos alunos. Contudo, como Moran (1995) sugere, é fundamental que essa funcionalidade seja acompanhada de uma reflexão pedagógica profunda sobre como as tecnologias podem contribuir para uma educação transformadora.

Deste modo, concluímos que a definição de TDIC pelos participantes do estudo revela diferentes níveis de compreensão e apreciação dessas tecnologias, que variam desde uma visão instrumental até uma perspectiva mais pedagógica e crítica. Para que as TDIC sejam verdadeiramente integradas no processo educativo, é necessário um entendimento amplo que considere tanto seu potencial técnico quanto pedagógico, como defendido por Moran (1995; 2015) e pela BNCC (Brasil, 2017).

3.3 Práticas docentes pré, durante e pós-pandemia

Esta dimensão analítica abarcou três questões disponíveis no questionário. O intuito da construção dos três questionamentos foi traçar uma linha cronológica para compreender as práticas docentes, bem como o uso de recursos tecnológicos e/ou ferramentas tecnológicas no

processo de ensino na pré, durante e pós-pandemia, e como essas práticas se desenvolveram. Salientamos que o período de pré-pandemia foi entendido como o tempo cronológico anterior a ela, isto é, em 2019. Em março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia e perdurou até maio de 2023, quando a mesma declarou, por meio de um Comunicado Oficial, o fim da pandemia. Por outro lado, muitas escolas, tanto públicas quanto privadas, no Paraná, retornaram às aulas presenciais de forma parcial no terceiro trimestre de 2021, e, em 2022, o retorno total ao presencial ocorreu em 7 de fevereiro. Na análise, consideramos que o retorno ao presencial foi considerado o pós-pandemia. A seguir, vejamos a transcrição das perguntas.

Quadro 9 - Transcrição de perguntas questionário sobre as práticas docentes pré, durante e pós-pandemia

Práticas docentes pré, durante e pós-pandemia
<p>1. Quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas, se alguma, você utilizava em suas práticas docentes para ensinar LI em cenário de pré-pandemia? De que forma foram trabalhadas as atividades usando tecnologia? Cite alguns exemplos.</p> <p>2. Quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas você utilizou em suas práticas docentes para ensinar LI em cenário de pandemia da Covid-19? De que forma foram trabalhadas as atividades usando tecnologia? Cite alguns exemplos.</p> <p>3. Quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas, se alguma, você tem utilizado em suas práticas docentes para ensinar LI em cenário de pós-pandemia? De que forma estão sendo trabalhadas as atividades usando tecnologia? Cite alguns exemplos.</p>

Fonte: A autora.

Para melhor compreensão, dividimos a discussão de cada pergunta em uma dimensão analítica, e dentro de cada uma delas, houve categorias analíticas, que foram três: “pré, durante e pós-pandemia”. Dentro dessas categorias, identificamos as subcategorias analíticas levantadas ao longo da geração dos dados, conforme estabelecido na Figura 1, com o acréscimo das subcategorias para uma melhor organização.

3.3.1 Práticas docentes pré-pandemia

Para a primeira pergunta, a qual buscou compreender o processo pré-pandemia, ou seja, anterior a ela, o questionamento foi subdividido em três partes: a) recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas; b) a forma como foram trabalhadas; c) exemplos citados. De modo

geral, o que buscamos compreender foi a prática docente e a finalidade dos recursos/ferramentas em sala de aula. Com isso, foram elencadas sete subcategorias analíticas: ensino e revisão de vocabulário; recurso tecnológico; sala de aula virtual; recurso audiovisual e/ou recurso de áudio; ensino de habilidades; ludicidade; e acesso a atividades pedagógicas. Consideramos necessário pontuar que muitos professores participantes responderam quais tecnologias utilizaram, trazendo exemplos, mas não explicaram de que forma foram aplicadas. Isso ocorreu não só na categoria analítica da pré-pandemia, como também nas demais, durante a pandemia e posteriormente a ela.

3.3.1.1 Ensino e revisão de vocabulário

Na categoria de ensino de vocabulário, apenas P1 mencionou sua prática, indicando o uso de jogos *online* para revisar e ensinar o vocabulário de LI. Ao analisar essa resposta, surgiram algumas considerações, entre elas a limitação ao concentrar-se exclusivamente no ensino do vocabulário, deixando de explorar outras oportunidades. Ressaltamos que o vocabulário, por si só, não abarca todas as competências linguísticas essenciais.

Usava somente jogos online para ensinar ou revisar o vocabulário (P1).

A resposta apresentada, ao se concentrar em uma prática que envolveu o ensino utilizando tecnologia, assemelhou-se à abordagem de ensino de línguas que prioriza o vocabulário, também conhecida como abordagem lexical. Nessa abordagem, o foco principal estava na aprendizagem e no ensino de termos e expressões específicas, ao mesmo tempo em que abrangeu aspectos gramaticais. No entanto, o participante não mencionou como desenvolveu outras habilidades, apenas disse que não foi através do uso da tecnologia. Por outro lado, de acordo com Vygotsky (1994), a motivação desempenhou um papel fundamental na aquisição de uma língua estrangeira, sendo um dos principais fatores na construção do conhecimento do aluno. Assim, ao incorporar atividades lúdicas, como jogos, o professor desafiou o intelecto dos alunos, tornando o processo de ensino, aquisição e revisão de vocabulário como algo construtivo.

3.3.1.2 Ferramenta tecnológica

Na categoria de ferramenta tecnológica, compreendemos as ferramentas tecnológicas como suporte para a execução de tarefas, automação de processos, melhoria da eficiência e alcance de objetivos específicos, dependendo de um determinado recurso tecnológico. Nesta categoria, apenas o participante P7 mencionou o uso do recurso tecnológico disponibilizado pela *Google*, o *Google Meet*.

Somente aulas pelo google meet (P7).

Consideramos haver uma confusão interpretada pelo participante, visto que ele não respondeu de que forma as atividades eram trabalhadas, mas sim como "sala de aula virtual". Além disso, o recurso tecnológico mencionado era bastante comum durante o período da pandemia, e não antes dela.

3.3.1.3 Recurso audiovisual e/ou recurso de áudio

Na categoria de recurso audiovisual e/ou recurso de áudio, identificou-se essa prática nas respostas dos seguintes participantes: P4, P9, P10, P11, P12, P14, P16, P18 e P19. Compreendemos recursos audiovisuais como filmes, vídeos, apresentações de slides e outros materiais que combinam som e imagem, utilizados para ilustrar conceitos, fornecer exemplos do mundo real e estimular discussões em sala de aula. Por outro lado, os recursos de áudio abrangeram gravações de áudio, podcasts, músicas, entre outros, como a audiodescrição, que traduziu imagens em palavras, melhorando o entendimento de pessoas com deficiência visual por meio de informação sonora.

Os participantes da pesquisa responderam que utilizavam retroprojetor, TV pendrive e rádio, e quando questionados sobre de que forma as atividades foram trabalhadas utilizando essas tecnologias, a maioria respondeu que foi para **projetar** slides, imagens, e **transmitir** áudios e vídeos.

Projeção de atividades (P10, grifo nosso).

Usava retroprojetor, tv *pendrive*, *notebook*, *datashow*. Trabalhava com slides, imagens, áudios, vídeos (P12).

Usava o rádio e a TV para reproduzir os *listenings* dos livros didáticos (P14, grifo nosso).

[...] para passar música para os alunos (P16, grifo nosso).

Usava apenas o rádio para atividades de *listening* (P18).

Com base nas respostas e nos excertos, observamos que a descrição das atividades sugeriu que muitos participantes, durante as aulas, deram ênfase à transmissão de conteúdo por meio de recursos audiovisuais. Usamos o termo "transmissão" porque, conforme as escolhas de palavras de P10 e P14 (grifo nosso), por exemplo, remete à ideia de mera transposição de conteúdo, levantando a questão de como as tecnologias mencionadas foram empregadas para promover a participação ativa dos alunos, estimular a resolução de problemas ou desenvolver habilidades críticas, em vez de transmitir informações de forma passiva. A simples projeção de *slides*, imagens ou transmissão de áudios e vídeos não garante automaticamente uma abordagem de ensino significativa. Infelizmente, houve uma ausência de menção a estratégias pedagógicas, indicando uma possível falta de reflexão sobre como otimizar o uso dessas tecnologias para promover uma aprendizagem mais ativa. Contudo, essa observação não invalidou o uso dessas tecnologias, mas destacou a importância de uma abordagem mais reflexiva no processo de utilização desses recursos tecnológicos na educação.

No exemplo dado pela resposta de P16, a mesma reflexão pode ser retomada e complementada. Quando se utiliza o termo "passar música para os alunos", pode-se ter implicado, novamente, em uma abordagem passiva, na qual o professor simplesmente reproduziu a música sem envolver os alunos de maneira mais ativa ou crítica, limitando as oportunidades de aprendizado significativo. Além disso, ao escolher o verbo "passar" na resposta, refletimos que havia uma transmissão unilateral da informação, na qual o professor foi o único responsável por apresentar a música, e os alunos foram receptores passivos. Portanto, concluímos que esse tipo de abordagem pode não ter promovido uma participação ativa, análise crítica ou engajamento por parte dos estudantes.

3.3.1.4 Ensino de habilidades

A subcategoria analítica "ensino de habilidades" refere-se ao processo de instrução e aprendizado voltado para o desenvolvimento específico de habilidades em determinada área. No contexto do ensino de línguas, tanto a BNCC (Brasil, 2017) quanto os PCN (Brasil, 1990), que são os dois documentos que orientam o ensino de línguas no contexto educacional brasileiro, mencionaram as quatro habilidades linguísticas consideradas essenciais no âmbito do ensino de línguas e comunicação: ouvir (*listening*), falar (*speaking*), ler (*reading*) e

escrever (*writing*). Essas habilidades foram referidas como fundamentais, sendo que o listening compreendeu a capacidade de compreender e interpretar a linguagem falada, incluindo, por exemplo, conversas, palestras, entrevistas e outras formas de comunicação auditiva; o speaking referiu-se à habilidade de articular pensamentos e expressar-se verbalmente, incluindo a capacidade de participar em conversas, fazer apresentações, discutir tópicos e interagir com outras pessoas; o reading compreendeu a capacidade de entender, absorver e interpretar texto escrito, como a leitura de artigos, livros, notícias, e-mails e outros materiais escritos; e o writing referiu-se à habilidade de expressar pensamentos e ideias por escrito, como o desenvolvimento de redações, relatórios, e-mails, textos criativos e outras formas de escrita. Nesta subcategoria, os participantes P9, P14, P18 e P19 apresentaram respostas relacionadas a uma dessas habilidades, como:

[...] Na sala de aula utilizava a TV laranja para vídeos, jogos, atividades de listening (P9, grifo nosso).

[...] Usava o rádio e a TV para reproduzir os listenings dos livros didáticos (P14, grifo nosso).

Usava apenas o rádio para atividades de listening (P18, grifo nosso).

[...] para trabalhar com música, atividades de oralidade (P19, grifo nosso).

A relação entre tecnologia e o ensino de habilidades linguísticas tornou-se cada vez mais evidente no contexto educacional. Conforme o próprio documento da BNCC (Brasil, 2017) mencionou, o uso de tecnologias digitais no contexto educacional foi abordado em diversos artigos, principalmente nos referentes às competências gerais e específicas de cada área do conhecimento. No caso específico do ensino de línguas, o uso de tecnologias foi mencionado na parte que trata das habilidades comunicativas, no que diz respeito à competência digital.

O documento oficial destaca a importância de integrar o uso de TD no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Ressaltamos ainda a importância de desenvolver a competência digital dos alunos, capacitando-os a utilizar de modo crítico as tecnologias em seu processo de aprendizagem e em suas práticas comunicativas. Dessa forma, o uso adequado da tecnologia poderia potencializar o ensino de habilidades linguísticas, promovendo uma aprendizagem mais colaborativa e contextualizada (Brasil, 2017).

Na BNCC, em seu art. 4º, discute-se as dez competências gerais que deveriam ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. A competência digital esteve explícita em algumas das competências gerais, como na Competência Geral 2, que tratou da cultura digital, e na Competência Geral 5, que abordou o uso crítico das tecnologias digitais de informação e comunicação (Brasil, 2017).

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2017, p. 9).

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

Além disso, cada área do conhecimento possuía suas competências específicas, e no caso do ensino de línguas, o uso de tecnologias para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas foi considerado parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Embora não houvesse um artigo dedicado exclusivamente ao uso de tecnologias digitais no ensino de línguas, a BNCC (Brasil, 2017) abordou essa questão de forma transversal, integrando-a às competências gerais e específicas de cada área do conhecimento.

3.3.1.5 Ludicidade

A subcategoria analítica de "ludicidade" no ensino de línguas foi compreendida como a incorporação de elementos lúdicos e jogos no processo de aprendizagem de uma LE. Para Branco (2015), a ludicidade, no contexto educacional, visava tornar as aulas mais motivadoras, utilizando atividades que envolvem jogos, brincadeiras e elementos de diversão. Embora não tenha sido classificada como uma metodologia, foi possível afirmar que o lúdico constituía uma técnica de ensino. Nesta categoria, estavam as respostas de P8, P9 e P20, tanto exemplos de uso quanto de forma.

Algumas plataformas de jogos usei e palavras cruzadas online (P8).

Plataformas digitais, jogos digitais, aplicativos [...] (P20).

Segundo Branco (2015), a incorporação de elementos lúdicos e jogos no ensino de línguas estrangeiras foi reconhecida como uma técnica que visava tornar as aulas mais motivadoras. Ao utilizar atividades que envolviam jogos, os professores buscaram estimular o interesse e a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Embora o uso de plataformas de jogos e aplicativos digitais, conforme mencionado pelos participantes P8 e P20, trouxesse potencialidades para a prática da língua e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, foi necessário considerar o propósito pedagógico por trás dessas atividades. Como os participantes não abordaram o “para quê”, mas apenas o “o quê”, as respostas geraram uma lacuna na forma como esses jogos foram trabalhados e com qual propósito.

3.3.1.7 Suporte à prática pedagógica

Essa subcategoria foi compreendida, como o próprio título sugere, como uma forma de auxiliar no processo de docência. Antes da pandemia, muitas instituições educacionais já estavam incorporando a tecnologia em suas práticas pedagógicas. Nesse caso, observou-se que o participante utilizava a tecnologia para planejar aulas e elaborar materiais, incluindo atividades pedagógicas, servindo como um "suporte".

[...] auxílio a prática pedagógica, planejamento de aula (P17).

O apoio da tecnologia no planejamento de aulas apresentou uma série de vantagens para os professores, alinhando-se ao estudo de Matos e Duarte (2021, p. 4), que afirmou que "[...] entende-se que as tecnologias digitais têm a proporção de facilitar a comunicação e a criação de conteúdo". Dessa forma, os recursos e ferramentas digitais permitiram uma organização maior do conteúdo a ser abordado em sala de aula. Os professores puderam criar planos de aula mais detalhados, estabelecer objetivos de aprendizagem e selecionar recursos diferentes e mais dinâmicos para cada atividade, desde o planejamento até a aplicação delas.

3.3.2 Práticas docentes durante a pandemia

Para a segunda pergunta da dimensão analítica "Práticas docentes pré, durante e pós-pandemia", que buscou compreender as práticas docentes durante a pandemia, o questionamento foi subdividido em três partes, assim como na geração de dados da

"pré-pandemia": a) quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas; b) de que forma foram trabalhadas; c) citar exemplos. Portanto, o que buscamos compreender, interligando as três divisões, foi a prática docente e a finalidade dos recursos/ferramentas em sala de aula. Nas respostas dos participantes, observamos uma lacuna: muitos responderam às subdivisões "**quais** recursos tecnológicos e/ou ferramentas tecnológicas" e "**exemplos**", mas não responderam à questão "de que forma foram trabalhadas". Na sequência, são analisadas a primeira e a terceira subdivisão (quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas e seus exemplos).

3.3.2.1 Quais recursos tecnológicos e/ou ferramentas tecnológicas e seus exemplos

Para esta pergunta, foram elencadas três subcategorias analíticas: ferramenta tecnológica, recurso tecnológico e recurso audiovisual. Na categoria analítica "Ferramenta tecnológica" e "Recurso tecnológico", todos os participantes, de P1 a P20, se enquadraram, visto que todos citaram uma gama de ferramentas tecnológicas. Durante o período de pandemia, todas as escolas migraram, assim como outras esferas, para o processo de adaptação remota, ou seja, de forma virtual. Nesse contexto, algum recurso tecnológico foi utilizado, como notebooks e smartphones. Além disso, as aulas foram realizadas, muitas vezes, por meio do Google Meet, conforme relatado por muitos participantes.

Durante a pandemia, umas das ferramentas mais usadas foi o *Google classroom*. Tive que aprender a dar aula através dessa ferramenta. Não foi fácil, mas era o único recurso que dispunha para estar em contato com os alunos (P16).

Evidenciamos também os exemplos de ferramentas, além das mais recorrentes, por meio da transcrição da resposta do P17.

Kahoot, Quizziz, Mentimeter, Kami, Whiteboard.fi, Islcollective, Liveworksheets, Teachermade, Ilovepdf.³ (P17).

Diante do fato de todos os professores terem feito uso de ferramentas e recursos, refletimos sobre a adaptação das práticas docentes durante a pandemia, destacando a

³ Links para os sites mencionados: Kahoot: <https://kahoot.com>; Quizizz: <https://quizizz.com/>; Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/>; Kami: <https://www.kamiapp.com/>; Whiteboard.fi: <https://whiteboard.fi/>; Islcollective: <https://www.islcollective.com/>; Liveworksheets: <https://www.liveworksheets.com/>; Teachermade: <https://teachermade.com/>; Ilovepdf: <https://www.ilovepdf.com/>

necessidade, ou até mesmo obrigatoriedade, do uso de ferramentas tecnológicas para o período de ERE. Os participantes mencionaram uma gama de ferramentas tecnológicas, como *Google Classroom*, *YouTube*, *Jamboard*, *Wordwall*, entre outras, conforme apresentado no excerto de P17. Essas ferramentas atuaram como suporte na mediação do ensino entre professores e alunos durante a pandemia. Foi por meio dessas ferramentas e recursos tecnológicos que a continuidade das atividades educacionais ocorreu, mesmo à distância, enfrentando desafios. A inclusão de recursos audiovisuais, como vídeos do *YouTube* e trechos de filmes, pontuada por P12, P14 e P18, destacou uma atenção desses participantes para a multimodalidade no ERE, que consistiu no uso de múltiplos modos de comunicação e expressão para transmitir informações, neste caso, no processo de ensino de uma língua.

3.3.2.2 De que forma foram trabalhadas

Ao questionar de que forma essas ferramentas e recursos foram utilizados, buscamos compreender e refletir sobre as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores durante o ERE. Isso inclui aspectos como a integração dos recursos no planejamento de aulas, a organização das atividades, a interação com os alunos, entre outros. Neste tópico, foram elencadas seis categorias: produção de atividades pedagógicas, ensino de habilidades, desenvolvimento da opinião crítica, compartilhamento e envio de atividades, ludicidade e avaliação crítica.

3.3.2.3 Produção de atividades pedagógicas

Aqui, foram analisadas as respostas de P1 e P16. Como o processo de ERE ocorreu de forma emergencial e *online*, conforme a resposta de P1, o participante utilizou ferramentas buscando maneiras de produzir atividades para os alunos. P16 mencionou o uso de ferramentas para a produção de atividades com conteúdos apresentados pela SEED.

Tanto P1 quanto P16 utilizaram ferramentas tecnológicas para a produção de atividades educacionais, evidenciando o uso das TD como um agente auxiliar no processo de ensino e aprendizagem durante o ERE. Essas ferramentas não apenas permitiram a criação de conteúdo educacional, mas também ofereceram oportunidades para personalizar as atividades. P1, por exemplo, destacou que o uso de ferramentas tecnológicas foi uma estratégia para continuar fornecendo atividades aos alunos, mesmo à distância, demonstrando flexibilidade e capacidade de inovação diante das situações desafiadoras impostas pelo ERE. O mesmo

ocorreu com P16, que organizou e produziu atividades com o auxílio das ferramentas digitais relacionadas aos conteúdos apresentados pela SEED. Mesmo durante o ERE, houve esforços para garantir a integração dos recursos tecnológicos com o currículo escolar proposto.

3.3.2.4 Ensino de habilidades

As respostas dadas pelos participantes destacaram o foco no ensino e desenvolvimento de habilidades linguísticas (*listening, speaking, reading e writing*), similar ao mencionado antes da pandemia, mas, agora, no contexto de pandemia, ou seja, de ERE. Na resposta de P3, P8, P12 e P18, evidenciamos a variedade de estratégias e abordagens utilizadas por eles para a promoção do desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos durante o ERE, desde atividades de leitura e escrita até práticas de escuta e fala. Logo, essas ferramentas e recursos serviram de apoio à mediação para se trabalhar essas habilidades:

Leitura e escrita de texto, atividades para praticar o listening e gravar voz (P3, grifo nosso).

Jogos, musiquinhas que enviávamos para os alunos treinarem a escrita e fala (P12, grifo nosso).

A BNCC, juntamente com o PCN, conforme já mencionado, reconhecem a importância do ensino e desenvolvimento das habilidades linguísticas (*listening, speaking, reading e writing*) para uma formação integral dos alunos. No contexto do ERE, durante a pandemia, e diante das respostas, vimos que as ferramentas tecnológicas serviram de apoio à mediação dessas habilidades pelos professores. As respostas dos participantes refletem a continuidade no desenvolvimento dessas habilidades, mesmo em um cenário pandêmico, permitindo a adaptação de suas práticas pedagógicas a um dado contexto.

3.3.2.5 Trabalhar a opinião crítica

Nesta subcategoria tem-se o relato apenas de P13 que trouxe fazer uso de ferramentas e recursos tecnológicos com a finalidade de trabalhar debates *online* sobre certo tema.

Debate online sobre determinado tema (P13).

P13 destacou a prática do uso de ferramentas e recursos tecnológicos para facilitar debates online sobre determinados temas, apresentando, de certo modo, uma adaptação criativa por parte do participante para promover a participação dos alunos em discussões significativas, mesmo em um ambiente virtual. Ao incorporar debates online em práticas pedagógicas, o professor não apenas estimulou o desenvolvimento das habilidades dos alunos, mas também promoveu a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo, em que os alunos precisavam se posicionar entre si de forma ativa. Os debates *online* forneceram uma oportunidade única para os alunos explorarem diferentes perspectivas, alinhando-se às competências e habilidades previstas na BNCC, como comunicação, pensamento crítico, argumentação e colaboração.

3.3.2.6 Compartilhamento e envio de atividades

Nesta subcategoria, abrangemos apenas a resposta de P19, na qual o participante relatou o uso da tecnologia para o compartilhamento e envio de atividades. A seguir, apresentamos a transcrição da resposta do participante:

Para compartilhamento de slides, envio de atividades, formulários e links (P19).

O relato de P19 trouxe algumas reflexões e impressões, destacando uma prática que se concentrou principalmente no compartilhamento e envio de atividades por meio da tecnologia. Embora isso fosse necessário para manter a continuidade das atividades durante o ERE, essa resposta pode ser interpretada como um ensino mais passivo, onde os alunos recebiam as tarefas e as completavam, sem necessariamente envolver um processo de aprendizagem mais ativo. Mesmo que o compartilhamento de materiais e o envio de atividades fossem componentes importantes do ensino online naquele momento, o complemento dessa prática com estratégias que promovessem a participação ativa dos alunos, como discussões em grupo, colaboração em projetos, debates online, entre outros, poderia ajudar a garantir que os alunos não apenas recebessem informações, mas também as processassem, aplicassem-nas e desenvolvessem habilidades críticas, tornando-se agentes ativos no processo de aprendizagem.

3.3.2.7 Ludicidade

Nesta categoria analítica, contemplaram-se as respostas de P1, P2, P8 e P14, nas quais os participantes mencionaram utilizar a tecnologia para mediar o ensino de LI por meio de jogos em sala.

Utilizava jogos online, trechos de filmes, vídeos curtos, lousa interativa. Todos no período das aulas on-line via meet (P14).

A utilização de jogos como ferramenta tecnológica no suporte à mediação de conteúdo no ensino de LI trouxe diversos benefícios. Conforme assinalado no estudo realizado por Gee (2007), argumentamos que os jogos ofereciam um ambiente de aprendizado imersivo, no qual os alunos podiam experimentar a língua de maneira autêntica e contextualizada. Os jogos incentivaram a prática ativa da língua, proporcionando oportunidades para os alunos aplicarem suas habilidades linguísticas de forma prática e interativa. Outro estudo conduzido por Peterson (2012) destacou que os jogos poderiam contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas, como compreensão auditiva, expressão oral, leitura e escrita, podendo ser adaptados para atender a diferentes níveis de proficiência e objetivos de aprendizado, tornando-os uma ferramenta versátil para o ensino de uma língua.

3.3.3 Práticas docentes pós-pandemia

Para a terceira e última pergunta da dimensão analítica "Práticas docentes pré, durante e pós-pandemia", buscou-se compreender as práticas docentes pós-pandemia. O questionamento foi subdividido em três partes, conforme realizado na geração de dados da "pré-pandemia" e "pandemia": a) quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas; b) de que forma foram trabalhadas; c) citar exemplos. Assim, buscou-se entender a prática docente e o propósito dos recursos/ferramentas em sala de aula no período pós-pandemia. Dessa forma, foi possível analisar se houve uma continuidade, evolução ou mesmo uma regressão no uso de TDIC durante as aulas. Da mesma forma que na análise da dimensão analítica anterior, observaram-se lacunas, com muitos respondendo às subdivisões "quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas" e "exemplos", mas não abordando "de que forma foram trabalhadas". A seguir, serão analisadas as respostas referentes à primeira e terceira subdivisões (quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas e seus exemplos) e, posteriormente, trechos que se enquadram na questão "de que forma foram trabalhadas". Com

isso, foram elencadas as subcategorias analíticas: recurso tecnológico e ferramentas tecnológicas.

3.3.3.1 Quais recursos tecnológicos e/ou ferramentas tecnológicas e seus exemplos

Assim como na dimensão analítica anterior, referente ao uso de recursos e/ou ferramentas tecnológicas durante a pandemia, todos os participantes relataram que continuaram utilizando, de alguma forma, ferramentas e/ou recursos. Isso evidenciou uma linearidade na inclusão das TDIC nas aulas de LI. É válido mencionar a inclusão de novos recursos e ferramentas digitais, como a TV *Educatron* e a Plataforma Inglês Paraná. Após a pandemia, durante a transição de 2021 para 2022, quando houve o retorno às aulas presenciais, o Governo do Estado do Paraná investiu em *kits Educatron*, que incluíam smart TV de 43 polegadas, computadores, webcams, microfones, teclado com mouse pad e pedestal regulável. Já a Plataforma Inglês Paraná disponibilizou cursos online de LI que, conforme informado pelo governo, seguiam o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR), englobando habilidades da BNCC e objetivos de aprendizagem previstos para cada fase do currículo. A seguir, serão apresentados excertos que mencionam o uso do *kit Educatron* e da Plataforma Inglês Paraná.

Uso da TV Education [Educatron], Classroom (P4).

Plataforma Inglês Paraná, aulas semanais ou quinzenais no laboratório de informática (P7).

Plataformas de inglês, Canva, Jamboard (P8).

Utilizo TV Educatron, Google Apresentação (P10).

Com base nesses excertos, foi possível notar que os participantes buscaram incorporar a tecnologia em suas aulas. Observamos uma tendência positiva de adaptação por parte desses professores ao uso de recursos e ferramentas tecnológicas para o ensino, evidenciada pelo fato de que todos os participantes continuaram utilizando tais recursos de alguma forma. Essa prática também demonstrou uma disposição para inovar e explorar novas formas de ensino que pudessem melhor atender às necessidades dos alunos em um cenário desafiador, como o da pandemia.

Além disso, houve a introdução de novos recursos e ferramentas digitais, representando um avanço no sentido de proporcionar acesso a tecnologias mais avançadas e

alinhadas com os padrões de ensino mais atuais. Esses investimentos indicaram um esforço na busca pela melhoria da qualidade do ensino e no desenvolvimento das competências dos alunos. No entanto, é importante considerar que a inclusão dessas tecnologias não garante automaticamente uma melhoria na qualidade da educação, mas sim uma busca nesse sentido. Para alcançar essa melhoria, foi necessário observar de que forma as tecnologias foram trabalhadas e integradas à rotina dos alunos, qual foi sua finalidade, e a importância do investimento no processo de letramento dos professores para o uso eficaz dessas tecnologias.

3.3.3.2 De que forma foram trabalhadas

Da mesma forma que na categoria anterior, nem todos os participantes responderam sobre como utilizam as tecnologias mencionadas. A partir da análise das respostas, foi necessário separá-las em mais quatro categorias analíticas, a saber: suporte à prática pedagógica, realização de atividades pedagógicas, ludicidade e avaliação crítica.

3.3.3.2.1 Suporte à prática pedagógica

Nesta subcategoria, evidenciamos que os participantes P5, P9 e P11 utilizaram a tecnologia como suporte no processo de mediação do conteúdo em sua prática de ensino. O participante P5 mencionou que a tecnologia estava sendo empregada como uma ferramenta de suporte ao processo de aprendizagem, auxiliando os alunos na construção do conhecimento.

Uso de tecnologia para recurso de aprendizagem (P5, grifo nosso).

O participante P9 apresentou uma ampla gama de ferramentas tecnológicas utilizadas em suas aulas, incluindo o *Educatron*, *slides*, *Wordwall*, *Padlet*, entre outros. Isso demonstrou que o participante buscava uma abordagem múltipla e, de certa forma, ativa no uso da tecnologia.

Tenho utilizado o Educatron praticamente em todas as aulas, com slides, o Wordwall com jogos para revisão de conteúdos, o Padlet, o app para construir HQs, a plataforma Inglês PR, o Canva, o Google Apresentações, YouTube, etc (P9, grifo nosso).

O fato de o participante utilizar o *Educatron* em praticamente todas as aulas indicou uma consistência no uso da tecnologia. Ao mencioná-lo como ferramenta para revisão de

conteúdo, percebeu-se o papel de suporte que a tecnologia fornece. Além disso, ao utilizar um aplicativo para a construção de HQs (histórias em quadrinhos), ele incentivou a criatividade dos alunos, permitindo que atuassem de forma ativa. Na dissertação defendida por Silva (2015), essa prática demonstrou resultados positivos, sugerindo que o ensino de LI realizado por meio de ferramentas digitais que desenvolvem o processo criativo de HQ é uma possibilidade de ensino significativo utilizando tecnologia, alinhando-se com a resposta apresentada por P9, onde o estudante se tornou um agente ativo no processo de aquisição de uma nova língua.

Para complementar, destacamos também a resposta de P11, cujo excerto dialogava com as respostas tanto de P5 quanto de P9, em que a tecnologia atuou como suporte e, assim como mencionado por P9, como um aprimoramento:

Plataformas de Inglês. Inglês Paraná, Wordwall. No Educatoron, a TV com internet, podemos em tempo real acessar diversos sites para exemplificar e aprimorar nossas aulas (P11, grifo nosso).

Nas respostas, observamos uma tendência positiva, visto que a tecnologia foi utilizada como suporte à prática pedagógica, atuando como auxiliar e complementar às aulas. Isso proporcionou uma experiência de aprendizagem mais rica para os alunos, promovendo um ambiente de ensino mais ativo, em que o estudante precisou se posicionar e atuar de modo mais criativo.

3.3.3.2.2 Realização de atividades pedagógicas

Nesta subcategoria, enquadraram-se as respostas de P1 e P18, que não apenas utilizaram uma variedade de ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas, mas também incentivaram ativamente os alunos a se envolverem diretamente com essas ferramentas. Isso incluiu ensinar-lhes não apenas como consumir conteúdo digital, mas também como produzi-lo e colaborar com seus colegas por meio da tecnologia. Isso se materializou nos seguintes excertos:

Continuo a produzir atividades, slides, jogos no Canva, Wordwall, Liveworksheets, Google Apresentações, Google Forms, Google Docs mas desde a pandemia incentivei meus alunos a conhecer essas ferramentas e, também, através de tutoriais produzido por mim, os ensinei a produzir seus próprios trabalhos em pares ou em grupos. É uma tarefa árdua porque para muitos tecnologia até então, se resumia às redes sociais. Em primeiro

momento, foi necessário apresentar a eles o teclado e como inserir acentos, letras maiúsculas, compartilhar documentos, etc. (P1, grifo nosso).

Utilizo a TV Educatron, gosto muito do site Wordwall para realizar dinâmicas e levo as turmas uma vez por semana no laboratório de informática para desenvolverem atividades na plataforma de inglês (P18, grifo nosso).

Por meio dessas respostas, constatamos uma abordagem ativa da tecnologia na sala de aula que não apenas ampliou as oportunidades de aprendizagem dos alunos, mas também os preparou para o mundo digital em constante evolução. Ao explorar e dominar uma variedade de ferramentas digitais, os alunos não apenas adquiriram conhecimentos específicos, mas também desenvolveram habilidades essenciais, como colaboração, resolução de problemas e pensamento crítico, que foram fundamentais para uma sociedade cada vez mais digitalizada.

3.3.3.2.3 Ludicidade

Nesta subcategoria, destacamos apenas a resposta de P20, que mencionou jogos interativos como uma estratégia para promover a ludicidade no processo de ensino de LI. Os jogos interativos foram apresentados como ferramentas que poderiam tornar as aulas mais envolventes e dinâmicas, como o próprio participante relatou, conforme já abordado nas dimensões pré e durante a pandemia:

Para jogos interativos com os alunos, aplicativos de respostas. Kahoot, Jamboard, Wordwall” (P20, grifo nosso).

P20, ao mencionar aplicativos como *Kahoot*, *Jamboard* e *Wordwall*, citou várias maneiras de criar experiências lúdicas e interativas em sala de aula. O Kahoot, por exemplo, era conhecido por seus quizzes que envolviam os alunos em uma competição para responder perguntas sobre o conteúdo estudado. O *Jamboard*, por sua vez, permitia a colaboração em tempo real, onde os alunos podiam contribuir com ideias, resolver problemas e criar projetos de forma interativa. O *Wordwall* oferecia uma série de atividades educacionais personalizáveis, como quebra-cabeças, jogos de correspondência e *quizzes*, que podiam ser adaptados. Os jogos interativos não apenas proporcionavam uma pausa na rotina das aulas, mas também apresentavam oportunidades para consolidar o conteúdo estudado de maneira divertida. Além disso, promoviam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como raciocínio rápido, tomada de decisões e trabalho em equipe.

Portanto, a incorporação de jogos interativos na sala de aula aumentou o interesse e a participação dos alunos, conforme já mencionado, contribuindo para um ambiente de aprendizagem colaborativo e centrado no aluno.

3.3.3.2.4 Avaliação crítica

Assim como foram identificados aspectos positivos, também se evidenciaram fragilidades e desafios na implementação das tecnologias. Nesta subcategoria, destacaram-se as respostas de P12 e P16.

Plataforma Inglês Paraná, principalmente, mas também o Educatoron, vídeos, imagens, áudios, porém tem sido muito difícil, pois parece que tudo o que está relacionado a educação não encanta mais nossos alunos (P12, grifo nosso).

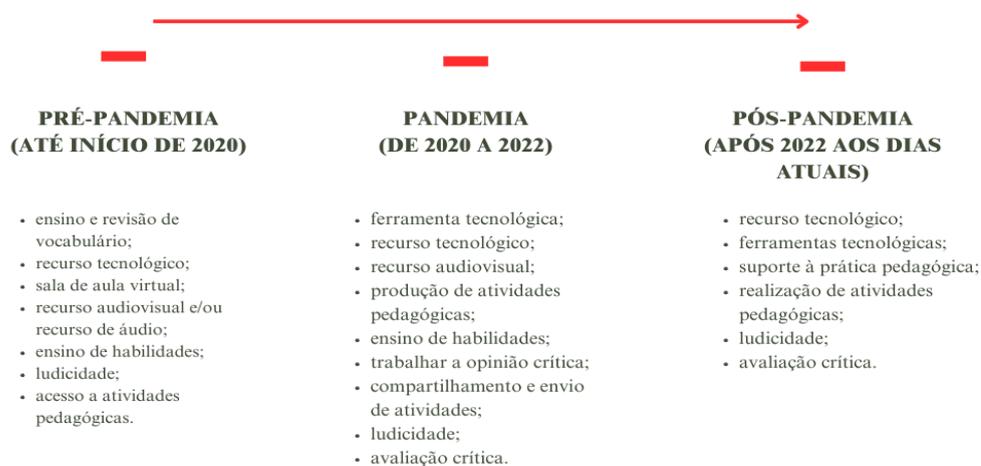
Bom, atualmente temos que utilizar a plataforma Inglês Paraná. Uma ferramenta totalmente fora do contexto e da realidade dos nossos alunos. Além dessa plataforma, utilizo os recursos do Google como Docs, Apresentação e continuo usando o Liveworksheet, o Kahoot, o Wordwall e o YouTube (P16, grifo nosso).

Ambas as transcrições destacaram a importância de uma reflexão sobre a implementação da tecnologia na educação. No entanto, pelos relatos apresentados, não se obteve uma análise aprofundada sobre esse aspecto. As respostas evidenciaram a necessidade de considerar a cultura digital dos alunos, buscando maneiras de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para eles. Isso exigiu uma abordagem mais flexível por parte dos professores, que precisavam estar abertos a explorar novas estratégias e ferramentas educacionais. Apesar da avaliação crítica realizada pelos participantes, tanto P12 quanto P16 continuaram utilizando a tecnologia em suas práticas de sala de aula, o que ressalta uma certa funcionalidade dessa tecnologia no contexto educacional atual, já que não foi abandonada.

Para materializar e concluir o que foi discutido nesta dimensão analítica e apresentado nas categorias, a figura, a seguir, mostra uma linha do tempo com um resumo das categorias analíticas e subcategorias elencadas ao longo dos três períodos investigados: pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia.

Figura 10 - Uso das tecnologias: resumo das subcategorias analíticas

CATEGORIAS ANALÍTICAS: PRÉ-PANDEMIA, PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA E SUBCATEGORIAS



Fonte: A autora.

Ao analisar a síntese das categorias analíticas apresentadas na Figura 10, destacamos o papel das tecnologias ao longo do tempo cronológico: pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia. Antes da pandemia, observamos que os professores utilizavam recursos tecnológicos, tanto audiovisuais quanto somente de áudio, com o objetivo de revisar e ensinar vocabulário, além de trabalhar as quatro habilidades da língua estrangeira. Além disso, a tecnologia era empregada como um meio lúdico e como facilitadora de acesso a atividades pedagógicas.

Durante a pandemia, a tecnologia tornou-se essencial para a realização das aulas, sendo o único meio disponível. Nesse período, houve uma ampla utilização de diversas ferramentas e recursos tecnológicos. Diferentemente do que ocorria antes da pandemia, os professores passaram a adotar recursos audiovisuais em substituição aos recursos de áudio utilizados anteriormente, como o rádio. A necessidade de utilizar computadores e notebooks durante a pandemia contribuiu para essa mudança, levando a uma maior exploração de elementos audiovisuais. Além disso, ocorreu uma transição na abordagem das atividades, passando-se do simples "acesso" a conteúdos para a "produção" de atividades. Isso exigiu dos professores uma atuação mais ativa no desenvolvimento de materiais utilizando a tecnologia. Outros pontos importantes incluíram o estímulo à opinião crítica dos alunos, que passaram a se posicionar de forma mais ativa durante as aulas, e a avaliação crítica por parte dos professores. Com a pandemia, os professores enfrentaram desafios no processo de ensino e

aprendizagem, muitas vezes devido à falta de estrutura, orientação e, até mesmo, letramento digital.

No pós-pandemia, evidenciamos que as ferramentas e recursos tecnológicos continuam sendo utilizados, agora considerados um suporte para a prática pedagógica dos professores. Vale destacar a subcategoria "realização de atividade pedagógica", na qual a tecnologia, ao permitir que os alunos sejam o centro do processo de aprendizagem e expressem suas opiniões, tornou-se fundamental. Em um dos excertos, um professor mencionou a importância de os alunos "produzirem seus próprios trabalhos em pares ou em grupos", o que evidenciou uma abordagem dinâmica e interativa utilizando tecnologia (metodologias ativas). Nesse contexto, os estudantes não apenas consumiam conteúdo, mas também o criavam, colaborando de forma ativa e participativa, conforme descrito pelo professor.

Logo, concluímos que a análise das práticas docentes antes, durante e após a pandemia da COVID-19, conforme relatado pelos participantes, revela uma evolução significativa no uso de tecnologias digitais no ensino de LI corroborando com uma discussão fundamentada com base em teorias e referenciais de autores, como: Paulo Freire, Lev Vygotsky e Seymour Papert.

Antes da pandemia, a integração de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas era limitada, com muitos professores focando no uso de recursos audiovisuais tradicionais, como retroprojetores e rádios. A utilização dessas tecnologias, embora válida, muitas vezes, a uma abordagem passiva, centrada na transmissão de conteúdo, sem explorar plenamente o potencial das tecnologias para promover uma aprendizagem ativa. Como Vygotsky (1994) sugere, a interação social e o engajamento ativo dos alunos são fundamentais para a construção do conhecimento. No entanto, a prática mencionada indica que essas oportunidades de interação foram limitadas, o que aponta para uma necessidade de repensar o uso das tecnologias de forma a estimular a participação ativa dos alunos.

A pandemia forçou uma transição rápida e massiva para o ensino remoto, colocando as tecnologias digitais no centro das práticas pedagógicas. Ferramentas como *Google Classroom*, *Kahoot*, e plataformas de videoconferência tornaram-se essenciais para manter a continuidade das atividades educativas. Esse período destacou a importância da flexibilidade e adaptabilidade dos professores, aspectos enfatizados por Papert (1993), que defendia a ideia de que as tecnologias podem ser poderosos mediadores no processo de aprendizagem, desde que usadas de maneira que incentivem a experimentação e o aprendizado ativo. No entanto, como mostrado nas respostas dos participantes, essa adaptação muitas vezes ocorreu de

maneira emergencial, o que limitou a profundidade e a eficácia do uso das tecnologias, evidenciando a importância de um letramento digital mais robusto para os professores.

No período pós-pandemia, observamos uma continuidade no uso das TD, agora vistas como suporte fundamental para as práticas pedagógicas. A introdução de novos recursos, como a TV *Educatron* e a Plataforma Inglês Paraná, representou um avanço na incorporação de tecnologias mais modernas e alinhadas com as necessidades contemporâneas de ensino. Freire (1996) argumenta que a educação deve ser um processo emancipatório, onde os alunos são agentes ativos na construção do conhecimento. A prática de incentivar os alunos a produzir seus próprios trabalhos e colaborar por meio de tecnologias digitais, conforme mencionado no documento, reflete e reforça essa visão freireana de uma educação libertadora e centrada no aluno.

A análise das práticas docentes antes, durante e após a pandemia mostrou uma evolução significativa no uso das tecnologias digitais, passando de uma abordagem passiva e transmissiva para uma prática mais interativa e centrada no aluno. Contudo, para que essa transformação seja realmente significativa, faz-se necessário que os professores sejam capacitados para utilizar essas tecnologias de maneira crítica e reflexiva, conforme defendido por Freire (1996) e Vygotsky (1994). A continuidade no uso das tecnologias no pós-pandemia indica um caminho de avanço, mas, para garantir que essas ferramentas sejam utilizadas para promover uma educação que seja, acima de tudo, humana, inclusiva e transformadora.

3.4 Avaliação sobre o uso de TDIC

O uso das TDIC no ensino de LI apresentou uma série de potencialidades que poderiam enriquecer o processo de aprendizagem, mas também enfrentou desafios e fragilidades que precisavam ser considerados para garantir uma utilização equitativa dessas tecnologias na sala de aula. O professor desempenhou um papel essencial na mediação entre as tecnologias e o processo de ensino e aprendizagem de LI, promovendo uma integração significativa dessas ferramentas no currículo escolar. Portanto, nesta categoria analítica, direcionou-se o olhar para como os participantes da pesquisa avaliaram o uso de TDIC no contexto de ensino e aprendizagem de LI.

Quadro 9 - Transcrição de perguntas questionário a respeito da avaliação sobre o uso das TDIC

Avaliação sobre o uso das TDIC
Como você avalia o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no

processo de ensino de LI? Quais suas potencialidades e/ou fragilidades? Comente.

Fonte: A autora.

Para a primeira pergunta, identificamos quatro categorias analíticas: 1) reconhecimento das possibilidades com preocupações; 2) reconhecimento do impacto positivo; 3) percepção crítica e preocupações; 4) potencialidades e/ou fragilidades. Quando se mencionou "preocupações" no contexto das categorias de avaliação das TDIC no ensino de LI, referiu-se a uma atitude ou posição de cautela, hesitação ou crítica em relação a certos aspectos ou à aplicação das tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras. Por exemplo, alguns entrevistados reconheceram as vantagens das TDIC, mas também expressaram preocupações ou ressalvas sobre sua implementação, como problemas de acesso à tecnologia, falta de suporte técnico ou infraestrutura insuficiente. A seguir, é apresentada a análise de cada uma dessas categorias.

3.4.1 Reconhecimento das possibilidades com preocupações

Nesta categoria analítica, analisamos as respostas de P5, P7, P11, P12, P17 e P20. Um dos pontos levantados foi o reconhecimento do uso positivo das TDIC, como mencionado por P5. O participante destacou a importância dessas tecnologias no contexto educacional, reconhecendo o benefício que poderiam trazer para o processo de ensino e aprendizagem.

[...] boas, porém precisamos de apoio tecnológico (P5).

No entanto, ressaltamos a necessidade de apoio tecnológico adicional para garantir que essas ferramentas sejam utilizadas de maneira acessível a todos os alunos. Da mesma forma, P7 reconheceu a utilidade das tecnologias, mas destacou uma preocupação quanto ao fato de muitos alunos não terem acesso a essas tecnologias fora do ambiente escolar. Isso mostrou a importância de considerar as disparidades socioeconômicas e de acesso à tecnologia ao implementar estratégias que envolvessem o uso das TDIC no ensino de LI.

Ótima ferramenta, mas muitos alunos não conseguem acesso de casa (P7).

P11 destacou a relevância das TDIC para aproximar o aluno do processo de aprendizagem, reconhecendo seu potencial para engajar os estudantes de maneira mais ativa.

No entanto, ressaltamos a necessidade de envolvimento e tempo para adaptação por parte dos professores, mostrando que a integração dessas tecnologias requer um investimento em capacitação e desenvolvimento profissional.

As potencialidades estão ligadas a trazer o aluno mais para perto. Falar uma linguagem que ele já conhece. Reter a atenção. Penso que as fragilidades estejam relacionadas ao tempo que, enquanto professores, precisamos dispor para não só aprender as novas tecnologias mas nos inserirmos nesse meio. A imersão é necessária e requer envolvimento (P11).

P12 apresentou uma crítica importante relacionada à falta de suporte técnico e infraestrutura adequada para o uso efetivo das TDIC. Sem os recursos e a assistência necessários, o potencial dessas tecnologias poderia ser limitado, prejudicando sua implementação no processo de ensino de LI.

A tecnologia precisa fazer parte da educação, mas não da forma q [que] vem acontecendo. Não temos suporte técnico dentro das escolas, não há computador para cada aluno e a conexão é muito ruim para rodar plataformas pesadas (P12).

O reconhecimento das vantagens das TDIC foi evidente em P17, mas novamente ressaltamos a necessidade de infraestrutura adequada para aproveitar ao máximo essas ferramentas.

Só vejo vantagens. A fragilidade é por conta de não ter internet boa nem equipamentos bons na escola (P17).

A falta de recursos tecnológicos e de uma conexão confiável à internet poderia dificultar o uso das TDIC nas salas de aula. P20 destacou a importância das TDIC, mas criticou a falta de paciência dos alunos para realizar pesquisas. Isso trouxe uma reflexão sobre a necessidade de desenvolver estratégias de ensino que incentivassem outras formas de realizar pesquisas.

Eu gosto muito de usar tecnologias. Fragilidade no caso da busca Google, pois os alunos menores não têm paciência para fazer pesquisa e comparar informações (P20).

As ressalvas levantadas pelos professores destacaram a importância de considerar uma variedade de fatores ao integrar as TDIC no ensino de LI. Foi necessário garantir que todas as escolas tivessem acesso a recursos adequados, que os professores recebessem o suporte

necessário e que as estratégias de ensino fossem adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos. Somente assim, as TDIC poderiam verdadeiramente cumprir seu potencial como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem.

3.4.2 Reconhecimento do impacto positivo

O reconhecimento do impacto positivo das TDIC no ensino de LI foi evidente em vários excertos trazidos pelos professores. Nessas percepções, eles ressaltaram os benefícios e oportunidades que as TDIC trouxeram para o processo de aprendizagem.

É importante destacar que a diferença entre as respostas que abordaram as "possibilidades" e aquelas que destacaram "impactos positivos" reside na ênfase dada aos aspectos potenciais das TDIC no ensino de LI. Quando se discutiram as "possibilidades" das tecnologias, considerou-se o potencial que essas tecnologias tinham para melhorar o ensino e a aprendizagem de línguas, com a ênfase no potencial para trazer mudanças positivas para o ambiente educacional. Por outro lado, quando se discutiram os "impactos positivos" das TDIC, referiu-se às mudanças reais, palpáveis e mensuráveis que essas tecnologias estavam trazendo para o ensino de LI.

Isso inclui exemplos concretos de como as TDIC estavam sendo utilizadas para melhorar, por exemplo, o engajamento dos alunos. Ao falar sobre "impactos positivos", a ênfase foi dada nos resultados tangíveis e nas melhorias observadas no processo de ensino e aprendizagem. Essa categoria foi evidenciada nas respostas de P3, P4, P6, P8, P9, P10, P13, P16 e P19.

P3 destacou um reconhecimento positivo do uso das TDIC, enfatizando sua capacidade de aproximar o idioma do aluno, especialmente quando comparado com o livro didático tradicional. Isso mostrou que as TDIC ofereciam uma abordagem mais dinâmica para o aprendizado de LI, tornando-o mais acessível para os estudantes. Da mesma forma, P4 expressou uma percepção positiva ao mencionar o uso de laboratórios de informática para atividades específicas relacionadas ao ensino de LI, indicando que as TDIC foram utilizadas para proporcionar experiências de aprendizado mais interativas e práticas para os alunos.

Foi muito bom sair do livro didático, os alunos achavam chato e entediante e não conseguiam entender o enunciado, então o uso da Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em minha concepção consegue deixar o idioma mais próximo do aluno, podendo praticar diversas habilidades como o ouvir e o gravar voz. As fragilidades são a falta de estrutura necessária para isso, internet, aparelhos entre outros (P3).

São boas. Os alunos usam o laboratório de informática para realizar as atividades da plataforma Inglês Paraná (P4).

P6 reconheceu a ajuda significativa que as TDIC ofereceram nas aulas, destacando especificamente ferramentas como o *Kahoot*, que proporcionaram uma maneira lúdica de aprender, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo o engajamento no processo de ensino de LI.

Acho que ela ajuda nas aulas, pois desperta o interesse do aluno em realizar a atividade, em especial o kahoot, que eles adoram [...] (P6).

P8 ressaltou o enriquecimento proporcionado pelo aprendizado por meio da prática, indicando que as TDIC ofereceram oportunidades para os alunos desenvolverem suas habilidades linguísticas de forma mais autêntica e ativa.

É enriquecedor pois o aluno aprende brincando e aprende construindo (P8).

P9 reconheceu a importância das TDIC, assim como o P10, que enfatizou a necessidade de equilíbrio e suporte técnico para garantir um uso significativo no contexto educacional. Isso sugeriu que a integração das TDIC deveria ser planejada e acompanhada para que seus benefícios fossem plenamente aproveitados.

Acho importante evoluirmos também e fundamental para atender os nossos alunos (nativos digitais), precisamos entrar no mundo deles para facilitar o processo de ensino aprendizagem. Eu adoro trabalhar com a tecnologia, porém tem os contratempos e falta de uma boa infraestrutura para utilização com eficácia. Também sinto falta de formação para professores nessa área (P9, grifo nosso).

Conforme enfatizado no capítulo teórico, foi de suma importância que os professores compreendessem seus alunos, como observado por P9. Essa atenção demonstrou o cuidado do professor com seu público-alvo, ou seja, os estudantes. Ao discutir as gerações, foi-se necessário compreender as características e diferenças entre elas, considerando que diferentes gerações coexistem na sociedade contemporânea. Conforme a teoria de Straus e Howe (1991), cada geração foi influenciada por eventos históricos, avanços tecnológicos e transformações socioculturais, que moldaram seus valores, crenças e comportamentos.

Nesse sentido, ao olhar para o perfil dos participantes, neste caso, considerando tal teoria, e considerando o Gráfico 2, que traz a faixa etária dos participantes da pesquisa,

observou-se que 45% tinham entre 40 e 50 anos; 30% tinham entre 30 e 40 anos; e 25% tinham mais de 50 anos. Com base nos conceitos que estudam o mapa das gerações de Strauss e Howe (1991), os professores integrariam as seguintes gerações:

- Geração *Baby Boomers* (1946-1964): que testemunharam o fim da segunda guerra mundial e o início da guerra fria; são adeptos da comunicação presencial e preferem métodos tradicionais de trabalho **(25% dos professores)**;
- Geração X (1965-1980): que cresceram durante a guerra fria e a ascensão da tecnologia; são independentes, céticos e adeptos do trabalho árduo; valorizam o equilíbrio entre vida profissional e pessoal e buscam autonomia no trabalho **(45% dos professores)**;
- Geração Y (*Millennials*) (1981-1996): que testemunharam o advento da internet e a popularização da tecnologia; são conectados, multitarefas e valorizam a colaboração e o feedback; buscam flexibilidade no trabalho **(30% dos professores)**.

Diferentemente dos alunos, os quais integrariam às seguintes gerações:

- Geração Z (1997-2010): que **nasceram na era digital** e são nativos da internet; são autodidatas, impacientes e valorizam a autenticidade e a transparência; priorizam a autorrealização e buscam empresas com propósito e impacto social;
- Geração *Alpha* (2010-presente): que ainda são jovens, mas **já demonstram familiaridade com a tecnologia e as mídias sociais**; são criativos, inovadores e valorizam a experiência personalizada; o futuro do mercado de trabalho dependerá da capacidade de se adaptar às suas necessidades e expectativas (Strauss; Howe, 1991).

As três primeiras gerações, *Baby Boomers*, Geração X e Geração Y (*Millennials*), geralmente tinham uma "abordagem mais tradicional" em relação à tecnologia e ao ensino, em comparação com as duas últimas gerações, Z e Alpha, que eram consideradas "nativas digitais". Essa diferença de mentalidade e experiência tecnológica teve impactos no processo de ensino e na sala de aula, e foi necessário reconhecer isso. Os professores precisavam adaptar suas abordagens de ensino para atender às necessidades e expectativas específicas das novas gerações.

Contudo, uma pesquisa realizada por Gabriel, Silva e Moretti (2014) desafiou essa visão ao analisar os estilos comportamentais e perfis de adoção tecnológica, classificando-os

como nativos digitais. Os resultados indicaram que a distinção entre Nativos e Imigrantes Digitais não se sustenta empiricamente, demonstrando que esses conceitos eram mais retóricos do que reais.

A pesquisa revelou que não havia diferenças significativas nos comportamentos e perfis de adoção tecnológica entre os grupos, independentemente da geração a que pertenciam. Esse achado foi corroborado por outros estudos, como o de Kennedy *et al.* (2008), que mostrou que o uso da tecnologia foi influenciado por fatores socioeconômicos, culturais e de gênero, e não exclusivamente pela idade. Portanto, a ideia de que a geração de professores interferia na adoção tecnológica carece de fundamentação científica sólida. Em vez disso, foi necessário considerar contextos e fatores individuais para entender a relação entre tecnologia e prática docente.

Durante a pandemia, essa necessidade tornou-se ainda mais aparente, pois muitos professores enfrentaram dificuldades na adaptação ao ensino remoto e ao uso intensivo de tecnologias. Enquanto há os que acreditavam que entender a geração dos professores era necessário para facilitar essa adaptação, o verdadeiro desafio, na verdade, está em compreender o público-alvo, que são os alunos, e adaptar as estratégias de ensino às suas necessidades.

A pandemia destacou que, independentemente da geração dos professores, o foco deveria estar menos em categorizar os professores, talvez por sua geração, e mais em equipá-los para atender às demandas de um público que, muitas vezes, já tinham contato com a tecnologia.

Ainda nesta categoria, ao observar especificamente as respostas obtidas, identificou-se que P13 destacou o reconhecimento da importância das TDIC para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, ressaltando seu papel no processo de aprendizagem de LI.

Acho bem importante visto que para se dar uma segunda língua precisa aguçar as 4 habilidades [...] (P13).

P16 reconheceu a importância das TDIC, mesmo diante dos desafios relacionados à infraestrutura. Isso mostrou que, apesar das limitações, as tecnologias ainda eram vistas como uma ferramenta para melhorar o ensino de LI. Por fim, P19 reconheceu a importância das tecnologias para complementar as aulas, mas observou que elas não eram suficientes para o ensino completo de LI.

Acredito que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) vieram para agregar o ensino de LI. Podemos utilizar esses recursos de forma bem prática e motivacional [...]. Em meu colégio, por exemplo, foi necessário muito esforço e dedicação de professores readaptados para que conseguíssemos sinal em todas as salas de aula e ainda assim, temos alguns eventuais problemas (P16).

São muito importantes para incrementar as aulas. Mas não são suficientes para o ensino completo (P19, grifo nosso).

Para o participante, as tecnologias deveriam ser vistas como uma parte integrante, porém complementar, ao processo de ensino de LI, e não como uma solução única para todos os desafios educacionais.

3.4.3 Percepção crítica e preocupações

Embora as tecnologias oferecessem grandes possibilidades para o ensino e aprendizagem, elas também levantavam preocupações e desafios. A percepção crítica e as preocupações dos professores foram fundamentais para sua integração no ambiente escolar.

Há grandes possibilidades, mas como os níveis são diferentes, temos a fragilidade de não conseguir ver o que os alunos aprendem (P2).

Um aspecto destacado pelos professores, como expressado por P2, foi o reconhecimento das vastas possibilidades que as TDIC proporcionaram no contexto educacional. No entanto, o professor trouxe uma preocupação em relação à dificuldade de avaliar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos quando essas tecnologias eram utilizadas. Essa dificuldade poderia surgir devido à complexidade das ferramentas digitais, que ainda estavam em processo de letramento, até mesmo por parte dos professores, e pela falta de métodos adequados de avaliação.

Ser usado com equilíbrio (P10, grifo nosso).

Com relação à menção de P10 quanto à necessidade de equilíbrio e suporte técnico para garantir a significância das TDIC no contexto educacional, isso pode ser relacionado ao conceito de "burnout digital".

Figura 11 - Equilíbrio no uso das TDIC



Fonte: A autora.

O "burnout digital" foi uma condição que surgiu como resultado do uso excessivo de ferramentas digitais, levando a estresse, fadiga mental e física, desatenção e problemas de saúde tanto físicos quanto mentais. Essa condição poderia afetar não apenas profissionais de áreas administrativas, mas também professores que faziam uso intensivo de tecnologia em sua prática pedagógica.

Ao complementar o que foi dito por P10, a integração das TDIC no ensino de LI deveria ser planejada e monitorada para evitar que os professores, assim como os alunos, se sentissem sobrecarregados com o uso excessivo de tecnologia, o que poderia levar ao esgotamento digital. Por isso, tornou-se essencial a inclusão e implementação de estratégias de autocuidado, o estabelecimento de limites para o uso de dispositivos digitais e o fornecimento de recursos e treinamentos para ajudar os professores, assim como os estudantes, a gerenciar o uso do digital (Gökçen Kabaran; Altıntaş; Sidekli, 2022).

P10, ao destacar a importância do equilíbrio no uso das TDIC, trouxe uma preocupação com o uso excessivo dessas tecnologias, que poderia resultar em desafios como a falta de atenção dos alunos ou até mesmo o desestímulo causado pela sobrecarga digital. Essa preocupação também foi apontada pelo P18.

Penso que é uma ferramenta a mais, facilita muito em atividades de listening, mas se usamos em excesso se torna cansativo. Sinto meus alunos extremamente desmotivados a fazer as atividades na plataforma, às vezes eles pedem pra ficar na sala de aula (P18, grifo nosso).

Ao contribuir com esse mesmo ponto, P14 reconheceu que as TDIC poderiam ser úteis no desenvolvimento de habilidades dos alunos. No entanto, essa percepção veio acompanhada da preocupação com o desestímulo causado pelo excesso de uso dessas tecnologias, que

poderia resultar em uma diminuição da motivação e do engajamento dos alunos nas atividades.

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) auxiliam a desenvolver habilidades da língua inglesa [...]. No entanto, o excesso das mesmas vem desestimulando os estudantes (P14).

A percepção crítica e as preocupações dos professores ressaltaram a necessidade de abordagens equilibradas no uso das TDIC no ensino, combinando o digital com métodos tradicionais. Isso sublinhou a importância de diversificar as estratégias de ensino para manter o interesse e o engajamento dos alunos, evitando a dependência excessiva da tecnologia.

3.4.4 Potencialidades e/ou fragilidades

Essa categoria reuniu respostas que destacaram tanto as potencialidades quanto às fragilidades do uso das tecnologias no contexto do ensino de LI. Ao agrupar essas percepções, foi possível visualizar os pontos fortes e fracos dessa integração.

Houve um reconhecimento, como expresso por P1, de que as TDIC ofereciam acesso a uma variedade de sites úteis, proporcionando aos alunos a oportunidade de explorar recursos online relevantes para o desenvolvimento de suas habilidades e que poderiam ajudar no futuro profissional desses alunos.

Potencialidades é fazer com que os alunos tenham acesso a sites que os ajude no mercado de trabalho [...] (P1, grifo nosso).

Além disso, P3 destacou o potencial das tecnologias em aproximar o idioma do aluno, permitindo que eles praticassem diversas habilidades linguísticas de maneira mais imersiva e interativa do que seria possível com métodos tradicionais.

Foi muito bom sair do livro didático, os alunos achavam chato e entediante e não conseguiam entender o enunciado, então o uso da Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em minha concepção consegue deixar o idioma mais próximo do aluno, podendo praticar diversas habilidades como o ouvir e o gravar voz [...] (P3, grifo nosso).

Outro aspecto significativo foi a capacidade das TDIC em despertar o interesse dos alunos, como enfatizado por P6. Essas abordagens interativas tornaram as aulas mais envolventes e motivadoras, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico. Além

disso, P9 reconheceu que as TDIC poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo recursos adaptados às necessidades individuais dos alunos, apesar das limitações de suporte técnico e formação para os professores.

Acho que ela ajuda nas aulas, pois desperta o interesse do aluno em realizar a atividade [...] (P6, grifo nosso).

[...] precisamos entrar no mundo deles para facilitar o processo de ensino aprendizagem. Eu adoro trabalhar com a tecnologia, porém tem os contratempos e falta de uma boa infraestrutura para utilização com eficácia. Também sinto falta de formação para professores nessa área (P9, grifo nosso).

Também foi destacada a capacidade das TDIC em aproximar o aluno do conteúdo, como observado por P11 e também mencionado por P3. Isso aumentava a participação e a compreensão do conteúdo estudado, promovendo uma aprendizagem mais integradora. P14 apontou o potencial das TDIC em auxiliar no desenvolvimento de habilidades linguísticas por meio de atividades e recursos complementares ao ensino tradicional.

As potencialidades estão ligadas a trazer o aluno mais para perto (P11).

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) auxiliam a desenvolver habilidades da língua inglesa como o speaking (P14).

P15 destacou as fragilidades das TDIC, especialmente no que dizia respeito ao desempenho do estudante no processo de aprendizado. Reconhecer essas fragilidades foi necessário para identificar áreas em que as TDIC poderiam ser aprimoradas e para desenvolver estratégias que garantem uma integração significativa dessas tecnologias no ambiente educacional.

Fragilidades são muitas, pois os alunos não estão aprendendo mais, e sim empurrando as lições para ganhar nota [...] (P15).

No entanto, junto com essas potencialidades, os educadores também observaram algumas fragilidades e limitações no uso das tecnologias, como pontuado por P15.

[...] o excesso das mesmas vem desestimulando os estudantes (P14).

[...] se usamos em excesso se torna cansativo. Sinto meus alunos extremamente desmotivados a fazer as atividades na plataforma, às vezes eles pedem pra ficar na sala de aula (P18).

A falta de infraestrutura adequada poderia limitar o acesso, como mencionado em várias respostas. Além disso, o uso excessivo das TDIC poderia levar à fadiga digital e mental e à perda de interesse dos alunos, diminuindo o impacto positivo dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, como observado por P14 e P18.

Evidenciamos que os professores destacaram tanto as potencialidades quanto as preocupações relacionadas ao uso das TDIC no ensino de LI. Muitos reconheceram que as tecnologias podem enriquecer o processo de ensino, tornando-o mais dinâmico e acessível. Por outro lado, as preocupações com a infraestrutura inadequada e a falta de suporte técnico foram pontos que se repetiram. Tais posicionamentos foram de encontro com Pinto (2005), em países subdesenvolvidos, a infraestrutura tecnológica precária representa um desafio para a integração das TDIC no ambiente educacional. Ele argumenta que, nesses contextos, a falta de acesso a recursos tecnológicos adequados, como computadores, internet de alta velocidade, e suporte técnico, limita gravemente as possibilidades de implementação das tecnologias digitais de forma equitativa.

Esse cenário, como destacado pelos professores, reflete a realidade de muitas escolas em países subdesenvolvidos, onde a desigualdade no acesso às tecnologias pode aprofundar as disparidades educacionais já existentes. Enquanto as TDIC têm o potencial de transformar a educação, tornando-a mais inclusiva e interativa, essa transformação só é possível se houver um investimento robusto em infraestrutura. Pinto (2005) defende que, para que as TDIC possam realmente cumprir seu papel de ferramentas de inclusão e democratização do conhecimento, é essencial que os governos e instituições educativas em países subdesenvolvidos priorizem o desenvolvimento de uma infraestrutura tecnológica básica e acessível para todos.

Além disso, a discussão sobre infraestrutura não se limita apenas ao acesso físico às tecnologias, mas também envolve a capacitação dos professores e a criação de ambientes educacionais que suportem o uso contínuo dessas ferramentas. Moran (2015) reforça essa ideia, afirmando que as TDIC na educação depende de um planejamento pedagógico que leve em conta as limitações tecnológicas e que promova uma formação continuada. Assim, a preocupação com a infraestrutura é central para garantir que elas não apenas estejam disponíveis, mas também sejam utilizadas de maneira que realmente enriqueça o processo de ensino.

Para além disso, os professores reconheceram o impacto positivo das TDIC no ensino de LI, destacando como essas tecnologias têm potencial para tornar o aprendizado mais

interativo. Bacich e Moran (2018) argumentam que as TD, quando integradas com metodologias ativas, podem transformar a sala de aula em um ambiente mais colaborativo e centrado no aluno. O uso de plataformas como *Kahoot* exemplifica como as TDIC podem estimular a participação ativa dos alunos, promovendo um aprendizado mais dinâmico, alinhado às competências atuais.

E, apesar do reconhecimento das vantagens, os professores também expressaram preocupações sobre o **uso excessivo** das tecnologias, que pode levar à desmotivação e à fadiga digital entre os alunos. Gökçen Kabaran, Altintaş e Sidekli (2022) ressaltam que o equilíbrio entre o uso de tecnologias e as interações presenciais é importante para evitar a sobrecarga digital, tanto para alunos quanto para professores. A percepção de desmotivação e cansaço relatada por alguns professores mostrou que é preciso planejar o uso dessas tecnologias, garantindo que essas ferramentas sejam utilizadas de forma complementar e que promovam a interação humana, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos (Gökçen Kabaran; Altintaş; Sidekli, 2022).

Evidenciamos, portanto, que a avaliação do uso das TDIC no ensino de LI revela um cenário misto, onde as potencialidades dessas tecnologias são claras, mas também são evidentes as fragilidades e desafios que precisam ser superados. Para que elas cumpram seu potencial transformador na educação, é essencial garantir uma infraestrutura adequada, suporte técnico contínuo e uma abordagem pedagógica que equilibre o uso das tecnologias com métodos tradicionais. Como defendido por Moran, Roxo e Bacich, a educação deve ser um processo que liberte, envolva e empodere os alunos, e as TDIC têm um papel crucial a desempenhar nesse processo, desde que sejam usadas de forma crítica e reflexiva.

3.5 Objetivos do uso de TDIC

Essa dimensão visou abordar os objetivos do uso das TDIC no ensino de LI. Esses objetivos poderiam incluir diversos aspectos. A pesquisa investigou as percepções dos educadores sobre os objetivos que justificaram o seu uso na sala de aula no contexto de línguas, buscando compreender como essas ferramentas foram utilizadas para atingir metas específicas de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Quadro 11 - Transcrição de pergunta do questionário a respeito dos objetivos sobre o uso de TDIC

Objetivo sobre o uso de TDIC

Considerando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas, caso tenham sido utilizadas em suas práticas, comente sobre os objetivos que justifiquem seu uso no ensino de LI.

Fonte: A autora.

Nessa dimensão analítica, identificaram-se nove categorias analíticas, a saber: consciência tecnológica, inovação, comunicação, aproximação com o idioma, interesse, ludicidade, prática do idioma, aprimoramento do ensino e avaliação crítica.

3.5.1 Consciência tecnológica

Nessa categoria, P1 respondeu que o objetivo da utilização da tecnologia era fazer com que os alunos tivessem noção de que as ferramentas tecnológicas iam além das mídias digitais, promovendo uma consciência tecnológica. A resposta do participante destacou a importância de ampliar a compreensão dos alunos sobre o alcance das ferramentas tecnológicas, indo além do uso comum das mídias digitais e promovendo uma consciência crítica em seu uso. Embora os alunos pudessem ser proficientes na produção de conteúdo para plataformas online, como redes sociais, eles poderiam encontrar dificuldades em transferir essas habilidades para atividades voltadas especificamente para a sala de aula. Essa observação refletiu um fenômeno comum em muitos contextos, onde os alunos se sentiam mais à vontade utilizando tecnologias para propósitos pessoais ou informais, mas hesitavam ou sentiam-se menos confiantes ao aplicar essas mesmas habilidades em contextos mais formais ou acadêmicos.

Objetivos fazer com que os alunos tenham noção que ferramentas tecnológicas vão além das mídias digitais. Muitos produzem ótimos materiais para serem postados, mas quando sugerimos atividades voltadas para a sala de aula, muitos se sentem tímidos e incapazes (P1).

Foi importante reconhecer essa discrepância, incentivando os alunos a desenvolverem habilidades tecnológicas transferíveis e aplicáveis em uma variedade de contextos, incluindo o ambiente de ensino e aprendizagem. Isso pôde ser feito por meio de atividades que incentivaram essa prática, conforme mencionado pelo participante, que buscou utilizar a tecnologia para esse propósito, integrando-a de forma a deixar os estudantes confortáveis no ambiente de ensino.

3.5.2 Inovação

Nessa categoria, P5 mencionou que o uso de ferramentas tinha como objetivo inovar o ensino. Nesse contexto, a inovação não era apenas uma opção, mas uma necessidade para o progresso do ensino, conforme relatado pelo participante.

Estamos no século 21 e inovar se faz necessário (P5).

Na educação, a inovação tecnológica nas escolas tornou-se um ponto de atenção, visto que, para acompanhar as mudanças nas necessidades e expectativas dos alunos e para prepará-los para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo, era necessário adotar novas metodologias de ensino, utilizar de forma criativa as tecnologias educacionais e implementar abordagens pedagógicas mais centradas no aluno, entre outras estratégias inovadoras. O reconhecimento de P5 destacou que o século 21 exigia uma adaptação constante, enfatizando a necessidade de a educação acompanhar essas transformações.

3.5.3 Comunicação

Nesta categoria, apresentou-se a resposta de P2. No contexto do ensino de língua estrangeira, era essencial o objetivo de promover a comunicação dos alunos na língua estudada, não apenas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também para fomentar uma interação autêntica e dinâmica. Como indicado pelo participante, o uso das TDIC oferecia recursos e ferramentas que poderiam facilitar essa comunicação.

Fazer com que os alunos se comuniquem na língua estrangeira (P2, grifo nosso).

Além disso, foi observado que o emprego dessas tecnologias possibilita aos alunos praticarem a comunicação em uma variedade de contextos e situações, promovendo um papel mais centralizado no aprendizado do estudante em um mundo cada vez mais globalizado e digital.

3.5.4 Aproximação com o idioma

Esta categoria analítica foi composta pela resposta de P3, que indicou que um dos objetivos do uso da tecnologia em sala de aula de língua inglesa era aproximar o estudante do idioma. P3, por exemplo, destacou a importância de uma abordagem interativa no ensino de

línguas, buscando desenvolver todas as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) dos alunos.

Objetivos: aproximar o idioma, para que o aluno não somente escreva e leia, mas ouça o idioma, e fale através de áudios (P3, grifo nosso).

O uso de áudios e outras formas de comunicação auditiva por meio das TDIC foi apontado como uma forma de proporcionar uma experiência de aprendizagem mais integrada. O excerto do participante estava em consonância com o posicionamento de Moran (2000), que afirmava que o uso das tecnologias poderia integrar metodologias para trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual.

3.5.5 Interesse

Nesta categoria, os participantes expressaram de diferentes maneiras que o objetivo do uso das tecnologias estava ligado ao despertar do interesse dos alunos pela aprendizagem de uma segunda língua. Na categoria analítica de interesse, foram incluídas as contribuições das respostas de P9, P11 e P14.

P9, em sua resposta, destacou o objetivo de alcançar uma forma de ensinar LI que fosse significativa para os alunos. O foco estava na criação de experiências de aprendizagem prazerosas, que resultam em um processo de conhecimento divertido. Para o participante, as TDIC eram vistas como ferramentas que poderiam tornar o processo de aprendizagem mais agradável e, conseqüentemente, mais memorável a longo prazo, devido ao interesse despertado nos alunos.

O meu objetivo primordial é levar o aluno à uma aprendizagem de língua inglesa mais duradoura. Acredito que quando fazemos algo que gostamos, que realizamos com prazer isso nos marca e provavelmente ficará por muito tempo em nossa memória (P9, grifo nosso).

Para P11, o principal ponto foi fomentar a conscientização sobre a importância da LI e incentivar os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem, despertando seu interesse para possibilitar interações em ambientes onde o inglês era utilizado. Nesse caso, as TDIC atuavam como facilitadoras desse interesse. A tecnologia foi vista como suporte para aproximar os alunos e permitir que explorassem e interagissem com a LI em diversos contextos.

Sempre o objetivo do ensino de LI é fazer com que o aluno perceba a importância do inglês e aceite participar desse universo, interagindo em cenários onde a LI esteja presente. Sem o auxílio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)s não conseguiríamos essa aproximação (P11).

Na resposta de P14, observamos que o objetivo era desenvolver o "gosto" pela LI nos alunos, utilizando recursos tecnológicos para criar atividades interativas que despertaram esse interesse pelo processo de aprendizagem.

Utilizo os recursos tecnológicos com o objetivo de desenvolver o gosto pela LI [...] (P14, grifo nosso).

De acordo com Moran (1995), as tecnologias não eram, por si só, responsáveis por alterar a dinâmica pedagógica, mas tinham o potencial de permitir um novo encantamento, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. O foco estava em tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, o que poderia aumentar o interesse e a motivação dos alunos pelo idioma. Assim, as TDIC foram vistas como ferramentas que permitiam a criação de experiências de aprendizagem mais dinâmicas, contribuindo para o desenvolvimento do interesse dos alunos pela LI.

3.5.6 Ludicidade

Na categoria da ludicidade, a resposta de P16 destacou o objetivo de utilizar as tecnologias para promover a ludicidade no processo de aprendizagem.

Potencializar o ensino aprendizagem através de aulas mais interativas e lúdicas (P16, grifo nosso).

Para P16, a tecnologia atuava como um meio de desenvolver o lúdico e atividades interativas, potencializando o processo de ensino e aprendizagem. A BNCC (Brasil, 2017) reconhece a importância da ludicidade no ensino de línguas, conforme já mencionado, pois ela contribuía para tornar o processo de aprendizagem não apenas mais divertido, mas também promovia a prática das habilidades linguísticas de forma contextualizada e estimulava a participação ativa dos alunos. Além disso, a ludicidade no ensino de línguas auxiliava no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da socialização dos estudantes.

O lúdico por meio da tecnologia poderia até mesmo ser um modelo de abordagem para o ensino de idiomas, em consonância com estudos de Rodrigues e Bogusz (2016, p. 13), na abordagem sociointeracionista de Vygotsky: "[...] o lúdico introduz o segundo idioma ao aluno de forma mais natural, assemelhando-se ao modo como a língua materna foi apresentada no início da infância". Lightbown e Spada (2013) reiteraram esse conceito, destacando que a aprendizagem do primeiro idioma ocorria após extensas horas de exposição à língua por meio de músicas, jogos, televisão e interação com falantes nativos; portanto, a aprendizagem de uma língua estrangeira não deveria ser diferente.

3.5.7 Prática do idioma

Nessa categoria, P4 destacou o objetivo de praticar o idioma no contexto do uso de tecnologia na sala de aula de línguas. O foco estava em proporcionar aos alunos oportunidades concretas para aplicar e consolidar o conhecimento adquirido durante as aulas. Ao utilizar tecnologias como aplicativos, plataformas de aprendizagem online, vídeos e áudios, os alunos tiveram a chance de praticar habilidades linguísticas em situações contextualizadas.

Com o uso da tecnologia os alunos conseguem pôr em prática o aprendizado em inglês adquirido durante as aulas (P4).

Isso permitiu que desenvolvessem sua fluência, compreensão auditiva, expressão oral e escrita de maneira mais significativa. Além disso, a prática do idioma por meio da tecnologia poderia aumentar a confiança dos alunos em suas habilidades linguísticas, pois lhes oferecia um ambiente seguro para experimentar e cometer erros. Dessa forma, para o participante, o uso da tecnologia foi um fator contribuinte para o desenvolvimento da vivência da língua entre os alunos de LI, preparando-os para interagir em situações reais de comunicação. A ideia de "pôr em prática" refere-se justamente a praticar e colocar em uso real o conhecimento adquirido.

3.5.8 Aprimoramento do ensino

Nessa categoria analítica, as respostas dos participantes refletiram o uso das tecnologias com o objetivo de aprimorar o ensino de uma segunda língua, servindo como suporte. As respostas de P7, P10, P12, P13, P15, P17, P19 e P20 foram enquadradas nessa categoria.

Para P7, o objetivo estava em aprimorar o ensino através de ferramentas tecnológicas, enfatizando o uso dessas ferramentas como meio de melhorar a qualidade do ensino. O foco estava em aproveitar os recursos digitais disponíveis para tornar as aulas mais eficientes. P10 também buscava aprimorar o ensino por meio da apresentação de atividades de uma forma diferente da tradicional, utilizando tecnologias para criar experiências de aprendizagem inovadoras e contextualizadas. Santos, Beato e Aragão (2010) também sustentaram a ideia de que as atividades no ensino de línguas estrangeiras deveriam ser vistas como práticas socioculturais contextualizadas, uma vez que os ambientes online ofereciam aos alunos a oportunidade de interagir com outros estudantes ou falantes nativos da LI.

Apresentação de atividades de uma forma diferente da tradicional (P10).

Para P12, a tecnologia foi vista como uma grande aliada na prática de listening e speaking, auxiliando no desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva (listening) e expressão oral (speaking), bem como na ampliação do vocabulário dos alunos.

As ferramentas tecnológicas são gdes [grandes] aliadas na prática do listening e speaking, por exemplo. Podem ser gdes [grandes] aliadas na aquisição de vocabulário tbm [também] (P12, grifo nosso).

P13 utilizou recursos online específicos, como sites e plataformas de aprendizagem, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem com uma variedade de atividades e materiais complementares.

Eu uso vários sites que ajudam, lyricstraining.com⁴ para completar música, [bbclearningenglish](https://www.bbc.co.uk/learningenglish/)⁵ que tem vários vídeos com atividades e o [teach this](https://www.teach-this.com/)⁶ que tem muitas folhas de atividades (P13, grifo nosso).

O mesmo ocorre com P15, que destacou o uso de músicas como recurso para desenvolver a habilidade de compreensão auditiva (*listening*), aproveitando a familiaridade dos alunos com a música para tornar o aprendizado mais inclusivo.

Uso muito as músicas, pois os alunos aprendem ouvindo, dando para trabalhar o listening (P15).

⁴ Disponível em: <https://lyricstraining.com/#google_vignette>. Acesso em: 13 nov. 2023.

⁵ Disponível em: <<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

⁶ Disponível em: <<https://www.teach-this.com/>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

P17 enfatizou o uso de tecnologia como meio de atingir os principais objetivos do ensino de LI, abrangendo as habilidades de compreensão auditiva, expressão oral, leitura e escrita, conforme também mencionado por P12. P19 direcionou o uso da tecnologia para a produção de diferentes gêneros textuais, o estudo de pontos gramaticais e a ampliação do vocabulário dos alunos. Por fim, P20 destacou um objetivo crucial: preparar os alunos para os desafios tecnológicos da sociedade atual.

Para atingir os objetivos principais como habilidades de listening, speaking, reading e writing (P17).

As ferramentas tecnológicas são gdes [grandes] aliadas na prática do listening e speaking, por exemplo [...] (P12).

Com o objetivo de produzir gêneros textuais, pontos gramaticais e vocabulário (P19).

Objetivo de aprendizagem, pois além de ser útil a sociedade precisa estar preparada para os desafios tecnológicos (P20).

Embora P20 não tenha especificado quais eram esses desafios, o participante mostrou preocupação com o uso da tecnologia como parte integrante do processo de aprendizagem, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, destacando sua relevância no contexto social.

3.5.9 Avaliação crítica

Nessa categoria, destacamos uma crítica relacionada ao objetivo de uso das tecnologias. A resposta de P18 apresentou uma perspectiva diferente em relação ao uso da tecnologia no ensino de línguas. O participante expressou preferência por atividades em grupo que promovessem mais interação do que o uso de tecnologias, mostrando que, apesar do reconhecimento da utilidade das tecnologias no ensino de LI, valorizava mais a interação social e colaborativa proporcionada pelas atividades em grupo, além de ressaltar a pressão para o uso dessas tecnologias em sala.

Sinceramente eu usaria menos se não houvesse tanta cobrança, prefiro atividades em grupo, que proporcionem mais interação (P18).

Essa resposta trouxe uma reflexão sobre a importância de considerar diferentes abordagens pedagógicas e as preferências dos alunos ao integrar tecnologia no ensino. Enquanto alguns estudantes poderiam se beneficiar mais de atividades tecnológicas, outros poderiam preferir métodos mais tradicionais que enfatizam a interação face a face e a

colaboração em grupo. O uso exclusivo de tecnologias digitais poderia até levar ao esgotamento mental.

Mudanças ocorridas recentemente em nossa sociedade desafiam a forma tradicional de se fazer a educação na escola regular (...). As novas tecnologias trouxeram a necessidade de se adquirir novas habilidades, o que Lankshear e Knobel (2003) chamaram de ‘novos letramentos’ (Lankshear e Knobel, 2003, *apud* Mattos, 2011, p.37).

Devido aos diversos desafios no uso exclusivo de métodos tradicionais em sala, tornou-se necessário "dançar conforme a música" e diversificar o uso de abordagens. Abordagens flexíveis que combinasse o uso de tecnologia com atividades em grupo, como mencionado pelo professor, mas sem excluir a tecnologia, seriam uma mescla eficaz de ambas as abordagens.

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática (Moran, 2009, p. 32).

Foi necessário adotar novas formas de olhar o ensino e adaptar-se a esse novo modo de mediar os conteúdos. A análise dos objetivos do uso das tecnologias no ensino de LI destacou como essas ferramentas puderam transformar as práticas pedagógicas. Os professores identificaram múltiplos objetivos, como desenvolver a consciência tecnológica dos alunos, inovar o ensino, promover a comunicação, aproximar os estudantes do idioma, despertar o interesse, fomentar a ludicidade, praticar o idioma, aprimorar o ensino e refletir criticamente sobre o uso das tecnologias.

O desenvolvimento da consciência tecnológica mostrou ampliar o entendimento dos alunos sobre o uso das TDIC além das mídias digitais comuns, preparando-os “para um mundo cada vez mais digitalizado”, conforme destacado por Moran (2015, p. 45). A inovação foi preciso para adaptar o ensino às demandas do século XXI, com as TDIC oferecendo novas formas de engajamento e aprendizagem. Além disso, promover a comunicação e aproximar os alunos do idioma por intermédio das tecnologias permitiu um aprendizado mais contextualizado e autêntico, alinhado aos princípios dos PCN.

Já o interesse e a ludicidade foram elementos-chave para manter os alunos motivados, com as TDIC sendo utilizadas para “criar experiências de aprendizagem mais envolventes”, conforme Bacich e Moran (2018, p. 32). A prática do idioma em contextos variados e o

aprimoramento do ensino por meio das tecnologias também foram pontuados como formas de fortalecer as competências linguísticas dos alunos. No entanto, foi reconhecida a necessidade de equilibrar o uso das tecnologias com interações presenciais para evitar a desmotivação e a fadiga digital. Como apontou Moran (2015, p. 45),

As tecnologias digitais, quando bem integradas, puderam ampliar o leque de possibilidades de aprendizagem, proporcionando experiências mais interativas e colaborativas. No entanto, foi essencial que o uso dessas tecnologias fosse planejado para evitar a superficialidade e promover uma educação realmente significativa.

Roxo (2020, p. 78) também enfatizou:

O equilíbrio entre métodos tradicionais e tecnologias digitais foi fundamental. Embora as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pudessem enriquecer o ensino, elas deveriam ser utilizadas de forma complementar, e não substituir, as interações humanas, que são centrais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Os professores viram as TDIC como ferramentas para enriquecer o ensino de LI, mas enfatizaram a importância de um uso equilibrado e consciente, que promovesse uma educação mais inclusiva, significativa e adaptada às realidades contemporâneas.

3.6 Participação dos estudantes

Essa dimensão visou explorar como se deu a participação dos alunos durante as aulas de LI que incorporam tecnologia na perspectiva dos professores.

Quadro 12 - Transcrição de perguntas questionário a respeito da participação dos estudantes

Participação dos estudantes
Como você avalia a participação dos estudantes no processo de ensino utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas? Relate.

Fonte: A autora.

Para essa dimensão analítica, levantaram-se sete categorias, sendo: mudança no modo de aprendizagem; avaliação crítica; dispersão; motivação; dificuldade inicial; desmotivação; falta de participação.

3.6.1 Mudança no modo de aprendizagem

P1, ao ser questionado, relatou uma mudança na percepção dos estudantes em relação ao uso de tecnologia no processo de ensino de LI. Eles passaram a reconhecer que estavam em uma era diferente, onde o ensino não se limitava mais ao tradicional quadro e giz. Isso sugeriu uma consciência por parte dos estudantes de que as TDIC seriam ferramentas que fariam parte do processo de aprendizagem de idiomas.

Os estudantes passaram a entender que entramos em um novo tempo e que não dá mais somente para aprender através do quadro e giz (P1, grifo nosso).

A resposta indicou que os estudantes pareciam estar receptivos a essa mudança, o que sugeriu uma maior abertura para a realização das atividades que envolviam o uso de tecnologia. Na fala de Cabral (2015, p.7), ficou evidente a necessidade de se adaptar à mudança que a cultura digital impôs:

Na cultura digital, se propõe mudanças nos espaços, tempo, e funcionamento da sala de aula, permitindo uma educação cidadã completa, admitindo a integração dos alunos na construção do saber, mediado pelo professor, com a rede, interagindo com as práticas sociais, virtuais, globalizadas, na qual, se não todos, a grande maioria dos alunos está inserida (Cabral, 2015, p.7).

Portanto, foi possível interpretar uma avaliação positiva da participação dos estudantes no processo de ensino utilizando as TDIC e ferramentas tecnológicas, visto que os estudantes reconheceram que estavam em "novos tempos", ou seja, novas formas de ensinar e aprender.

3.6.2 Avaliação crítica

Nessa categoria analítica, P2, P10 e P12 expressaram uma avaliação crítica de cunho negativo sobre a participação dos estudantes no processo de ensino utilizando tecnologia no ensino de línguas. P2 apontou uma falta de seriedade por parte dos estudantes em relação ao uso das TDIC, sugerindo um baixo engajamento dos alunos em utilizar tecnologias como recursos de aprendizagem.

Ainda fraco, eles não levam muito a sério... (P2).

P10 ressaltou a necessidade de utilizar tecnologia em sala, mas com moderação. Ele destacou a importância de equilibrar o uso da tecnologia com métodos tradicionais de ensino, sugerindo que uma abordagem híbrida poderia ser mais interessante para manter a motivação

dos alunos, embora reconhecesse que a tecnologia fosse um fator que auxiliava nesse processo.

[...] Como já disse, é preciso usar com moderação. Mesclar com a forma tradicional (P10).

P12, apesar de reconhecer que o uso de tecnologias poderia gerar interesse em alguns alunos, relatou os desafios enfrentados, incluindo a falta de interesse pela maioria e o desrespeito, como evidenciado por relatos de vandalismo nos equipamentos, o que impactava o ambiente de aprendizagem e prejudicava o desempenho no uso da tecnologia em sala.

Apesar de termos alunos bons e interessados, considero a maioria do nosso público muito desinteressada. Muitos alunos estragam os poucos equipamentos que temos, [...] um trabalho que era pra ser enriquecido com a tecnologia se torna estressante e cansativo por conta de problemas que acontecem e que não conseguimos resolver (P12, grifo nosso).

Conforme a Lei 6174/70 do Estatuto dos Funcionários Civis do Paraná, em seu art.279, inc.IX: “Art.279 – São deveres do funcionário: IX – zelar pela economia e conservação do material que lhe for confiado”. Portanto, foi essencial que o gestor, ao assumir a direção da escola, realizasse um levantamento do patrimônio existente na instituição, pois somente com essas informações em mãos o diretor seria capaz de identificar e atender às demandas necessárias.

3.6.3 Dispersão

Nessa categoria, P3, P9 e P16 relataram a participação dispersa dos estudantes ao usar tecnologias. P3 reconheceu a variabilidade na participação dos alunos, destacando que, às vezes, eles estavam dispersos, enquanto outras vezes estavam motivados. No entanto, ele criticou as atividades longas, que podem desmotivar os alunos. Embora fosse positivo notar a capacidade dos alunos de se engajarem em determinadas atividades, a falta de consistência na participação e a sensibilidade ao tempo das atividades sugeriram uma necessidade de ajustes na abordagem pedagógica.

Isso depende muito, às vezes é disperso, outras vezes, eles fazem e se motivam. As atividades tem que ser rápidas, muito longas para eles é desmotivador (P3).

Ao retomar uma das falas nas dimensões expostas anteriormente, foi importante considerar a mesclagem de abordagens, conforme pontuado por Bei (2023, *on-line*), que afirmou:

É possível mesclar metodologias tradicionais e ativas no processo de aprendizagem. O trabalho com as metodologias ativas pode incluir atividades tradicionais, como lições de casa. Em conjunto, são usados recursos diversos, como debates, produção de textos, simulações de situações da vida real, dramatizações, estudos de caso e projetos em grupo.

P9 relatou que os alunos podiam se interessar mais ou menos dependendo das ferramentas utilizadas, evidenciando que a seleção das ferramentas e recursos tecnológicos desempenhava um papel na promoção do engajamento dos alunos. No entanto, essa questão ia além da simples escolha das ferramentas, envolvendo também a maneira como o conteúdo era abordado com o auxílio dessas tecnologias, não se limitando apenas à ferramenta ou recurso em si.

[...] depende das ferramentas utilizadas se interessam mais ou menos (P9).

Por fim, P16 destacou que a participação dos alunos era boa em geral, especialmente quando se tratava de usar uma plataforma específica. No entanto, mencionou que os alunos podiam se cansar devido à falta de adequação das atividades à sua realidade juvenil.

Boa. [...] em determinado momento se cansam devido a ambientação das atividades não estarem de acordo com a realidade juvenil deles (P16).

Isso sugeriu a importância de desenvolver e planejar atividades que fossem engajadoras para os alunos, levando em consideração seus interesses, experiências e contextos culturais. Por isso, tornou-se essencial compreender as gerações, como as gerações Z e Alpha.

3.6.4 Dificuldade inicial

Nesta categoria analítica, P4 e P11 relataram a dificuldade inicial que os estudantes enfrentaram ao utilizar tecnologia em sala. Embora a geração em questão tivesse nascido em meio à tecnologia, era importante lembrar que nem sempre ela era acessível a todos de forma igualitária.

Poucos alunos, [eles] têm dificuldades no início do uso das plataformas (P4).

A expressão “poucos alunos” indicou que a participação dos estudantes poderia não ter sido tão alta quanto o esperado pelo participante, provavelmente devido às barreiras iniciais que encontravam ao lidar com novas ferramentas tecnológicas. Embora não soubéssemos ao certo a que plataformas o participante se referia, era importante lembrar que nem todas elas eram fáceis de usar, tanto para alunos quanto para professores. Quando P4 mencionou o uso de "plataformas", pôde-se entender que se refere a diversas opções. No estado do Paraná, tanto os professores quanto os alunos utilizaram a Plataforma Paraná. Mesmo que os alunos crescessem em um mundo digital, ainda podiam ter dificuldades com tecnologias que não lhes eram familiares.

P11 ressaltou pontos similares. Inicialmente, os alunos poderiam apresentar apatia em relação ao uso da tecnologia. No entanto, quando eram conscientizados sobre a importância da tecnologia como meio adequado para facilitar o aprendizado, a maioria dos alunos passou a participar mais ativamente.

No início apresentam certa apatia. Mas, quando são conscientizados sobre ser o meio adequado para que o aprendizado ocorra, a maioria participa. Por isso, ressalto a importância de, por meio da tecnologia, trabalharmos as mais variadas habilidades, em propostas de exercícios que misturem a leitura, a escrita, a oralidade etc (P11, grifo nosso).

A sugestão de propostas de exercícios que abordam diversas habilidades linguísticas, como leitura, escrita e oralidade, apresentada por P11, mostrou que o professor tinha consciência de que uma abordagem integrada ao uso da tecnologia no ensino de línguas poderia contribuir para uma participação mais significativa dos alunos.

3.6.5 Desmotivação

Nessa categoria, como o próprio título sugere, a participação dos alunos foi avaliada como desmotivada. P5 avaliou a participação como "muito boa", expressando uma apreciação positiva. No entanto, de maneira adversa, ele também observou que alguns alunos pareciam estar desmotivados.

Muito boa, mas alguns desmotivados (P5).

Infelizmente, P5 não relatou de que forma isso ocorria, tanto a motivação, considerada algo positivo, quanto a desmotivação, vista como algo negativo que necessitava de atenção.

3.6.6 Motivação

Nessa categoria analítica, consideraram-se as respostas dos participantes P6, P7, P8, P13, P14, P17 e P20 em relação ao aspecto da "motivação" dos alunos durante as aulas de LI que envolviam o uso de tecnologia. O resultado, como motivação dos alunos, foi um fator fundamental para o engajamento no aprendizado de uma língua. Os relatos desses participantes ofereceram reflexões interessantes sobre como os alunos respondiam ao uso de tecnologia em sala.

Eles gostam (P6).

Muitos alunos interessados em progredir na aprendizagem de outra língua (P7).

Eles amam e a competição ajuda a procurarem a pronunciar e escrever corretamente (P8).

A resposta de P6 sugeriu que os alunos tinham uma receptividade positiva em relação ao uso de tecnologia, indicando que se sentiam mais interessados nas aulas. Para P7, havia muitos alunos interessados em progredir na aprendizagem de outra língua, e muitos estavam motivados a melhorar sua proficiência em inglês. A tecnologia foi vista como uma ferramenta útil para alcançar esse objetivo. P8 relatou que os alunos amavam as atividades, especialmente quando envolviam competição, o que os ajudava a pronunciar e escrever “corretamente”. A competição foi mencionada como um elemento motivador adicional, demonstrando que atividades gamificadas ou de competição poderiam aumentar o interesse dos alunos, gerando, assim, motivação.

Para P13, a ênfase estava na maior capacidade da tecnologia de manter os alunos entretidos, o que poderia levar a um aumento da motivação e do envolvimento na aprendizagem, diferentemente das aulas consideradas “tradicional”.

Acho que eles se entretêm muito mais que na aula tradicional (P13).

Os alunos se mostram mais motivados e o aprendizado se torna mais efetivo (P14).

Bem participativos, empolgados, elogiam bastante (P17).

A resposta de P14 apoiou a ideia de que a tecnologia poderia aumentar a motivação dos alunos e, conseqüentemente, tornar o processo de aprendizado mais produtivo. Na resposta dada por P17, notamos que os alunos estavam ativamente envolvidos e entusiasmados com o uso da tecnologia, o que sugeriu que se sentiam motivados nas aulas. Por fim, P20 destacou a capacidade dos alunos de se envolverem ativamente com a tecnologia e de compreendê-la rapidamente, o que poderia contribuir para um ambiente de aprendizado mais estimulante.

São bem participativos, suas habilidades tecnológicas são de compreensão rápida (P20).

A resposta de P20 destacou uma característica frequentemente associada à geração atual de alunos: sua habilidade com tecnologia. Essa geração, comumente referida como "nativos digitais", cresceu em um ambiente saturado de tecnologia, onde smartphones, computadores e acesso à internet eram partes integrantes de suas vidas desde cedo. Como resultado, esses alunos tinham uma familiaridade natural com dispositivos tecnológicos e eram capazes de aprender e adaptar-se rapidamente a novas ferramentas e plataformas.

Nesse contexto, surgiu um dualismo, conforme evidenciado pela categoria analítica anteriormente citada sobre a dificuldade inicial dos alunos em aprender a utilizar determinada plataforma. No entanto, como observado nos relatos dos participantes, essa resistência inicial diminuiu à medida que os alunos se familiarizaram com a plataforma e começaram a compreender como ela poderia beneficiar seu aprendizado. Essa progressão mostrou a importância da escolha da plataforma, não apenas em relação à experiência de aprendizado dos alunos, mas também à forma como a compreenderam, independentemente de serem "nativos digitais" ou não.

As reflexões e interpretações das respostas dessa categoria mostraram que o uso de tecnologia nas aulas de língua inglesa poderia aumentar a motivação dos alunos, tornar o aprendizado mais dinâmico e promover maior engajamento e participação em sala de aula. No entanto, também ressaltaram a importância de utilizar a tecnologia de forma equilibrada e complementar às abordagens tradicionais de ensino, conforme demonstrado por P13.

3.6.7 Falta de participação

A falta de participação dos alunos durante as aulas de LI que incorporam tecnologia foi uma preocupação, conforme demonstrado na resposta do participante P19. A falta de participação poderia ser influenciada por vários fatores. P19 mencionou uma questão

importante relacionada à equidade no acesso à tecnologia. Alunos que não possuíam dispositivos pessoais podiam se sentir excluídos ou desencorajados a participar ativamente das atividades que envolviam tecnologia. Isso poderia criar disparidades no envolvimento dos alunos e afetar negativamente sua experiência de aprendizado.

Nem todos participam por não possuírem aparelhos particulares e não acharem que é parte da aula (P19).

Notamos, então, que a percepção dos alunos sobre a relevância e importância do uso da tecnologia também era significativa para sua participação. Se os alunos não vissem o uso da tecnologia como parte integrante da aula ou se não compreendessem como ela poderia contribuir para seu aprendizado, poderiam ser menos propensos a se envolverem nas atividades propostas.

Logo, concluímos que os professores observaram uma mudança na percepção dos alunos em relação ao uso da tecnologia, destacando a transição de um ensino tradicional para um mais integrativo e digital. Cabral (2015) corrobora essa visão ao afirmar que a cultura digital demanda uma transformação nos espaços e tempos da sala de aula, promovendo uma educação cidadã completa e integrando os alunos na construção do saber mediado pela tecnologia.

Essa mudança no modo de aprendizagem, onde os estudantes começam a reconhecer a tecnologia como parte essencial do processo educativo, está alinhada com as teorias de autores como Manuel Castells (1999), que discute a sociedade em rede e a importância da inclusão digital para a educação contemporânea. A adaptação a essa nova era digital tornou-se ponto-chave para preparar os estudantes para os desafios do século XXI, conforme as diretrizes das políticas educacionais que incentivam a integração das TDIC no ensino, como o Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil.

Por outro lado, alguns professores expressaram críticas sobre a seriedade com que os estudantes abordam o uso das tecnologias, apontando um engajamento inconsistente. A dispersão dos alunos durante o uso da tecnologia também foi pontuada, evidenciando metodologias pedagógicas que equilibrem abordagens tradicionais e tecnológicas. Isso está em consonância com as ideias de Freire (1996):

A educação deve ser um processo dialógico e crítico, no qual a tecnologia deve ser utilizada para promover a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes, em vez de ser um fim em si mesma (Freire, 1996, p. 25).

A motivação dos alunos foi um fator positivo observado por diversos professores, que relataram um aumento no interesse e participação em atividades gamificadas ou competitivas. Essa observação é apoiada por estudos como os de Prensky (2001), que introduziu o conceito de "nativos digitais" e discutiu como a gamificação e o uso das TDIC podem engajar os alunos de maneira mais efetiva. Entretanto, também foi notada a desmotivação de alguns estudantes, indicando um design instrucional mais cuidadoso que leve em conta os interesses e contextos culturais dos alunos.

A dificuldade inicial enfrentada por alguns alunos no uso de tecnologias reflete a desigualdade no acesso e na familiaridade com as ferramentas digitais, sendo um desafio significativo na implementação das TDIC nas escolas. A legislação brasileira, Lei nº 12.965/2014, reconhece o acesso à internet como essencial para o exercício da cidadania, mas a prática ainda enfrenta barreiras, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, contexto também pontuado nos estudos de Pinto (2005).

A falta de participação, frequentemente associada à ausência de dispositivos pessoais, levanta questões sobre a equidade e inclusão digital no ambiente educacional. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), todos os alunos têm direito a uma educação que promova seu pleno desenvolvimento, o que inclui a garantia de acesso igualitário às tecnologias educacionais.

Assim, os resultados indicaram que a incorporação das TDIC no ensino de línguas pode oferecer benefícios, como o aumento da motivação e o engajamento dos alunos. Por outro lado, para maximizar esses benefícios, é necessário abordar criticamente os desafios, como a dispersão, a desmotivação e as desigualdades no acesso às tecnologias. A integração bem-sucedida das TDIC requer uma abordagem equilibrada que combine metodologias tradicionais e tecnológicas, conforme as necessidades e contextos dos alunos.

3.7 Desafios no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

Os desafios no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foram diversos e impactantes para os professores, especialmente nos períodos pré-pandemia, durante a pandemia e pós-pandemia.

Quadro 13 - Transcrição da pergunta do questionário a respeito dos desafios

Desafios no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

Considerando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas, caso tenham sido utilizadas em suas práticas (pré-pandemia, pandemia, pós-pandemia), relate os desafios encontrados, se algum, durante esse momento e quais foram suas implicações.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta dimensão analítica, foram destacados alguns dos desafios enfrentados pelos educadores ao incorporar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em suas práticas. Para isso, foram identificadas seis categorias analíticas. Importante notar que alguns participantes mencionaram mais de um tipo de desafio, enquadrando-se em mais de uma categoria, o que refletiu a complexidade das dificuldades enfrentadas. As categorias incluíram: falta de preparação, ausência de letramento digital, falta de equipamentos, falta de infraestrutura, falta de interesse dos alunos e falta de tempo.

3.7.1 Falta de preparação

Ao analisar as declarações dos participantes P1, P3, P9 e P16, ficou evidente que a falta de preparação dos professores foi um desafio significativo no contexto do uso de tecnologias digitais na educação. P1 ressaltou a ausência de preparação oferecida pelo governo, destacando a falta de suporte necessário para que os professores pudessem lidar com as tecnologias digitais. Além disso, mencionou que foi necessário buscar ajuda de colegas ou vídeos online por conta própria, dada a ausência de um programa de desenvolvimento profissional.

O principal problema enfrentado pelos professores da rede pública foi a falta de preparação oferecida por parte do governo. De início, o que aprendemos foi através da ajuda de outros colegas, de vídeos do Youtube ou de cursos pagos com os nossos próprios recursos (P1, grifo nosso).

O participante P3 relatou ter sofrido pressão para incorporar as tecnologias sem suporte adequado. Além disso, destacou que essa escassez de preparação foi agravada pela falta de infraestrutura física nas escolas, criando um ambiente desafiador para ele e seus colegas.

A formação e preparação dos professores, no início, foi um desafio, pois não tivemos preparação, a estrutura física da escola, e a pressão da secretaria de educação e do estado para que os alunos tivessem

contato com a Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sem nos dar suportes adequados (P3, grifo nosso).

Na mesma linha de experiência, P9 destacou a falta de uma boa infraestrutura e a necessidade de mais formação para os professores, identificando a falta de preparação como um obstáculo. P16 descreveu os desafios enfrentados durante a pandemia, incluindo a necessidade repentina de adquirir equipamentos e aprender a utilizar ferramentas tecnológicas desconhecidas. A falta de preparação prévia e de apoio do governo também foi citada, resultando em um período estressante e desgastante para os professores.

Durante a pandemia fomos desafiados a reaprender a ensinar. A toque de caixa tivemos que adquirir, sem nenhuma ajuda do governo, computadores, fones de ouvido, microfones, quadros brancos e internet de qualidade. Tivemos que, do dia para noite, aprender a utilizar ferramentas tecnológicas totalmente desconhecidas até então. Muitos de nós adoeceram nesse período (P16, grifo nosso).

Os relatos evidenciaram a falta de preparação adequada do governo para a integração de tecnologias digitais na educação, destacando a ausência de recursos e suporte necessários. Essa situação sublinhou a urgência de investimentos em programas de formação e desenvolvimento profissional que capacitassem os professores a incorporar efetivamente as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

Durante o período pandêmico, os professores enfrentaram uma pressão intensa para utilizar a tecnologia, uma vez que o ensino online se tornou a única opção viável. No entanto, apesar de a BNCC mencionar a tecnologia em seus artigos, na prática, a implementação mostrou-se falha e repleta de lacunas, conforme relatado (Brasil, 2018).

Esses relatos dos professores ilustraram o despreparo em situações de emergência, como a pandemia, e a necessidade de aprimoramento na aplicação das diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) no que tange à tecnologia na educação.

3.7.2 Ausência de letramento digital

Nesta categoria analítica, acreditou-se ser importante diferenciar ausência de letramento digital e falta de preparação, categoria citada anteriormente, visto que ambas pareciam ser similares.

No processo de geração de dados, a “falta de preparação” referiu-se à falta de preparo dos professores ou do sistema educacional em geral, como visto, para lidar com os desafios

específicos do ensino de línguas utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Esta categoria concentrou-se mais nas habilidades pedagógicas e na capacidade dos educadores de mediar o conteúdo para os alunos. Quando levantaram a categoria “ausência de letramento digital”, referiram-se à **falta de habilidades e competências digitais** por parte dos professores ou até mesmo da própria escola. Isso incluiu, portanto, obstáculos de utilizar de maneira adequada e com segurança as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas, como computadores, internet, softwares educacionais, aplicativos de aprendizagem de idiomas, entre outros. A ausência de letramento digital pôde incluir dificuldades em acessar recursos digitais, falta de compreensão sobre como utilizar ferramentas digitais para a prática de ensino, entre outros aspectos. Nesta categoria, foram incluídas as respostas de P3, P4, P9 e P16.

A formação e preparação dos professores, no início foi um desafio, pois não tivemos preparação, a estrutura física da escola, e a pressão [...] para que os alunos tivessem contato com a Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sem nos dar suportes adequados (P3).

No início tive dificuldades com o uso da TV Educatron (P4).

Na resposta dada por P3, observou-se que a pressão para o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) sem suporte adequado agravou a ausência de letramento digital dos professores, conforme mencionado, pois eles não haviam recebido formação específica sobre como integrar essas tecnologias em sua prática pedagógica. P4 mencionou as dificuldades com o uso da TV Educatron, refletindo a falta de familiaridade dos professores com tecnologias digitais específicas. P9, novamente, ressaltou a falta de formação como um desafio, incluindo a falta de desenvolvimento do letramento digital.

Como já citado anteriormente a falta de uma boa infraestrutura, e mais formação para professores (P9, grifo nosso).

Quando P9 destacou a necessidade de mais formação para professores, notou-se a importância da formação contínua em relação ao uso de tecnologias digitais no ensino. A falta de formação específica nessa área contribuiu para a ausência de letramento digital dos professores, ou seja, a falta de habilidades e competências necessárias para utilizar as tecnologias digitais no contexto educacional. Através de programas de formação adequados e da integração de disciplinas nas grades curriculares das universidades, os professores puderam

desenvolver suas habilidades digitais e aprender a integrar as ferramentas digitais de forma didática em suas práticas de ensino.

Ao analisar a resposta de P16, o participante destacou a rápida transição para o ensino remoto e a necessidade de adquirir e aprender a usar tecnologias digitais, o que evidenciou a ausência de letramento digital prévio. Para finalizar, P20 fez menção ao uso de "ferramentas desconhecidas", indicando uma certa ausência de letramento digital entre os professores, pois eles podem não estar habituados com as ferramentas digitais disponíveis para o ensino.

Tivemos que, do dia para noite, aprender a utilizar ferramentas tecnológicas totalmente desconhecidas até então (P16).

Algumas ferramentas desconhecidas (P20).

Por meio da análise, foi possível inferir a presença da ausência de letramento digital nos relatos, especialmente considerando a falta de preparo dos professores para lidar com as demandas do ERE e da utilização de tecnologias digitais. A ausência de letramento digital trouxe uma reflexão a respeito da formação desses professores, ou seja, um ponto de atenção aos currículos de formação. Essa ausência de letramento digital destacou uma lacuna em sua formação, evidenciando a necessidade de uma revisão curricular na formação docente.

3.7.3 Falta de equipamentos

Nessa categoria analítica, diversos relatos enquadraram-se nela. A falta de equipamentos referiu-se ao acesso à internet e dispositivos digitais, como computadores, celulares ou tablets, necessários para acessar e participar das atividades. Para evidenciar isso nos relatos fornecidos, foram analisadas as respostas de P6, P8 e P17.

O participante P6 apontou dois problemas distintos. Primeiro, a internet da escola foi descrita como incompatível, indicando que a velocidade, estabilidade ou capacidade da conexão não atendiam às necessidades dos alunos e professores. Em segundo lugar, destacou-se a falta de computadores para todos os alunos, o que limitava sua capacidade de acessar recursos educacionais online. Esses dois fatores combinados dificultaram o acesso igualitário e de qualidade, considerando a educação digital.

P8 também ressaltou a dificuldade em garantir a participação de todos os alunos nas atividades educacionais, pois nem todos tinham acesso a dispositivos digitais, como celulares ou computadores. Além disso, a rede escolar apresentou problemas de capacidade e

qualidade, o que afetou a experiência online. Esses desafios resultaram em desigualdades de acesso ao ensino entre os alunos.

O maior desafio é que todos os alunos participassem, uma vez que nem todos têm celular ou computador e, no pós-pandemia, a rede que, às vezes, não comporta Wi-Fi, não é boa (P8).

Sempre foi a falta de qualidade da internet e falta de equipamentos que funcionam (P17).

Na resposta de P17, enfatizou-se a falta de qualidade da internet e a presença de equipamentos que não funcionavam corretamente na escola. A internet de má qualidade dificultava e até mesmo impedia o acesso a recursos educacionais online, enquanto a presença de equipamentos não funcionais representava uma barreira ao uso da tecnologia na sala de aula. Ambos os problemas contribuíam para um ambiente de aprendizagem digital frustrante. Portanto, essas respostas escancararam como a falta de equipamentos, como computadores e uma internet de qualidade, comprometia a capacidade dos alunos de participar de forma ativa das atividades que demandam tecnologia. Esses desafios sublinharam a importância de investimentos em infraestrutura tecnológica adequada nas escolas para garantir um acesso de qualidade a uma educação considerada digital.

3.7.4 Falta de infraestrutura

A falta de infraestrutura referiu-se a uma gama mais ampla de problemas relacionados ao ambiente físico e tecnológico, que iam além da falta de equipamentos. Isso incluiu questões como conectividade de internet instável, falta de laboratórios de informática, problemas recorrentes com a conexão de internet e dispositivos que não funcionavam adequadamente. Exemplos dessas situações foram mencionados nas respostas de P2, P3, P5, P6, P12, P14, P18 e P19, que destacaram problemas como falta de preparação e suporte inadequado para os professores, internet de baixa qualidade, condições tecnológicas precárias da escola, ausência de laboratórios de informática e problemas técnicos recorrentes que afetavam o ensino e a aprendizagem.

Muitos alunos não tinham internet em casa. Muitos ficaram defasados (P2).

[...] a estrutura física da escola (P3).

Internet péssima, falta de recursos tais como laboratórios de informática (P5).

Internet incompatível com a escola e falta de computadores para todos os alunos (P6).

Sempre há desgastes de peças, estragos [...] conexão ruim (P12).

Ao analisar a resposta de P2, foi relatado que muitos alunos não possuíam acesso à internet em casa, o que, durante a pandemia, colocou-os em desvantagem, resultando em defasagem no processo de aprendizado. P3 também incluiu a falta de infraestrutura necessária para que os alunos tivessem contato com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como computadores e acesso à internet. Na resposta de P5, mencionou-se a falta de recursos como laboratórios de informática, o que estava relacionado à infraestrutura física da escola. No relato de P6, apontou-se a incompatibilidade da internet oferecida pela escola e a falta de computadores para todos os alunos, o que limitava o acesso dos estudantes às atividades online. De maneira similar, P8 destacou a falta de dispositivos digitais, como celulares ou computadores, entre os alunos, o que dificultava a participação de todos nas atividades online, especialmente durante a pandemia, quando a conexão à internet era essencial para o ensino remoto.

P12 observou problemas técnicos recorrentes, como peças danificadas, conexão ruim e falta de equipamentos, que eram fontes de estresse para os professores e prejudicavam o desenvolvimento das aulas. Por fim, P14 apontou que, embora as atividades online tenham sido eficientes durante a pandemia, as condições tecnológicas precárias da escola dificultavam o seu uso pós-pandemia, afetando o processo de ensino e aprendizagem.

Usei muitas atividades online, vídeos, músicas, exercícios interativos durante a pandemia que deram muito certo. No entanto, pós-pandemia, com as condições tecnológicas precárias do colégio esse trabalho se tornou mais difícil (P14).

P17 destacou a falta de qualidade da internet e a falta de equipamentos funcionais. Enquanto a falta de qualidade da internet estava mais relacionada à infraestrutura de rede, a ausência de equipamentos funcionais estava relacionada à falta de dispositivos específicos. P18 e P19 reforçaram a ideia da ausência ou inadequação dos recursos tecnológicos, como a falta de conexão online e de dispositivos.

Ter uma boa Internet é um desafio (P18).

Ausência de conexão online, ausência de aparelhos, desinteresse (P19).

Portanto, a falta de infraestrutura, como o acesso à internet, foi um obstáculo que afetou diretamente a qualidade do ensino de línguas com o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), dificultando o acesso dos alunos às atividades online e comprometendo o processo de aprendizagem e de ensino, incluindo a elaboração de aulas por parte desses professores.

3.7.5 Falta de interesse dos alunos

Nessa categoria analítica, por meio das respostas, observou-se a falta de interesse dos alunos em participar das atividades online, seja devido à percepção de que eram apenas momentos de diversão, à distração com atividades presenciais, ou ao desinteresse em utilizar dispositivos digitais para fins pedagógicos. Esses desafios levaram à reflexão sobre a necessidade de abordagens criativas para engajar esses alunos no processo de aprendizagem e que utilizem tecnologias para mudar tal percepção.

P8 retratou a dificuldade em garantir a participação de todos os alunos devido à falta de dispositivos e problemas de rede, que contribuía para essa questão. Esses fatores acabavam desmotivando os alunos e mostravam a falta de interesse deles em se envolver nas atividades, em grande parte devido à falta de acesso aos recursos necessários.

Os alunos acham que é só um momento de brincadeira (P10).

Para P10, a percepção em relação aos alunos foi de que as aulas online eram apenas “momentos de brincadeira”, em vez de oportunidades de aprendizagem. Não havia problema em encarar esses momentos como algo prazeroso, porém, era necessário trazer uma reflexão aos alunos, mostrando que o uso daquela tecnologia poderia sim ser divertido, mas que havia um propósito educativo. P14 relatou a distração dos alunos com atividades presenciais, após a pandemia, no processo de readaptação, o que indicou que, mesmo utilizando tecnologia de forma presencial, os alunos acabavam se distraindo.

[...] Além disso, os alunos se distraem mais com as aulas presenciais. Prejudicando assim o processo de ensino aprendizagem (P14, grifo nosso).

P15 trouxe um ponto importante, que foi a dificuldade em fazer os alunos entenderem o propósito pedagógico da tecnologia em sala. Em sua resposta, destacou-se a dificuldade em convencer os alunos de que o uso de dispositivos digitais, como celulares, deveria ser voltado

para fins pedagógicos, e não para o uso de redes sociais ou entretenimento. Isso sugeriu uma falta de interesse dos alunos em separar o uso de tecnologia para fins educacionais do seu uso para entretenimento pessoal.

O maior desafio é fazer o adolescente entender que o uso de celular é para fins pedagógicos e não redes sociais (P15).

Por outro lado, a fala do participante levou à reflexão sobre as abordagens utilizadas em sala de aula. Hoje, muitos alunos, especialmente adolescentes, estão imersos em tecnologias que envolvem redes sociais, portanto, não seria interessante trabalhar o ensino de uma língua trazendo essa realidade? Isto é, buscar atividades que incluam as redes sociais, visto que, para eles, é algo presente em seu dia a dia?

Para concretizar esse ponto de vista, o estudo conduzido por Favero (2016), que entrevistou cerca de 200 docentes universitários da Itália e do Brasil, constatou que a maioria, correspondente a 81%, valorizava a importância das redes sociais no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, 68% desses professores acreditavam na possibilidade de formação de comunidades de aprendizagem nos espaços proporcionados pelas mídias sociais. Foi destacado que é importante reconhecer as redes sociais online como novos ambientes de aprendizado, entender esses ambientes e aprender a direcionar tais processos (Favero, 2016).

Ao analisar as respostas, P19 mencionou o desinteresse dos alunos em participar das atividades online devido à falta de conexão, equipamentos e interesse próprio. Esses fatores combinados demonstraram uma falta de engajamento dos alunos com o ensino que utiliza tecnologias.

Esses depoimentos reforçaram a importância de entender a realidade dos alunos e sua geração ao elaborar aulas, especialmente com o uso da tecnologia. Criar experiências educacionais mais interessantes para os alunos torna-se fundamental, exigindo um olhar urgente para a melhoria dos recursos tecnológicos disponibilizados em sala.

Também foi mencionado que a contextualização das aulas precisa buscar a compreensão da realidade dos alunos, incluindo suas preferências, interesses e experiências com a tecnologia. A incorporação de exemplos e referências que sejam familiares e interessantes para eles pode aumentar a motivação.

Ao reconhecer a percepção dos alunos de que as aulas que utilizam tecnologia são vistas como momentos de “diversão”, sem seriedade, tornou-se necessário refletir sobre a adaptação de abordagens que incluam sua realidade. Isso pode gerar, inclusive, o

empoderamento dos alunos, quando eles, no processo de criação e compartilhamento de conteúdo digital, tornam-se coautores de sua própria aprendizagem e se sentem mais conectados ao conteúdo e ao processo de aprendizagem.

3.7.6 Falta de tempo

O desafio do tempo de preparo de aulas em um contexto onde os professores enfrentavam um universo novo para uma geração não imersa na tecnologia foi uma questão complexa. Os professores geralmente tinham um tempo limitado para se adaptarem e prepararem aulas que incorporassem a tecnologia. Essa limitação de tempo tornou-se ainda mais desafiadora ao se tratar de explorar novas ferramentas digitais e métodos de ensino, especialmente se não tivessem experiência prévia nesse campo, conforme foi mostrado nas categorias anteriores.

O desafio é sempre o tempo de preparo. Um universo novo para uma geração não imersa (P11, grifo nosso).

Na afirmação acima, quando o participante mencionou “uma geração de professores não imersa”, pode-se interpretar que se referia a uma geração “não imersa na tecnologia”. O processo de familiarização com novas ferramentas e recursos digitais poderia ser intimidante e demorado. Esses professores poderiam enfrentar uma curva de aprendizado íngreme ao tentar compreender e aplicar essas tecnologias em seu ensino. A rápida evolução da tecnologia exigia que os professores estivessem constantemente atualizados sobre as últimas tendências e ferramentas digitais para a educação. Isso poderia requerer um esforço contínuo de aprendizado e desenvolvimento profissional para garantir que pudessem oferecer experiências de aprendizado de qualidade para os alunos, reforçando a importância de uma educação continuada para esses profissionais.

Ao introduzir tecnologia no ensino, os professores precisam adaptar suas abordagens para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, o que poderia incluir o uso de recursos multimídia, aprendizado colaborativo online e avaliações formativas, entre outras estratégias, exigindo tempo adicional para planejamento e implementação.

A falta de suporte institucional adequado, como acesso a treinamento e recursos de tecnologia educacional, dificultava ainda mais o processo de preparo desses professores, que, sem o suporte necessário, poderiam se sentir sobrecarregados ao tentar integrar a tecnologia no planejamento de aulas. Além disso, como mencionado anteriormente, a própria formação basilar desses professores ressalta a necessidade de se atuar de forma continuada.

Para enfrentar esses desafios, era imprescindível que os professores tivessem acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo que os capacitasse a incorporar a tecnologia em seu processo de ensino. Além disso, o apoio institucional, incluindo investimentos em infraestrutura tecnológica e acesso a recursos de suporte, era necessário para garantir que os professores pudessem trabalhar em boas condições.

Concluiu-se que os resultados refletem uma série de desafios que foram enfrentados pelos professores, especialmente em momentos de transição, como durante a pandemia de COVID-19. Há existência de lacunas em termos de preparação docente, infraestrutura, e habilidades digitais. Essas questões podem ser analisadas à luz de teóricos da educação como Moran (2015), Leffa (2006) e os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC, a inserção das tecnologias digitais no processo educacional é vista como uma estratégia para promover a equidade, qualidade e inovação no ensino. Contudo, conforme destacado nos depoimentos dos professores, a falta de formação e infraestrutura impede que essa premissa se concretize de forma real nas instituições de ensino, sendo algo idealizado no “papel”. Para além disso, as competências digitais deveriam ser desenvolvidas não apenas nos alunos, mas também nos professores, para que possam mediar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a falta de letramento digital evidenciada pelos professores, como P3, P9 e P16, demonstrou uma falha na implementação prática das políticas educacionais.

Para contribuir, Moran (2015) discute a importância de uma educação híbrida, que combina o uso de tecnologias com métodos tradicionais de ensino, promovendo um aprendizado mais ativo e colaborativo. Porém, a falta de infraestrutura e suporte escancarada no estudo indicou que muitos professores ainda enfrentam barreiras para incorporar as tecnologias no cotidiano escolar. Sem o suporte técnico e a formação contínua, conforme respaldado por P1 e P3, os professores se veem obrigados a buscar alternativas autodidatas, muitas vezes, recorrendo a vídeos ou ajuda de colegas, o que reforça a necessidade urgente de investimentos em capacitação profissional.

Leffa (2006), ao discutir o uso de tecnologias no ensino de línguas, ressalta que a simples presença de recursos tecnológicos não garante a inovação pedagógica. O autor argumenta que é essencial que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de forma crítica e reflexiva, exigindo um processo de formação contínuo. A ausência de letramento digital, mencionada pelos participantes do estudo, demonstra que os professores não possuem, em sua maioria, as competências aptas para integrar as TDIC no

currículo. Isso vai ao encontro da análise de Leffa (2006), que defende que a tecnologia deve ser utilizada como um meio para potencializar o aprendizado, e não como um fim em si mesma.

Logo, os desafios no uso de TDIC refletiram a necessidade urgente de revisão curricular, investimento em infraestrutura e na formação contínua de professores, a fim de que a tecnologia se torne um recurso pedagógico real, e não uma barreira ao ensino de qualidade em que às políticas se mantêm apenas no papel. Conforme discutido por Leffa (2006), a inovação no uso das tecnologias no ensino depende da capacitação dos professores para que possam utilizá-las de forma contextualizada, e conforme preconizado pela BNCC (Brasil, 2018).

3.8 Metodologias aliadas às TDIC

As metodologias aliadas às tecnologias são importantes no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Com elas, aproveitam-se potencialidades por meio das TDIC para desenvolver ambientes de aprendizado adaptáveis.

Quadro 14 - Transcrição da pergunta do questionário a respeito das metodologias utilizadas

Metodologias de ensino
Cite as metodologias de ensino aliadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas que você utilizou/têm utilizado em suas práticas pedagógicas.

Fonte: A autora.

Nessa dimensão analítica, foram levantadas as metodologias de ensino utilizadas pelos participantes em suas práticas pedagógicas, que geraram quatro categorias analíticas: metodologia ativa, Registro de Classe Online, outras metodologias e não respondeu. A metodologia de ensino, considerando tecnologia, refere-se ao conjunto de estratégias, técnicas e abordagens utilizadas pelos docentes para integrar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

3.8.1 Metodologia ativa

Moran (2017), em "Novas tecnologias e mediação pedagógica", trouxe uma reflexão sobre a mediação pedagógica na integração das tecnologias digitais no processo de ensino e

aprendizagem, destacando a necessidade de uma abordagem centrada no aluno e no desenvolvimento de habilidades digitais. A análise das respostas revelou uma variedade de metodologias de ensino aliadas às TDIC, indicando uma abordagem diversificada e inovadora por parte dos participantes em suas práticas pedagógicas. Nesta categoria, destacaram-se as respostas de P1, P3, P5, P8, P9, P16, P17 e P18.

P1 relatou utilizar uma ampla gama de metodologias ativas e inovadoras, incluindo abordagens como aprendizagem baseada em problemas, gamificação e sala de aula invertida. Observe a transcrição:

Aprendizagem baseada em problemas, ensino híbrido, estudo de caso, gamificação, mão na massa, promoção de discussões, sala de aula invertida (P1).

Similarmente à resposta anterior, P3 também incluiu uma variedade de metodologias ativas, como debates, aprendizagem por estações e *peer instruction*. Essas estratégias promoveram a participação dos alunos e incentivaram a construção colaborativa do conhecimento, aproveitando as oportunidades oferecidas pelas TDIC.

Usei debates, sala de aula invertida, aprendizagem por estações, peer instruction (P3).

Sala de aula invertida, entre outros (P5).

Metodologia ativas como trabalho em pares, gamificação, rotação por estações (P8).

P5 destaca especificamente a sala de aula invertida como a metodologia principal utilizada. Embora essa seja uma abordagem interessante para envolver os alunos e promover a aprendizagem autônoma, a falta de outras metodologias mencionadas pode ter limitado a diversidade de experiências de aprendizado oferecidas aos alunos, além de não especificar de que forma esse processo foi realizado.

As metodologias mencionadas na resposta de P8, como trabalho em pares e rotação por estações, ofereceram oportunidades para a colaboração e a personalização do ensino. A gamificação também foi mencionada, indicando o uso de elementos de jogos para motivar os alunos no processo de aprendizagem, similarmente às respostas de P1 e P3.

Além da sala de aula invertida e da gamificação, a resposta de P9 também destacou a realização de seminários. Essa variedade de metodologias mostrou uma abordagem holística

para o ensino, incorporando diferentes estratégias para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Utilizei sala de aula invertida, seminários, gamificação (P9).

Utilizo algumas metodologias ativas como gamificação, peer instruction (P16).

Metodologias ativas (P17).

Sala de aula invertida, gamificação (P18).

Na resposta de P16, destacamos a gamificação e a peer instruction como as principais metodologias utilizadas. Embora essas sejam abordagens interessantes para promover o engajamento dos alunos, assim como foi apresentado por P5, a falta de outras metodologias mencionadas pode ter limitado a diversidade de experiências de aprendizado oferecidas.

O participante P17 forneceu uma visão geral das metodologias ativas utilizadas, sem detalhar as estratégias específicas empregadas. Embora tenha demonstrado uma abordagem centrada no aluno, uma descrição mais pormenorizada das metodologias teria enriquecido a análise das práticas pedagógicas. É importante reconhecer que a natureza limitada do questionário pode ter restringido a extensão da resposta, impedindo uma explanação mais abrangente para essa análise.

Semelhante a outras respostas, o participante P18 destacou a sala de aula invertida e a gamificação como as principais metodologias utilizadas. As respostas indicaram uma conscientização e implementação de metodologias de ensino ativas e inovadoras, evidenciando uma abordagem centrada no aluno e adaptada ao contexto das TDIC. No entanto, a inclusão de uma variedade ainda maior de estratégias pedagógicas poderia enriquecer ainda mais as práticas de ensino dos participantes e promover experiências de aprendizado mais diversificadas. Algumas respostas foram generalistas, sem detalhamento e explicações sobre os procedimentos metodológicos utilizados, limitando a análise.

3.8.2 Registro de Classe Online (LRCO)

Nessa categoria, evidenciou-se a resposta de P7, que mencionou o uso do RCO. É importante compreender o que é esse tipo de registro e como ele se relaciona com a plataforma Inglês Paraná. O RCO foi estabelecido pela Resolução n.º 3550/2022 GS/SEED

como uma ferramenta eletrônica destinada ao registro digital de frequências, conteúdos/planejamentos e avaliações dos estudantes (Paraná, 2022).

Essa medida foi implementada como parte dos esforços para modernizar e tornar mais acessível e prático o processo de registro e acompanhamento das atividades escolares. O RCO substitui o tradicional livro de papel, oferecendo uma solução digital que permite aos professores registrar as informações de forma mais ágil, além de possibilitar uma gestão mais integrada e organizada dos dados.

Registro de Classe Online (RCO), alinhado com a plataforma (P7).

Ao mencionar que utilizava o RCO alinhado com a plataforma, P7 evidenciou a integração do uso dessa ferramenta com uma plataforma específica, que pode ser um sistema de gestão escolar ou uma plataforma educacional on-line. Contudo, é importante ressaltar que o RCO não é, estritamente falando, uma metodologia de ensino, mas sim uma ferramenta administrativa utilizada para o registro digital de informações relacionadas às atividades escolares, como frequências, conteúdos/planejamentos e avaliações dos estudantes, conforme apresentado anteriormente. Portanto, o RCO não se enquadra na categoria de metodologias de ensino, mas sim na de gestão escolar e organização de dados.

3.8.3 Outras metodologias

Nessa categoria analítica, analisaram-se as respostas de P2, P10 e P12. Os docentes trouxeram aspectos que destacam diferentes abordagens e enfoques no processo de ensino de língua estrangeira.

A resposta de P2 não descreve diretamente uma metodologia de ensino específica, mas sim um componente do contexto educacional: o Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP é um documento que estabelece os princípios, objetivos, diretrizes e estratégias para a gestão e organização do processo educacional em uma instituição de ensino. Ele não é uma metodologia de ensino em si, mas sim um guia que orienta as práticas pedagógicas, a estrutura curricular e as decisões administrativas da escola. Por outro lado, a resposta mencionou a integração do PPP com a utilização de tecnologias, o que indicou uma abordagem pedagógica alinhada com os princípios e diretrizes definidos pelo PPP, aproveitando o potencial das tecnologias para atuar no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, enquanto o PPP não é uma metodologia de ensino em si, a forma como é integrado com as tecnologias pode influenciar a abordagem pedagógica adotada pelo professor.

A resposta do participante P10 mencionou mesclar diversas metodologias, ou seja, consistiu na integração de várias metodologias de ensino.

Procuo mesclar diversas metodologias (P10).

Essa resposta sugere que o professor participante adota uma postura flexível e adaptável, buscando combinar diversas estratégias pedagógicas para atender às necessidades e características específicas de seus alunos. No entanto, apesar de demonstrar essa abertura para diferentes abordagens, a resposta acaba sendo bastante generalista, pois não detalha quais metodologias são utilizadas nem como são aplicadas em sala de aula. Assim, embora demonstre uma disposição para variar suas práticas pedagógicas, seria importante que esse professor pudesse fornecer mais informações específicas sobre como cada metodologia é trabalhada para enriquecer a compreensão de sua abordagem de ensino. Desta forma, observa-se uma lacuna na análise.

P12 destacou duas metodologias específicas: a Abordagem Comunicativa (AC) e o Total Physical Response (Canale; Swain, 1980; Ash, 1981).

Abordagem Comunicativa, Total Physical Response (P12).

Essas abordagens foram bem reconhecidas no campo do ensino de línguas estrangeiras. A AC enfatiza a comunicação como o principal objetivo do ensino de línguas, enquanto o *Total Physical Response* baseia-se na associação de movimentos físicos com a compreensão e produção da língua-alvo. Essa resposta trouxe um foco na interação e na prática concreta como elementos-chave do processo de aprendizagem de línguas.

Assim, as respostas dos participantes mostraram diferentes abordagens e enfoques no processo de ensino de língua estrangeira, desde a integração do Projeto Político Pedagógico e das tecnologias até a mescla de diversas metodologias e o uso de abordagens específicas, como a AC e o *Total Physical Response*. No entanto, mesmo com essas menções, houve uma lacuna na análise, pois a simples referência ao uso dessas metodologias não comprovou nem descreveu de forma detalhada como elas estavam sendo aplicadas em sala de aula. Isso limitou a compreensão da implementação prática dessas abordagens no contexto da pesquisa.

3.8.4 Não responde

O termo “não responde” refere-se à identificação de participantes que não responderam diretamente à pergunta sobre a metodologia utilizada: “Cite as metodologias de ensino aliadas às TDIC e/ou ferramentas tecnológicas que você utilizou/têm utilizado em suas práticas pedagógicas.”

Nesse contexto, diversas respostas foram dadas, como as de P4, P6, P11, P13, P14, P15, P19 e P20. Muitos mencionaram, por exemplo, que trabalhavam com clipes musicais, vídeo aulas, lousa digital e outras ferramentas ou recursos. Observamos certa confusão entre metodologia e os recursos ou ferramentas tecnológicas utilizadas para ensinar. Enquanto a metodologia abrange o conjunto de abordagens, estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem que o professor utiliza para alcançar objetivos específicos de aprendizagem, os recursos são os meios pelos quais essas estratégias são implementadas.

Portanto, nesse caso, ficou claro que os docentes deram mais ênfase aos meios utilizados para transmitir informações, como clipes musicais, em vez de destacar as metodologias específicas que orientavam sua prática de ensino. Não houve uma compreensão clara do conceito de metodologia e, em alguns casos, uma ausência de reflexão mais profunda sobre a própria prática pedagógica.

Ao considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Moran (2017) e Leffa (2006), é possível realizar uma reflexão crítica sobre os desafios e avanços na integração das metodologias pedagógicas com as tecnologias nas salas de aula por meio da análise. A BNCC (2018) enfatiza que as TDIC são essenciais para o desenvolvimento de competências digitais que capacitem os estudantes a atuar de forma autônoma e crítica em uma sociedade digital. A utilização de metodologias ativas, como o peer instruction e a aprendizagem por estações, tais práticas estão alinhadas com as ideias de Moran (2017), que defende a importância de uma mediação pedagógica que coloque o aluno no centro do processo de ensino. No entanto, faltou detalhamento sobre a aplicação dessas metodologias, sugerindo uma possível dificuldade na implementação prática das estratégias, o que limitou a profundidade da análise.

3.9 Avaliação pós-pandemia

Nessa dimensão analítica, visou-se compreender como os profissionais da educação avaliaram o uso das tecnologias no ensino de LI após o período pandêmico. Essa transcrição refere-se a uma pergunta formulada no questionário, com o objetivo de explorar as percepções e experiências dos participantes nesse novo paradigma educacional. A análise dessas

respostas ofereceu algumas reflexões sobre os impactos, desafios e oportunidades associados ao uso de TDIC no ensino de LI, informando estratégias futuras de desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas.

Quadro 15 - Transcrição da pergunta do questionário a respeito da avaliação do uso das TDIC pós-pandemia

Avaliação do uso das TDIC pós-pandemia
Considerando o cenário pós-pandemia da Covid-19, como você avalia o uso Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas no ensino de LI?

Fonte: A autora.

Para essa dimensão analítica, identificou-se três categorias: apreciação, avaliação crítica e não respondida.

3.9.1 Apreciação

As respostas fornecidas à pergunta sobre a avaliação do uso de TDIC e ferramentas tecnológicas no ensino de LI após o cenário pós-pandêmico foram predominantemente de apreciação, destacando adjetivos como "boa", "bom", "excelente", "importante" e "satisfatório". Essas avaliações sugeriram uma recepção positiva em relação ao papel das tecnologias no contexto educacional, reconhecendo seu valor e contribuição para o processo de ensino e aprendizagem da LI. As respostas de P1, P2, P4, P5, P7, P8, P15, P17 e P18 ilustram essa perspectiva.

Dinâmicas, atrativas e produtivas. Penso que realmente passamos a tornar nossas aulas mais dinâmicas, atrativas e produtivas fazendo uso, algumas vezes, das mídias sociais tão presentes na vida dos estudantes (P1, grifo nosso).

Importante (P17).

Por outro lado, observamos que as respostas fornecidas pelos participantes tendiam a ser breves e pouco aprofundadas, indicando uma falta de detalhamento sobre os aspectos específicos do uso das TDIC no ensino de LI ou uma possível ausência de reflexão mais crítica sobre os desafios e oportunidades associados a essa integração tecnológica.

Essa falta de aprofundamento nas respostas pode ser interpretada de várias maneiras. Por um lado, pode refletir uma aceitação geral das TDIC como uma ferramenta benéfica, sem muita consideração sobre nuances ou limitações. Por outro lado, também pode sugerir uma falta de experiência ou conhecimento mais profundo sobre as possibilidades e melhores práticas no uso dessas tecnologias para o ensino de LI.

Assim, embora as respostas revelaram uma inclinação positiva em relação ao uso de das TDIC no ensino de LI, também indicaram a necessidade de uma análise mais profunda e discussão sobre os diferentes aspectos envolvidos, incluindo o desempenho pedagógico, a acessibilidade, a inclusão digital e a formação docente adequada. Essa reflexão mais aprofundada poderia contribuir para novas formas de integrar as TDIC no contexto pós-pandemia. P1 trouxe um olhar um pouco mais atento, ao mencionar que seria possível continuar usando “algumas vezes” a tecnologia, ou seja, mesclar diferentes abordagens, conforme relatado por outros colegas de profissão, e ressaltou a importância das redes sociais, que é onde o contexto jovem está inserido, se atrelarmos às tecnologias.

3.9.2 Avaliação crítica

Nessa categoria analítica, concentraram-se as respostas apresentadas pelos participantes, refletindo uma variedade de perspectivas que abordam desde aspectos positivos do uso das TDIC até preocupações e críticas sobre sua implementação e impacto no ensino de LI. Esta análise buscou examinar detalhadamente cada uma dessas respostas, destacando os principais pontos levantados pelos participantes e oferecendo reflexões sobre os desafios e oportunidades associados ao uso das TDIC no contexto educacional pós-pandêmico. Foram analisadas as respostas de P3, P9, P10, P11, P12, P14 e P19.

Na resposta de P3, o participante destacou que, no cenário pós-pandêmico, as TDIC continuaram sendo utilizadas em suas aulas, mantendo uma visão positiva em relação ao ensino e à aprendizagem.

A Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no cenário pós-pandêmico continua em minhas aulas, e tenho um olhar positivo perante o ensino e aprendizagem, os alunos ficam mais engajados e interessados do que uma aula com uso do quadro, ou muita escrita, entretanto, tem que ser equilibrado, eles precisam desenvolver ou relembrar de atividades analógicas e tradicionais também (P3, grifo nosso).

Ele observou que os alunos estavam mais engajados e interessados quando comparados a métodos mais tradicionais, como o uso do quadro ou muita escrita. No entanto, o participante também fez uma crítica, destacando a importância de equilibrar o uso das TDIC com atividades analógicas e tradicionais, levantando uma preocupação sobre a dependência excessiva das tecnologias e a necessidade de manter a diversidade de abordagens pedagógicas para promover uma aprendizagem interessante.

Por outro lado, P9 expressou uma visão crítica em relação à implementação rápida e massiva das tecnologias no contexto educacional pós-pandemia. Ele argumentou que essa implementação precipitada resultou em uma perda de autonomia para os professores, que se sentiram desmotivados e sobrecarregados com as novas demandas. Além disso, ele destacou a falta de formação adequada e gradual para os professores, sugerindo que a abordagem adotada não levou em consideração as necessidades e preocupações dos docentes.

Acho que a tecnologia veio para ficar, mas deveria ser implementada de uma maneira gradual com formação para professores, não como nos foi colocado no PR, do dia pra noite temos inúmeras plataformas e somos obrigados a usar, pois somos fiscalizados, muito triste. Pois perdemos nossa autonomia perante nossas aulas e professores desesperados por não saber usar e tentando se adaptar às novidades. Atualmente estamos num cenário difícil, desmotivados com tudo isso e cansados de tanta cobrança. Acho que o menos seria mais (P9, grifo nosso).

Essa crítica apontou para questões mais amplas relacionadas à política educacional e à necessidade de oferecer suporte adequado aos professores durante a transição para o uso das TDIC.

No olhar de P10, o participante reconheceu o potencial de melhoria trazido pelas TDIC, mas ressaltou que elas não podem substituir integralmente outros métodos de ensino. De certo modo, essa crítica mostrou uma preocupação com a dependência excessiva das tecnologias, destacando a importância de manter um equilíbrio entre o uso das TDIC e outras abordagens pedagógicas, coincidindo com a opinião e resposta de P3.

V veio para melhorar, mas não dá para substituir (P10).

Como professores, diante da vastidão desse universo tecnológico, tivemos acesso a muito pouco. Conhecemos de forma rasa as possibilidades. Falta preparo, falta conhecimento (P11).

P11 destacou a falta de preparo e conhecimento dos professores em relação ao uso das TDIC. Ele argumentou que os professores tiveram acesso limitado às possibilidades

oferecidas pela tecnologia e que há uma lacuna significativa no conhecimento e na capacitação dos educadores nesse sentido. Essa crítica ressalta a importância de investir em formação profissional e desenvolvimento contínuo para os professores, a fim de maximizar o potencial das TDIC no ensino de LI.

O participante P12 reconheceu o potencial das ferramentas tecnológicas como aliadas no processo de ensino, mas apontou que seu desempenho é comprometido quando não funcionam corretamente.

As ferramentas são grandes aliadas, porém quando funcionam (P12).

Isso demonstrou uma preocupação com a confiabilidade e a qualidade das ferramentas tecnológicas disponíveis para os professores, destacando a importância de investir em infraestrutura adequada e suporte técnico para garantir o uso eficaz das TDIC no ensino de LI.

P14 expressou preocupação com o impacto negativo do uso excessivo de ferramentas tecnológicas no ensino de LI. Ele argumentou que as tecnologias estavam "sufocando" o ensino de forma geral, prejudicando a aprendizagem dos alunos e enfraquecendo o foco no domínio dos fundamentos básicos da língua estrangeira.

Acredito que atualmente, as ferramentas tecnológicas estão "sufocando" o ensino de forma geral, pois com o excesso das mesmas, os alunos estão deixando de aprender o básico da língua. Não há formação básica (P14, grifo nosso).

Essa crítica ressalta a necessidade de equilibrar o uso das TDIC com outras estratégias pedagógicas para garantir uma educação de qualidade e um aprendizado significativo. O participante P19 apresentou, em sua resposta, uma decepção com a percepção dos estudantes em relação ao uso das TDIC no ensino de LI. Ele observou que muitos alunos consideravam as atividades tecnológicas como "joguinho" ou "brincadeira", sugerindo uma falta de valorização do aspecto educacional dessas ferramentas. Esse olhar revelou a necessidade de melhorar a percepção e o entendimento dos alunos sobre o uso das TDIC no contexto educacional, a fim de promover uma participação mais engajada e significativa no processo de aprendizagem, além de repensar as práticas e a forma como isso estava sendo aplicado em sala.

Achei que estaria mais avançado e que os estudantes ainda entendem como matéria/aula. Mas a maioria considera joguinho, brincadeira (P19).

Essas respostas mostram uma variedade de preocupações e críticas em relação ao uso das TDIC no ensino de LI no cenário pós-pandêmico. Elas destacaram desafios importantes, como a falta de preparo dos professores, a dependência excessiva das tecnologias, a necessidade de equilibrar o uso das TDIC com outras abordagens pedagógicas e a importância de melhorar a percepção dos alunos sobre o valor educacional das ferramentas tecnológicas. Essas críticas demonstraram uma preocupação e necessidade de orientar futuras políticas educacionais e práticas de ensino, que considerem a importância do investimento em formação profissional, infraestrutura adequada e abordagens pedagógicas atualizadas para garantir uma educação de qualidade no contexto pós-pandêmico utilizando as TDIC.

3.9.3 Não responde

Nessa categoria, analisaram-se as respostas de dois participantes, P13 e P16. É importante observar que suas respostas não ofereceram uma avaliação direta do uso de TDIC e/ou ferramentas tecnológicas no ensino de LI, conforme solicitado pela pergunta. Em vez disso, essas respostas apresentaram observações que não estavam diretamente relacionadas à questão.

No caso da resposta de P13, o participante mencionou "lousa digital", o que pode sugerir que ele estava se referindo a uma forma específica de tecnologia utilizada no contexto educacional. No entanto, essa menção não forneceu uma avaliação explícita sobre a utilidade da lousa digital no ensino de LI após o cenário pós-pandêmico. Assim, essa resposta não contribuiu para a análise solicitada pela pergunta.

Em relação à resposta de P16, embora o participante tenha afirmado que a questão já havia sido respondida, ficou claro que não houve uma avaliação do uso das TDIC no ensino de LI nessa resposta.

Portanto, essas respostas não forneceram informações relevantes para a avaliação solicitada pela pergunta e, por isso, não foram consideradas na análise detalhada das percepções dos participantes sobre o uso das TDIC no ensino de LI no cenário pós-pandêmico.

Autores como Kenski (2012) abordam a integração das tecnologias no ensino, afirmando que “as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de ensino, permitindo que os alunos e professores interajam de formas antes inimagináveis” (Kenski, 2012, p. 65). Já Moran (2015) ressalta a importância do equilíbrio entre os métodos tradicionais e as novas tecnologias, afirmando que “a tecnologia, por si só, não transforma o ensino; é necessário um

planejamento pedagógico que considere as especificidades de cada contexto educativo” (Moran, 2015, p. 102).

Na categoria de "avaliação crítica" trouxe à tona questões como a implementação acelerada das tecnologias durante a pandemia, expondo um sentimento de desmotivação entre alguns docentes. A imposição “repentina” de plataformas tecnológicas reduziu a autonomia dos professores, criando um ambiente de pressão e desmotivação. Essa crítica ecoa na necessidade de uma transição gradual e suportada para o uso das tecnologias, de modo que os professores possam adaptar suas práticas pedagógicas sem sobrecarga. Algo que, na época da pandemia, não ocorreu.

3.10 Formação Continuada

A rápida evolução das TDIC trouxe consigo uma série de oportunidades e desafios para os professores, especialmente aqueles que ensinam uma língua estrangeira. Nesse contexto, a formação continuada dos professores tornou-se fundamental para garantir que eles estivessem adequadamente preparados para utilizar efetivamente a tecnologia em suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, a pergunta presente no Quadro 15, que fazia parte do questionário, buscou explorar a percepção dos professores em relação ao uso da tecnologia em sua formação continuada como docentes de LI. Ao avaliar essa questão, foi possível discutir como os professores percebiam o papel da tecnologia em seu desenvolvimento profissional e como ela impactou sua prática pedagógica.

Quadro 16 - Transcrição da pergunta do questionário a respeito da formação continuada

Formação continuada
De forma geral, como você avalia o uso da tecnologia em sala de aula no seu processo de formação continuada como professor(a) de LI?

Fonte: A autora.

Nessa dimensão analítica, exploraram-se reflexões sobre como os professores percebiam o uso da tecnologia em sua formação continuada, os benefícios e desafios associados a essa integração, e as possíveis implicações para a qualidade do ensino de LI no

contexto atual. Para isso, foram elencadas quatro categorias analíticas: apreciação, avaliação crítica, crescimento profissional/ inovação, e não respondida.

3.10.1 Apreciação

Ao analisar as respostas geradas pela pergunta sobre a avaliação do uso da tecnologia no contexto de formação continuada, foi possível identificar percepções que variavam de apreciação a críticas substanciais. Nesta categoria, a maior parte dos docentes, assim como na pergunta anterior, respondeu de forma breve e sucinta, utilizando adjetivos positivos, como identificado pelos docentes P2, P4, P5, P7, P13 e P18, que teceram uma avaliação positiva do uso da tecnologia na formação continuada de professores de LI.

Muito boa (P2).

Boa (P4).

Bom (P5).

Muito boa (P7).

Bom (P13).

Satisfatório (P18).

Esses participantes reconheceram os benefícios das ferramentas tecnológicas em auxiliar no desenvolvimento profissional, mas não discorreram sobre os detalhes, limitando-se a adjetivos positivos, como no exemplo dado por P18.

3.10.2 Avaliação crítica

A transição abrupta para o ensino à distância e híbrido durante a pandemia destacou tanto os benefícios potenciais quanto os desafios associados ao uso da tecnologia na educação. Nesse cenário, as respostas dos participantes refletiram uma variedade de perspectivas e experiências em relação ao impacto da tecnologia em sua formação continuada como professores de LI. Foram identificadas críticas relacionadas à formação continuada e ao uso de TDIC nas respostas de P9, P10, P11, P14, P15, P17 e P19.

Estou sempre buscando me atualizar, pois sempre gostei de tecnologia e já fazia cursos voltados para tecnologia e metodologias inovadoras. Tenho usado constantemente, mas um pouco frustrada pela obrigatoriedade do uso da plataforma de inglês e perda de autonomia (P9).

P9 trouxe uma visão crítica em relação à obrigatoriedade do uso da tecnologia na formação continuada, destacando a perda de autonomia dos professores. Essa resposta apresentou uma preocupação válida com a imposição de ferramentas tecnológicas sem considerar as necessidades e preferências individuais dos professores, o que pode prejudicar seu engajamento na formação.

Ela deve ser uma forma de apresentar, reforçar algum conteúdo (P10).

Para P10, a tecnologia foi vista de maneira equilibrada, sendo considerada um auxílio ao invés de uma solução definitiva. Ele reconheceu o potencial das ferramentas tecnológicas para complementar e enriquecer a formação continuada, mas também indicou que elas não deveriam substituir completamente outros métodos de ensino e aprendizagem.

Positivo, mas ainda insuficiente (P11).

P11 reconheceu os aspectos positivos do uso da tecnologia na formação continuada, mas também destacou sua insuficiência, refletindo uma avaliação crítica da implementação atual e a necessidade de melhorias para aprimorar a inserção da tecnologia na formação dos professores de LI.

Acredito que as ferramentas tecnológicas são de grande valia no processo de ensino aprendizagem, pois é uma forma do estudante praticar de forma mais prazerosa o que aprendeu. Mas muitas vezes, nós professores, não conseguimos utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)s de forma correta por vários fatores e o cenário que vejo é um mau uso das tecnologias (P14, grifo nosso).

P14 demonstrou preocupação com o mau uso da tecnologia na formação continuada, indicando que as ferramentas tecnológicas podem ser mal utilizadas ou implementadas de forma inadequada. Ele destacou a importância de garantir a capacitação adequada dos professores para um uso crítico e eficaz das TDIC.

P15 expressou decepção em relação ao uso da tecnologia na formação continuada, sugerindo que suas expectativas não foram atendidas. Já a resposta de P17 destacou a

importância contínua da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, reconhecendo que o uso da tecnologia na formação continuada requer um compromisso contínuo com o aprimoramento e atualização de habilidades.

Confesso que é decepção (P15).

Necessário aprender sempre mais (P17).

P19 enfatizou a necessidade de infraestrutura adequada, incluindo equipamentos e formação prática, para garantir a disseminação do uso da tecnologia na formação continuada. Essa observação ressalta os desafios práticos e estruturais que podem limitar o sucesso da implementação da tecnologia na educação.

Poderia estar mais difundida se houvesse condições de uso e equipamentos, formação para professores com situações reais (P19).

Essas críticas refletiram as preocupações dos participantes em relação ao uso da tecnologia na formação continuada de professores de LI, evidenciando a importância de abordagens equilibradas, formação adequada e consideração das necessidades individuais dos docentes.

3.10.3 Crescimento profissional / Inovação / Auxílio

Nesta categoria analítica, encontraram-se respostas que compartilharam uma perspectiva em que os professores associaram o uso da tecnologia na formação continuada com seu crescimento profissional e a busca por inovação em sua prática. As respostas de P1, P3 e P10 exemplificam essa perspectiva.

P1 destacou os benefícios da tecnologia na promoção da diversidade de métodos de ensino, permitindo que o professor explorasse novas abordagens além do ensino tradicional. Isso pôde ser evidenciado por meio da seguinte transcrição:

A diversidade no modo de ensinar. Me fez crescer como profissional e me fez conhecer outras possibilidades além do ensino tradicional (P1).

P3 relatou a importância da tecnologia como uma ferramenta essencial para a evolução do processo de aprendizagem, destacando a necessidade de formação e suporte

adequados para os professores. No entanto, ao mencionar a falta de formação e suporte, o participante indicou uma preocupação com os recursos disponíveis para os docentes, sugerindo que o potencial da tecnologia poderia não estar sendo totalmente aproveitado devido a essas limitações.

Aprendizagem contínua... e sempre buscando inovar e aprender, considero que precisa ter mais formação, e mais suporte para auxiliar o professor nesse processo. Considero positiva, progressiva e necessária (P3, grifo nosso).

Para P10, a tecnologia deveria ser uma forma de apresentar e reforçar algum conteúdo, retratando que, em seu processo, ele a via como um recurso complementar, auxiliando na mediação e reforço de conteúdos.

Ela deve ser uma forma de apresentar, reforçar algum conteúdo (P10).

Em geral, essas respostas destacam tanto os benefícios quanto as preocupações associadas ao uso da tecnologia na formação continuada de professores de LI. Enquanto alguns participantes reconheceram o potencial da tecnologia para promover a diversidade de métodos de ensino e impulsionar a evolução do processo de ensino, outros expressaram preocupações com a falta de formação adequada e a necessidade de garantir que a tecnologia fosse utilizada de forma apropriada para promover uma aprendizagem de qualidade.

3.10.4 Não responde

Houve ausência de resposta por parte dos participantes P6, P12 e P20. A ausência de resposta nessas situações destacou uma possibilidade de diversidade de atitudes, experiências e níveis de conhecimento entre os professores em relação ao uso da tecnologia em sua formação continuada. Essa falta de participação também apontou para a necessidade contínua de promover maior conscientização e preparação dos professores para lidar com as oportunidades e desafios associados ao uso da tecnologia na educação e no desenvolvimento profissional.

Logo, foi possível ir de encontro com reflexões de autores como Kenski (2012), que já apontava a relevância da formação continuada na preparação dos professores para o uso das TDIC, afirmando que “a formação continuada deve incluir a compreensão do potencial das tecnologias para inovar e enriquecer o processo de ensino” (Kenski, 2012, p. 83). No entanto, a análise mostrou que, para muitos professores, essa formação ainda é insuficiente. Essa visão

crítica é reforçada por autores como Moran (2015), que destaca a necessidade de suporte contínuo aos docentes: “A tecnologia pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica, mas sem o apoio e a formação adequados, ela corre o risco de ser subutilizada ou mal implementada” (Moran, 2015, p. 110).

Por outro lado, há professores que reconheceram o papel positivo das TDIC em suas práticas. P1, por exemplo, relatou que a tecnologia “me fez crescer como profissional e me fez conhecer outras possibilidades além do ensino tradicional”. Esse crescimento é discutido por Lévy (1999), que argumenta a respeito da cibercultura que ela “abre novas possibilidades de aprendizado colaborativo e inovador, ampliando as fronteiras do conhecimento” (Lévy, 1999, p. 57).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, investigamos as percepções de professores de LI em relação ao uso das TDIC durante os períodos pré-pandêmico, pandêmico e pós-pandêmico. Para além disso, a pesquisa concentrou-se nas adaptações e ressignificações realizadas no ensino de LI em um cenário de ERE e seu impacto nas metodologias de ensino de LI.

Como materialização das categorias e discussões aqui realizadas, retomando os resultados, segue o resumo das dimensões, categorias analíticas e subcategorias resultantes da geração de dados:

Quadro 17- Resumo das dimensões, categorias analíticas e subcategorias resultantes da geração de dados

Dimensão analítica	Categorias analíticas	Subcategorias
Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (questões de 1-3)	Nesta dimensão, as respostas eram quantitativas, sendo de “sim” e “não”.	-
Definição de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (questão 4)	ferramentas tecnológicas; recurso tecnológico; recurso pedagógico; apreciação; não define.	-
Práticas docentes pré, durante e pós-pandemia (questões de 5-7)	Pré- pandemia	ensino e revisão de vocabulário; recurso tecnológico; sala de aula virtual; recurso audiovisual e/ou recurso de áudio; ensino de habilidades; ludicidade; acesso a atividades pedagógicas.
		ferramenta tecnológica; recurso

Dimensão analítica	Categorias analíticas	Subcategorias
Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (questões de 1-3)	Nesta dimensão, as respostas eram quantitativas, sendo de “sim” e “não”.	-
	Pandemia	tecnológico; recurso audiovisual; produção de atividades pedagógicas; ensino de habilidades; trabalhar a opinião crítica; compartilhamento e envio de atividades; ludicidade; avaliação crítica.
	Pós-pandemia	recurso tecnológico; ferramentas tecnológicas; suporte à prática pedagógica; realização de atividades pedagógicas; ludicidade; avaliação crítica.
Avaliação sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (questão 8)	reconhecimento das possibilidades com preocupações; reconhecimento do impacto positivo; percepção crítica e preocupações.	-
Objetivos do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (questão 9)	consciência tecnológica; inovação; comunicação; aproximação com o idioma; interesse; ludicidade; prática do idioma; aprimoramento do ensino; crítica.	-
Participação dos estudantes (questão 10)	mudança no modo de aprendizagem; avaliação crítica; dispersão; motivação; dificuldade inicial; desmotivação; falta de participação.	-
Desafios no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (questão 11)	falta de preparação; ausência de letramento digital; falta de equipamentos; falta de infraestrutura; falta de interesse dos alunos; falta de tempo.	-
Metodologias aliadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (questão 12)	metodologia ativa; registro de classe online; outras metodologias; não responde.	-
Avaliação pós-pandemia (questão 13)	apreciação; avaliação crítica; não responde.	-
Formação Continuada (questão 14)	apreciação; crescimento profissional/inovação; avaliação crítica; não responde.	-

Fonte: A autora.

O presente estudo teve como objetivo investigar as ressignificações das práticas docentes no ensino de Língua Inglesa (LI) em diferentes períodos — antes, durante e após a

pandemia de COVID-19 — com ênfase no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para isso, os objetivos específicos foram:

- Compreender as perspectivas dos professores que utilizaram TDIC no ensino de LI, analisando como estas se desenvolveram entre os períodos pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia.
- Identificar possíveis mudanças nas práticas pedagógicas no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e no uso das tecnologias.
- Investigar as metodologias adotadas e/ou adaptadas durante o período de ERE.

A pesquisa foi realizada em um contexto específico, abrangendo apenas uma fração das escolas do núcleo regional de Maringá, que incluía 32 instituições. Destas, 14 aceitaram participar, envolvendo 20 professores, o que representou uma amostra parcial. O processo de aceitação para participação revelou-se burocrático e acabou limitando o número de envolvidos.

Em relação à primeira pergunta, “Como se desenvolveram as perspectivas dos professores que atuaram no ensino de Língua Inglesa utilizando TDIC nesses diferentes períodos (pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia)?”, os dados mostraram que, inicialmente, as TDIC eram utilizadas apenas como apoio às atividades tradicionais. Com o advento do ERE, as tecnologias passaram a desempenhar um papel mais central, demandando uma adaptação às pressas dos professores. No pós-pandemia, muitas dessas práticas foram consolidadas, e as TDIC tornaram-se parte parcialmente integrante do ensino, sendo utilizadas de maneira um pouco mais regular nas atividades pedagógicas.

Quanto à segunda pergunta, “Quais novos aspectos foram identificados, ou não, no processo de ensino e aprendizagem de LI a partir do contexto da ERE?”, foram relatadas inovações como a ludicidade, personalização do ensino e o desenvolvimento da autonomia dos alunos, essenciais para manter o engajamento no ensino remoto. Entretanto, também foram observadas limitações, como o excesso de tempo em frente às telas, que acabou por prejudicar o interesse dos alunos, e a falta de infraestrutura adequada, especialmente para estudantes de comunidades vulneráveis.

Em relação à terceira pergunta, “Quais metodologias foram utilizadas e/ou desenvolvidas durante o período de ERE?”, observou-se a adoção de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem baseada em problemas, que incentivaram a participação dos alunos em plataformas on-line. A pesquisa, contudo, acabou revelando uma certa confusão entre metodologias e ferramentas de ensino, denunciando a

necessidade de maior formação sobre a integração das TDIC nas práticas pedagógicas desses professores.

Para além disso, os resultados levantaram uma reflexão sobre o papel das TDIC no ensino de línguas: será que elas realmente se tornaram componentes essenciais e transformadores do processo de ensino-aprendizagem, ou ainda são vistas como ferramentas auxiliares, sem uma integração substancial nas práticas pedagógicas? Embora a pandemia tenha exigido uma rápida adaptação, questiona-se se essa evolução nas práticas docentes se consolidou de forma efetiva ou se permaneceu como uma resposta circunstancial. A continuidade do investimento em tecnologias educacionais e a adaptação das políticas educacionais, então, seriam essenciais, mas permanece a questão sobre a profundidade e permanência dessas mudanças. A pandemia, embora tenha apresentado desafios inéditos, parece ter apenas iniciado um processo de experimentação, cujo impacto real e duradouro sobre a educação ainda se encontra em análise.

REFERÊNCIAS

- ALDA, Lucia Silveira. **Metodologias (cri)ativas na escola: a multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- ALVES, Maria Eduarda Salles. **Uso de recursos digitais na formação de professores de língua inglesa em tempos de pandemia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.
- ALVES, Natália Eliza Novais *et al.* **Identidades tecnológicas: metáforas de professoras de inglês sobre o uso de tecnologias digitais**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- ANDRÉ, M.; et al. Tecnologias da informação e multimeios na formação de professores: perspectivas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 30, 1999.
- ASH, J. J. The Total Physical Response: Learning to Listen, The Teacher, and the Reacting Method. **The Modern Language Journal**, v. 65, n. 1, p. 6–11, 1981.
- AZEVEDO, Jéssica Franco. **A utilização de tecnologias digitais aplicadas ao ensino de inglês como língua adicional na perspectiva de professores (as) no contexto da escola pública**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- BEZERRA, Maria José Arruda. **Tecnologias digitais no ensino de língua inglesa: uma proposta pedagógica de gamificação na perspectiva dos Multiletramentos**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.
- BICALHO, Rute Nogueira de Moraes. **Desenvolvimento e inovação do Self: práticas docentes mediadas pelas TIC no marco da nova ecologia de aprendizagem**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANCO, Olga Maria Teixeira Carvalho. **A importância do lúdico para a aquisição do léxico na aprendizagem de uma segunda língua**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras - Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário - componente de Espanhol) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- BRANDÃO, L. H. M.; SILVA, J. S. Implicações docentes e discentes na utilização das novas TIC no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 65–88, 2018. DOI: 10.17851/1983-3652.11.3.65-88. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16812>. Acesso em: 13 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Línguas Estrangeiras – Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRITO, Bartolomeu Melo. **Legislação e ensino de língua estrangeira moderna na educação básica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. **Estudos Avançados**, v. 16, n. 44, abr. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3vkgN7l>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CAMPOS, F. C.; LASTÓRIA, C. R. Inteligência artificial no ensino: promessas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-15, 2020.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CAPOZZOLI, Camila Brito Cavalcanti. Relato de experiência do uso das TIC no ensino de escrita em aulas de inglês. **Revista X**, v. 14, n. 6, p. 128-142, 2019.

CAPPELLARI, Alexandre Fehlauer. **A percepção de alunos e do professor sobre o uso do aplicativo Duolingo na aprendizagem de inglês como segunda língua**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CARDOSO, M. J. C.; ALMEIDA, G. D. S.; SILVEIRA, T. C. Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 29, p. 97-116, 2021. DOI: 10.5753/rbie.2021.29.0.97. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/journals/index.php/rbie/article/view/2986>. Acesso em: 13 fev. 2024.

CASSIANO, Rithelly Costa de Gois. **O uso das metodologias ativas aplicadas ao ensino de língua inglês: uma reflexão acerca da contribuição das tecnologias de informação e comunicação na formação autônoma de aluno de língua estrangeira da educação básica**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

CLEMENTE, Marina Cavalcanti Tavares; DA CRUZ, Glenda Demes. A experiência de docentes em formação inicial com o ensino remoto: refletindo sobre desafios em busca de soluções prováveis. **Revista X**, v. 16, n. 3, p. 703-727, 2021.

CORADIM, J. N. **Ciclos reflexivos alternativos**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CRESWELL, J. W. Case Study Research. In: **Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches**. 2nd ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications, 2007, p. 73-84.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, M. I. G.; CARNEIRO, R. P.; MENEZES, J. L. C. Ensino remoto e a pandemia: reflexões e desafios. **Revista de Educação Contemporânea**, v. 16, n. 3, p. 45-58, 2021.

DANIEL, S. J. **Educação na pandemia de COVID-19**: aprendizados e desafios. *Prospects*, v. 50, p. 117-124, 2020.

DENARDI, D. A. C.; MARCOS, R. A.; STANKOSKI, C. R. Impactos da pandemia COVID-19 nas aulas de inglês. **Revista Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 113–143, set. 2021.

DIAS, Gustavo Ferreira. **Tecnologias digitais na sala de aula**: percepções e práticas de professores de Língua inglesa de João Pessoa. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DUTRA, Alessandra; BELL' AVER, Jéssica Eluan Martinelli. Teachers Thinking Together: novas tecnologias aplicadas à formação continuada de professores de Língua Inglesa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 5, 2018.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

EGIDO, Alex Alves; BROSSI, Giuliana Castro. O Planejamento Telecolaborativo de professores de língua inglesa por meio de dispositivos tecnológicos. **Revista UFG**, v. 19, 2019.

FAVERO, Rute Vera Maria. **A cultura dos usos das redes na academia**: um olhar de professores universitários, brasileiros e italianos, sobre o uso das mídias sociais na docência. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FRANCO AZEVEDO, Jéssica; SALCEDO DE OLIVEIRA, Luciani; DUARTE FERREIRA, Vera Lúcia. Tecnologias digitais: percepções de professores de inglês no contexto da escola pública. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 30, 2021.

FRANCO, A. da R. O uso das TICs como instrumento para ensino da língua inglesa: perspectivas e desafios. **Revista CBTECLE**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 193–202, 2018. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTECLE/article/view/120>. Acesso em: 13 fev. 2024.

FRANCO, A. da R. Uso de ferramentas educacionais para ensino da língua inglesa. **Revista CBTECLE**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 357–369, 2021. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTECLE/article/view/266>. Acesso em: 13 fev. 2024.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Macmillan, 2007.

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

GOMES, Ana Paula. **Burnout digital em professores: um estudo de caso**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

GONÇALVES, Jocélio da Silva. **TICs educacional no ensino remoto: seus usos e contribuições na prática docente em tempo de pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

HEES, Luciane Weber Baia; ASSIS, Roberto Magalhães Nunes; VIANA, Helena Brandão. Inserção das tecnologias digitais na prática docente. **Laplage em revista**, v. 5, n. 2, p. 119-127, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. 2018.

KABARAN, Gökçen; ALTINTAŞ, Serap; SİDEKLİ, Sadiye. The Examination of Teachers' Digital Burnout Level. **International Technology and Education Journal**, v. 6, n. 2, p. 82-93, 2022.

KARSENTI, T.; VILLENEUVE, S.; RABY, C. Formação de professores para o uso pedagógico das TICs. **Educação e Sociedade**, v. 29, p. 123-141, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2009.

KLEIN, D. R.; CANEVESI, F. C. S.; FEIX, A. R.; GRESELE, J. F. P.; WILHELM, E. M. de S. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020.

LEFFA, V. J. Tecnologias e ensino de línguas: o que falta ensinar ao professor? In: **Tecnologias e ensino de línguas**. Ed. UFPel, 2006.

LEMOS, A. **Cultura digital e novos paradigmas tecnológicos**. Salvador: EDUFBA, 2018.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Fábio Rodrigo Bezerra de; ZAVAM, Áurea Suely. Tecnologias digitais no ensino de inglês por graduados nas modalidades a distância e presencial. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. DT2, 2021. DOI: 10.26512/rhla.v20i1.32763. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32763>. Acesso em: 13 fev. 2024.

LIMA, Fábio Rodrigo Bezerra de. **Incorporação das tecnologias digitais no ensino de inglês na escola pública por graduados nas modalidades a distância e presencial da UFC**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

LIMA, Maria Edna De Sousa *et al.* **O uso de tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa: importância dessas ferramentas para o aprendizado do inglês**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Inglesa) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

LOPES, Jezreel Gabriel. **Protótipos de ensino em tempos de novos multiletramentos**. 2021. 1 recurso online (253 p.) Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,

Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em:
<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641790>. Acesso em: 18 fev. 2024.

LOPES, C. S.; FÜRKOTTER, J. S. Análise de currículos e a formação para o uso das tecnologias digitais em cursos de licenciatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 24, n. 1, p. 12-28, 2016.

LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

LUDOVICO, Francieli Motter; NUNES, Mariana Backes; BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa. Trajetórias de uma professora de língua inglesa em ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 1103-1134, 2021.

MACHADO, Leticia Haidê. **A internet no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa: uso de ferramentas educacionais digitais**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MALAGUTI, D. A. A. A.; RODRIGUES, A. M. C.; LIMA, D. C. de. Os desafios do ensino de língua inglesa em um cenário pandêmico. **Revista de Letras**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2022. DOI: 10.22481/folio.v14i1.10659. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/10659>. Acesso em: 13 fev. 2024.

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

MARCOS, Raquel Amoroginski *et al.* **Percepções de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MARINHO, M.; LOBATO, F. Formação de professores na era digital: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 2, 2008.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 18, p. 51–61, 2000. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i18p51-61. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920>. Acesso em: 18 mar. 2024.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. **Processos de (trans)formação de futuros professores e a construção de letramentos didático-digitais**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MELLO, Etienne Caroline Farias de *et al.* **O uso de tecnologias nas aulas de língua inglesa no Ensino Fundamental II em Foz do Iguaçu/PR**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Inglesa) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

MELLO, Hosana da Silva de. **Docência e Ensino remoto emergencial: Aplicação das metodologias ativas como meio interativo no ensino-aprendizagem em Literatura, durante a pandemia da Covid-19**. 2022. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2022.

MESQUITA, Mizraim Nunes *et al.* **A integração dos dispositivos móveis no ensino e na aprendizagem da língua inglesa: investigação com alunos e professores de um curso de**

extensão da UFMA. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

MIRANDA, Marilane de Abreu Lima *et al.* **Formação de professores de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos: ensino para tempos digitais.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MISKULIN, R. G. S. A formação do professor e o uso das novas tecnologias na educação. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 11, p. 83-100, 2003.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. In: MORAN, J. M. (Org.). **Sala de aula inovadora.** São Paulo: Papirus Editora, 1995.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 24. ed. Campinas: Papirus, 2017.

MORAN, J. M. O futuro da educação mediada pela tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-15, 2020.

NUNES, Karine Cristiane Nogueira *et al.* Utilização de ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas e sociais de linguagem com foco em comunicação oral em língua inglesa. 2020. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 321-337, 2020.

NUNES, Karine Cristiane Nogueira *et al.* **Utilização de ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas e sociais de linguagem com foco em comunicação oral em língua inglesa.** 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

PAGNONCELLI, Vanessa. **Mobile learning na prática pedagógica dos professores de língua inglesa na educação básica.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná - Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: Língua Estrangeira.** Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Manual: TV Pendrive.** Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar. Departamento de Normatização Escolar. Coordenação de Documentação Escolar. **Instrução Normativa nº 06/2022 – CDE/DNE/DPGE/SEED: Estabelece as normas e prazos de preenchimento para as instituições de ensino que utilizam o Livro Registro de Classe Online – LRCO e o Livro Registro de Classe - LRC.** Curitiba, 2022.

PATACHO, M. P. Paradigmas de investigação em Ciências Sociais. Mulemba - **Revista Angolana de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 13-28, nov. 2013.

PETERSON, Mark. EFL learner collaborative interaction in Second Life. **ReCALL**, v. 24, n. 1, p. 20-39, 2012.

PELLEGRINI, A. V.; MOURA, E. S.; SILVA, F. A. O ensino remoto e os desafios impostos pela pandemia. **Revista Educação e Sociedade**, v. 42, n. 4, p. 1-14, 2021.

- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, p. 23-34, 1997.
- PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- RAMOS, Renata Meira. **Percepções sobre letramentos digitais dos professores de língua inglesa da rede estadual e municipal de ensino fundamental (6. ao 9. ano) em Uberaba-MG**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.
- REGIS, Glenio Moraes. **Letramento Digital e Formação Docente com Foco nos Recursos Interacionais do SIGEDUC**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10729885. Acesso em: 13 fev. 2024.
- REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, 2006, p. 101-118.
- RIO, Marlon Machado Oliveira. **Collaborative oral development and digital technologies in the state school context: an action research project within the sociocultural framework**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- ROCHA, Carolina Nicácia Oliveira da. **Práticas de letramento mobilizadas em sala de aula virtual por docentes da educação básica da rede federal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- ROCHA, J. P.; SOARES, C. V. C. de O. Interações na internet e práticas docentes: reflexões sobre possibilidades. **Revista de Letras**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2018. DOI: 10.22481/folio.v10i1.3840. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3840>. Acesso em: 13 fev. 2024.
- ROJO, R. **Letramento e culturas da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SANTOS, Cyntia Barbosa dos; SILVA, Lucas Fortes da. **Desafios e dificuldades enfrentadas por professores de língua inglesa no ensino remoto emergencial**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- SANTOS, D. M.; FAGUNDES DA COSTA, M. C.; MARQUES DOS SANTOS, D. Utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino da língua inglesa e seus desafios na formação docente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 787-801, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.6483. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6483>. Acesso em: 13 fev. 2024.
- SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- SILVA FILHO, Severino Romildo dos Santos *et al.* **A utilização das TICs no ambiente escolar no ensino da Língua Inglesa**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA FILHO, Severino Romildo dos Santos. **A utilização das TICs no ambiente escolar no ensino da Língua Inglesa**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, C. M. da; SCHLEMPER, F.; CAMARGO, G. Ensino de língua inglesa online e ao vivo: perspectivas e desafios no ofício do professor. **Revista CBTeCLE**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 030–040, 2021. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTeCLE/article/view/347>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, Antonio Edson Alves; MOURA, Lucas de Sousa. O uso do WhatsApp como recurso didático-pedagógico no contexto da pandemia de covid-19: uma análise sob a perspectiva dos professores. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–14, 2022. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/164>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, Cecília Maria Santos. **A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação pelos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio de escolas privadas de Belo Jardim e de Caruaru**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Inglesa) – Universidade de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVA, Cecília Maria Santos. **A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação pelos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio de escolas privadas de Belo Jardim e de Caruaru**. 2021. BS thesis – Universidade de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVA, F. C. M. de O.; DE OLIVEIRA, P. R. Ensino de línguas: desafios e possibilidades em tempos de tecnologias da informação e comunicação. **Lingu@Nostr@**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 138-159, 2020. DOI: 10.22481/lnostr.v8i1.13148. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostr/article/view/13148>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, Patrícia Santos da. **O ensino de língua inglesa em HQ: possibilidade de um ensino significativo com a ferramenta digital TOONDOO**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, M. S.; PACHECO, M. T. O uso das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa na BNCC. **Educação e Sociedade**, v. 41, n. 151, p. 123-145, 2020.

SOUSA, Helenilson Ferreira; LIMA, Francisco Renato. Os desafios docentes e as contribuições das tecnologias educacionais no ensino e aprendizagem de língua inglesa: cenários contemporâneos. **EntreLínguas**, v. 4, n. 2, p. 218-235, 2018.

SIMIÃO, R. F.; REALI, A. M. M. R. Práticas de ensino com tecnologias: formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, p. 95-109, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. 2. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1998.

TOSCHI, Mirza Seabra. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 19, p. 35-42, 2005. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/443>. Acesso em: 04 fev. 2024.

TURBAN, Efraim; POLLARD, Carol; WOOD, Gregory. **Information Technology for Management: Digital Strategies for Insight, Action, and Sustainable Performance**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2015.

UNICEF. **Relatório sobre o impacto da pandemia de COVID-19 na educação infantil**. Brasília: Unicef, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário

Questionário - Parte 1 (perfil do participante)

1. Aceita a participação na pesquisa?
2. Qual o seu gênero?
3. Qual a sua idade?
4. Qual sua graduação no ensino superior? Em que ano se graduou?
5. Quais outros cursos de inglês você concluiu?
6. Você possui pós-graduação?
7. Há quantos anos você leciona na educação básica pública?
8. Para qual (ais) turma(s) você leciona?
9. Você leciona em dupla licenciatura? Se sim, indique qual(is).
10. Em quais outros contextos de ensino você leciona e/ou já lecionou?

Questionário - Parte 2

1. Atualmente, você faz uso de ferramentas digitais em suas aulas?
2. Antes da pandemia da COVID-19, você utilizava ferramentas digitais em suas aulas?
3. Durante a pandemia da COVID-19, você se sentiu preparado(a) utilizando ferramentas digitais em sala de aula?
4. Em sua concepção, como você define tecnologias digitais da informação e comunicação (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC))?
5. Quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas, se alguma, você utilizava em suas práticas docentes para ensinar LI em cenário de pré-pandemia? De que forma foram trabalhadas as atividades usando tecnologia? Cite alguns exemplos.
6. Quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas você utilizou em suas práticas docentes para ensinar LI em cenário de pandemia da Covid-19? De que forma foram trabalhadas as atividades usando tecnologia? Cite alguns exemplos.
7. Quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas, se alguma, você tem utilizado em suas práticas docentes para ensinar LI em cenário de pós-pandemia? De que forma estão sendo trabalhadas as atividades usando tecnologia? Cite alguns exemplos.
8. Como você avalia o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino de LI? Quais suas potencialidades e/ou fragilidades? Comente.
9. Considerando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas, caso tenham sido utilizadas em suas práticas, comente sobre os objetivos que justifiquem seu uso no ensino de LI.

10. Como você avalia a participação dos estudantes no processo de ensino utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas? Relate.
11. Considerando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas, caso tenham sido utilizadas em suas práticas (pré-pandemia, pandemia, pós-pandemia), relate os desafios encontrados, se algum, durante esse momento e quais foram suas implicações.
12. Cite as metodologias de ensino aliadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas que você utilizou/têm utilizado em suas práticas pedagógicas.
13. Considerando o cenário pós-pandemia da Covid-19, como você avalia o uso Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas no ensino de LI?
14. De forma geral, como você avalia o uso da tecnologia em sala de aula no seu processo de formação continuada como professor(a) de LI?

Apêndice B

TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“Percepções docentes sobre o uso de TDIC no ensino de língua inglesa: um estudo de caso”

Prezado(a) Professor(a),

Gostaria de convidá-la/o a participar da pesquisa de mestrado intitulada: “Percepções docentes sobre o uso das TDIC no ensino de Língua Inglesa (LI)”, cujo objetivo principal é investigar as percepções de professores da educação básica pública sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de língua inglesa (LI) e as (re)significações de suas práticas docentes em um cenário de pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia. Sua participação é muito importante e, caso aceite participar dela, possibilitará a geração de dados por meio de aplicação de questionário. Sua participação é totalmente voluntária e você pode recusar-se a participar; a responder a qualquer questão ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informo que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e/ou publicações dela decorrentes. Os dados serão gerados por meio da aplicação de um questionário, de cunho dissertativo, via Google Forms, os quais serão armazenados em base computacional privada, restrita a meu acesso e de minha orientadora. A escolha pela geração de dados por meio de um questionário online, diz respeito ao número de participantes e também à dificuldade de acesso a eles, pois cada um atua em uma escola diferente. Suas informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Dessa forma, no relato da pesquisa, utilizarei pseudônimo para me referir a seus dados. Ressalto que, mesmo utilizando anonimato, não posso garantir seu anonimato total, visto que a descrição do seu contexto de trabalho e a própria descrição de sua pessoa poderá oferecer certo risco de identificação. Para amenizar tais riscos, tomarei todo o cuidado ao descrever o perfil do participante e seu contexto de atuação. Caso seja necessário, algumas informações poderão ser omitidas. Caso você não queira manter sua identidade em anonimato, peço explicitar esse desejo ao final deste termo. Caso o questionário cause algum desconforto aos participantes, eles poderão deixar de dar prosseguimento. Todas as ações serão feitas como sugestão da própria pesquisadora, a qual será responsável por contornar esses possíveis desconfortos a eles.

Como benefício, ofereço-lhe acesso e participação nessa pesquisa inédita e original, visando a produção de conhecimento sobre o tema “formação continuada de professores de língua inglesa e as TDIC no processo de ensino de LI” e para a área da Linguística Aplicada. Além disso, os próprios participantes poderão se beneficiar da pesquisa, visto que, ao se tratar de uma pesquisa de epistemologia construcionista social, a análise dos dados será compartilhada com vocês para que possam ter a oportunidade de refletir sobre suas percepções, bem como concordar ou discordar dos resultados. Caso haja discordância, suas impressões serão incluídas na análise da pesquisa. Isso poderá contribuir grandemente para a formação continuada dos professores participantes e de outros professores da rede básica de ensino. Esclareço, ainda, que você não terá despesas e que não receberá pagamento e/ou remuneração por participar da pesquisa. Estou ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco. Por isso, visando à dignidade humana na condução da minha pesquisa, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer

possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta quaisquer dúvidas e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá me contatar (Jaqueline Mayumi Ikeda Loureiro; Rua Ouro Verde, 378; jaqueline.loureiro95@gmail.com) ou contatar minha orientadora (Josimayre Novelli; jnovelli@uem.br) ou procurar o COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – COPEP, da Universidade Estadual de Maringá, situado junto ao PPG, bloco 35 - sala 4, no Campus Universitário, telefone 3011-4444 / 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Horário de atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 11h40 e 14h às 17h30. Uma vez esclarecido sobre os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, você recebe uma cópia em igual teor e forma.

Jaqueline Mayumi Ikeda Loureiro
Pesquisadora Responsável

Profª Drª Josimayre Novelli
Orientadora

(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Quanto a minha identidade:

() Quero manter minha identidade em anonimato, sendo, portanto, identificado por pseudônimos.

() Não quero manter minha identidade em anonimato, sendo portanto, identificado pelo meu nome real.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica):

Data: __/__/__

