



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CAMPUS CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

VIVIANE RIEDNER

**APLICABILIDADE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS(GENS)
NA PRÁTICA DOCENTE**

CASCAVEL

2023

VIVIANE RIEDNER

**APLICABILIDADE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS(GENS) NA
PRÁTICA DOCENTE**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para exame de qualificação para obtenção do título de Doutora em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elena Pires Santos.

CASCADEL

2023

Ficha de identificação da obra elaborada por meio do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UNIOESTE.

Riedner, Viviane

APLICABILIDADE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS (GENS) NA PRÁTICA DOCENTE / Viviane Riedner; orientadora Maria Elena Pires Santos. -- Cascavel, 2023.

189 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Ensino híbrido. 2. Línguas (gens). 3. Prática pedagógica.. 4. Tecnologias. I. Pires Santos, Maria Elena, orient. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE VIVIANE RIEDNER, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Ao(s) 14 dia(s) do mês de dezembro de 2023 às 8h30min, na modalidade remota síncrona, por meio de chamada de videoconferência, realizou-se a sessão pública da Defesa de Tese do(a) candidato(a) Viviane Riedner, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em Letras - nível de Doutorado, na área de concentração em Linguagem e Sociedade. A comissão examinadora da Defesa Pública foi aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras. Integraram a referida Comissão os(as) Professores(as) Doutores(as): Carmen Teresinha Baumgärtner, landra Maria Weirich da Silva Coelho, Ivani Rodrigues Silva, Maria Elena Pires Santos, Greice Castela Torrentes. Os trabalhos foram presididos pelo(a) Maria Elena Pires Santos. Tendo satisfeito todos os requisitos exigidos pela legislação em vigor, o(a) aluno(a) foi admitido(a) à Defesa de TESE DE DOUTORADO, intitulada: "APLICABILIDADE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS(GENS) NA PRÁTICA DOCENTE". O(a) Senhor(a) Presidente declarou abertos os trabalhos, e em seguida, convidou o(a) candidato(a) a discorrer, em linhas gerais, sobre o conteúdo da Tese. Feita a explanação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) sucessivamente, pelos(as) professores(as) doutores(as): Carmen Teresinha Baumgärtner, landra Maria Weirich da Silva Coelho, Ivani Rodrigues Silva, Greice Castela Torrentes. Findas as arguições, o(a) Senhor(a) Presidente suspendeu os trabalhos da sessão pública, a fim de que, em sessão secreta, a Comissão expressasse o seu julgamento sobre a Tese. Efetuado o julgamento, o(a) candidato(a) foi inscrito(a). A seguir, o(a) Senhor(a) Presidente reabriu os trabalhos da sessão pública e deu conhecimento do resultado. E, para constar, o(a) Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Campus de Cascavel, lavra a presente ata, e assina juntamente com os membros da Comissão Examinadora e o(a) candidato(a).



Prof. Dra. Maria Elena Pires Santos



Profa. Dra. Greice Castela Torrentes

UNIOESTE



Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner

UNIOESTE

Documento assinado digitalmente
gov.br **IANEIRA MARIA WEIRICH DA SILVA COELHO**
Data: 18/12/2023 10:46:17 -0500
Verifique em: <https://verifica.gov.br>

Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho

IFAM



Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva

UNICAMP

Gratidão ao Pai todo poderoso que me deu todos os recursos para realizar com sucesso esta etapa de minha caminhada de formação profissional.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a Maria Elena Pires Santos, pela orientação segura, pela compreensão amiga e pelo respeito à minha identidade como estudiosa de Línguas(gens) que a cada pesquisa enfrenta desafios, depara-se com surpresas, particularmente, o inesperado cenário pandêmico, que requerem a superação da insegurança e o encorajamento para prosseguir.

Às Professoras Doutoras, docentes curso de Pós-Graduação em Letras, nível de Doutorado, na área de concentração em Linguagem e Sociedade na UNIOESTE, *Campus* Cascavel, em particular às Prof^a. Dr^a. Greice Castela Torrentes, Prof^a. Dr^a. Carmen Teresinha Baumgärtner, Prof^a. Dr^a. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho, Prof^a. Dr^a. Ivani Rodrigues Silva, Prof^a Dr^a. Beatriz Helena Dal Molin e Prof^a Dr^a. Laura Janaina Dias Amato, pelas competentes observações, críticas e sugestões verbalizadas, anotadas, durante os encontros avaliativos de minha tese – Seminário de Teses e Qualificação.

À Direção Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *Campus* Santarém, na pessoa do Prof. Dr. Damião Pedro Meira Filho, da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão sob a responsabilidade do Prof. Me. Fabricio Juliano Fernandes, e aos(às) Professores(as) do IFPA que gentilmente participaram dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono, que forneceram subsídios e abriram um leque de possibilidade de análise sobre o *corpus* de estudo desta tese, o que resulta efetivamente em inestimável contribuição.

Às colegas do curso de Pós-Graduação em Letras, Unioeste, *Campus* Cascavel, Iara, Susana, Alex e Janaína, pelas interações discursivas, trocas de opiniões, observações oportunas e sugestões de leituras que contribuíram para a construção desta tese.

À minha família abençoada pelo Senhor Deus, na qual nasci, por me apoiar e tornar meus dias mais leves, referência especial ao Sr. Egon Riedner meu pai, Sr^a Lecir Riedner minha mãe, Felipe Riedner meu irmão e sua esposa Fernanda Kall Ferreira Riedner.

À minha família construída e estimada, presente do bondoso Criador, particular referência ao meu marido Jairo dos Santos Rodrigues, por entender minhas ausências e por tornar esta trajetória possível.

A todos(as) professores(as), doutores(as), colegas da turma do curso de Pós-Graduação em Letras, Unioeste, *Campus* Cascavel, pelas reflexões oportunas, trocas de angústias, preocupações e consolo mútuo.

A todos(as) que, de uma forma ou de outra, fizeram parte da minha caminhada rumo ao tão sonhado Doutorado em Letras.

Meus sinceros agradecimentos.

“Com a flexibilidade procuramos adaptar-nos às diferenças individuais, respeitar os diversos ritmos de aprendizagem, integrar as diferenças locais e os contextos culturais. Com a organização, buscamos gerenciar as divergências, os tempos, os conteúdos, os custos, estabelecemos os parâmetros fundamentais. Avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação”.

José Moran (2000, p. 57).

RESUMO

RIEDNER, Viviane. **Aplicabilidade das tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino de línguas(gens) na prática docente.** 2023, 189f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Elena Pires Santos

Data da Defesa: 14/12/2023.

É, pois, no cenário da pandemia da covid-19 que se conduz o questionamento levantado para o desenvolvimento desta tese, cujo objetivo geral é investigar como a implementação de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na condução das atividades pedagógicas podem contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem de Línguas(gens) durante o período de distanciamento social no Instituto Federal do Pará (IFPA), *Campus Santarém*, PA. A investigação foi delineada a partir de uma única questão central, desmembrada em três questões norteadoras. Indagou-se, pois, sobre limites e possibilidades de aplicação das TDICs como recurso didático-pedagógico no ensino presencial e ensino remoto emergencial (ERE) na área de Línguas(gens) no IFPA/Santarém. A pesquisa se situa na área da Linguística Aplicada, sendo qualitativa, interpretativista com abordagem etnográfica, sustentada em Clifford (2002) e Flick (2009), cuja análise do material gerado pela aplicação da técnica de entrevista no formato de grupo focal *on-line* síncrono (Murray, 1997; Gondim, 2002), seguiu a metodologia da Análise de Conteúdo, em Bardin (2016). Para a fundamentação teórica buscou-se os estudos de Lévy (2010), Alves (2020), Bortoni-Ricardo (2008), Moita Lopes (2006), Kenski (2013), Zulfa (2021), Hodgers *et al.* (2020), Moran (2017; 2018; 2019) e outros que sustentam publicações em repositórios científicos *Scielo*, portal de periódico da CAPES, *Scopus* e Google Acadêmico. O *corpus* de análise foi constituído pelos relatos de experiência de três(3) professores e quatro(4) professoras de Línguas(gens) do IFPA/Santarém. A partir da exploração/análise dos relatos de experiência conclui o maior desafio enfrentado no ensino Línguas(gens) decorreu do próprio ERE, potencializado pela restrição do contato presencial, dificuldade de acesso à *Internet*, (in)adequado ambiente para aulas (as)síncronas, equipamentos tecnológicos e (im)prontidão para exploração das TDICs, possivelmente, tenham dificultado a adoção de metodologias ativas, colaborativas e híbridas na condução da prática pedagógica durante o ERE, posto que os(as) professores(as) de Línguas(gens) já exploravam tais metodologias no ensino presencial. Almejo que o relato desta tese estimule reflexões e novas pesquisas na área de Línguas(gens) e em outras disciplinas curriculares, sobre a exploração das metodologias ativas, colaborativas e híbridas por meio das TDICs, a fim de que os docentes possam analisar, repensar e (re)construir prática pedagógica no ensino presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino híbrido. Línguas(gens). Prática pedagógica. Tecnologias.

ABSTRACT

RIEDNER, Viviane. **Applicability of digital information and communication technologies for teaching languages in teaching practice.** 2023, 189 f. Thesis (Doctorate in Language). Postgraduate Program in Language. State University of Western Paraná –UNIOESTE, Cascavel, 2023.

Advisor: Teacher Doctor Maria Elena Pires Santos

Thesis defense date: 14/12/2023.

It is, therefore, in the scenario of the covid-19 pandemic that the question raised for the development of this thesis is conducted, whose general objective is to investigate how the implementation of active, collaborative and hybrid methodologies mediated by Digital Information and Communication Technologies (TDICs), in the conduction of pedagogical activities, can contribute to the teaching-learning process of Languages in Professional and Technological, Higher Education (Associates Degree), during the period of social distancing at the Federal Institute of Pará (IFPA), Santarém Campus, locus of the research. The investigation was planned from a single central question, separated into four guiding questions. Therefore, it was asked about the limits and possibilities of applying the TDICs as a didactic-pedagogical resource in the face-to-face and remote teaching of Languages in Professional and Technological, Higher Education. The research is based in the area of Applied Linguistics, being qualitative, interpretive with an ethnographic approach, supported by Clifford (2002) and Flick (2009), whose analysis of the material generated through the interview technique in the format of a synchronous online focus group (Murray, 1997; Gondim, 2002), followed the methodology of Content Analysis, in Bardin (2016). For the theoretical foundation, studies by Lévy (2010), Alves (2020), Bortoni-Ricardo (2008), Moita Lopes (2006), Kenski (2013), Zulfa (2021), Hodgers et al. (2020), Moran (2017; 2018; 2019) and other theorists who support publications in scientific repositories Scielo, CAPES journal portal, Scopus and Google Scholar. The content analysis corpus was made up of the experience reports of three (3) teachers and four (4) Language teachers at IFPA, Santarém Campus. At the end of the exploration/analysis phases of reports to achieve specific objectives, I hope that the study of this thesis will stimulate reflections and new research in the area of Languages and other curricular subjects, on the conduct of active methodologies, collaborative and hybrid processes through TDICs, so that teachers can analyze, rethink and (re)construct pedagogical practice in Technical and Technological Education.

KEYWORDS: Hybrid Teaching. Languages. Pedagogical Practice. Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa	76
Figura 2 – Área de formação acadêmica inicial e nível de formação profissional	80
Figura 3 – Tempo de experiência profissional na área da Educação e de atuação profissional no IFPA/Santarém.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses capturadas nos sítios da BDTD e CAPES nas duas buscas <i>on-line</i>	27
Quadro 2 – Publicações encontradas em periódicos nas duas buscas <i>on-line</i>	28
Quadro 3 – Metodologia do ensino híbrido.....	51
Quadro 4 – Unidades de registo sociodemográficas.....	79
Quadro 5 – Grupos de estudos e/ou projetos de pesquisa/extensão no IFPA/Santarém.....	82
Quadro 6 – Unidades de registo e de contexto orientadoras do grupo focal <i>on-line</i> síncrono	83

LISTA DE ABREVIATURAS

ABL	Problem-Based Learning
ALIB	Atlas Linguístico do Brasil
Alfmat	Programa de Formação Continuada
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CALL	Computer Assisted Language Learning
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET/PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CELEPI	Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira
CES	Câmara da Educação Superior
CETead	Centro de Tecnologia a Distância do IFPA
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
CTAD	Centro Tecnológico de Análise e Desempenho
EaD	Educação à Distância
EBIS	Educação Básica, modalidades integrado e subsequente
EH	Ensino Híbrido
EPTM	Educação Profissional Técnica de nível Médio
EPTT	Educação Profissional, Técnica e Tecnológica
EPT/ES	Educação Profissional e Tecnológica na Educação Superior
ETFPA	Escola Técnica Federal do Pará
GELINPRO	Grupo de Pesquisa em Linguagem e Processamento Linguístico
GEOLINTERM	Geossociolinguística e Socioterminologia
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IFFarroupilha	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
LA	Linguística Aplicada
LABELL	Laboratório Didático Especializado do Curso de Letras
LABIN	Laboratório de Informática
MEC	Ministério de Educação
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PA	Pará (Estado)
PBL	<i>Project Based Learning</i>
PLN	Processamento de Língua Natural
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino do IFPA

PROFNIT	Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REA	Recursos Educacionais Abertos
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
SES	Sistemas Estéticos Sequenciais
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA Mobile	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUISV	Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Som de Voz
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ESTADO DA ARTE: TDICs E ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO	39
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	45
3.1 INSERÇÃO DAS TDICs NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	45
3.2 METODOLOGIAS E TDICs DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO	49
3.2.1 Metodologias ativas, colaborativas e híbridas	49
3.2.2 Metodologias híbridas e TDICs no ensino presencial	55
3.2.3 Aprendizagem <i>on-line</i> no ensino remoto emergencial	59
4 A PESQUISA: FUNDAMENTOS, CONTEXTOS E PROCEDIMENTOS	67
4.1 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	68
4.1.1 Perspectiva Teórico-metodológica da Pesquisa	68
4.1.2 Perspectiva Metodológica: Tipos de Pesquisa	69
4.2 CONTEXTO, SUJEITOS E PROCEDIMENTOS	72
4.2.1 IFPA: Lócus do Estudo e Contexto da Pesquisa	73
4.2.2 Sujeitos da Pesquisa	75
4.2.3 Procedimentos de Registros, Análise e Interpretação	77
4.2.4 Limitações e Delimitações da Pesquisa	84
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	86
5.1 PRIMEIRA UNIDADE DE CONTEXTO E OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA NOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL	87
5.2 SEGUNDA UNIDADE DE CONTEXTO E OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA NOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL	90
5.2.1 Exploração das TDICs durante a pandemia da covid-19	91
5.2.1.1 Exploração das TDICs durante a pandemia da covid-19	91
5.2.1.2 Preparo de professores(as)-alunos(as) para exploração das TDICs durante o ERE	95
5.2.2 Interação de TDICs com aulas (as)síncronas na pandemia da covid-19 ...99	
5.2.2.1 Desafios enfrentados na prática pedagógica com as TDICs no ERE	100
5.2.2.2 Metodologias exploradas na interação das TDICs durante o ERE.....	106
5.2.2.3 Desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas durante o ERE .	109

5.3 TERCEIRA UNIDADE DE CONTEXTO E OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO GRUPO FOCAL.....	117
5.3.1 Exploração de metodologias diferenciadas no ensino presencial.....	118
5.3.2 Relevância das TDICs no ensino de Línguas(gens) no ERE	120
5.3.3 (In)sucessos do ensino-aprendizagem de Línguas(gens) no ERE	122
5.4 QUARTA UNIDADE DE CONTEXTO E OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO GRUPO FOCAL.....	127
5.4.1 Suporte oferecido pelo IFPA para os(as) professores(as)	127
5.4.2 Incentivos institucionais ofertados a docentes e estudantes do IFPA ...	131
5.4.3 Contribuições do Grupo Focal para os Objetivos da Tese.....	140
6 DESDOBRAMENTO.....	147
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICE 1 – Unidades de Registro Sociodemográficas e Roteiro do Grupo Focal.....	176
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Uso da Imagem e Som de Voz (TCUISV).....	179
APÊNDICE 3 – Declaração de Uso dos Dados.....	182
ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do CEP	183
ANEXO 2 – Solicitação e Autorização do IFPA.....	186

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica e a prática docente têm sido alvo de muitas reflexões e inflexões ao longo da História da Educação. Além do desafio constante na busca pelo ensino e aprendizagem de qualidade e eficientes, a experiência, a vivência e a construção do conhecimento principalmente na área de Línguas Portuguesa e Língua Espanhola, na Educação Básica e Superior – na qual atuo profissionalmente como professora há 22 anos – conduziu-me a muitas indagações, inquietações e questionamentos que fazem parte da minha caminhada profissional.

Essa constante busca me conduziu a cursos de aperfeiçoamento profissional que me levassem a compreender minha atuação no contexto educacional, aprimorar minha forma de articular de maneira qualitativa a relação teoria-prática durante todo o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de reforçar meu caráter crítico-reflexivo a fim de promover práticas pedagógicas emancipatórias e transformadoras.

Lembrei-me do primeiro curso livre de Espanhol que participei, ministrado por uma professora venezuelana que, com poucos recursos didáticos – seu toca-fitas, quadro-negro e apostila – ensinava com entusiasmo e promovia meios necessários para que todos(as) os(as) cursistas pudessem assimilar o conteúdo programático, reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural, envolvendo-os(as) discursivamente na construção de significados em seus contextos. Percebia, então, que a sala de aula permite ao docente vivenciar experiências únicas, questionar e fundamentar sua prática e, igualmente, a enfrentar desafios.

Ao longo de anos de atuação profissional na área da Educação, participei efetivamente da formação continuada de professores(as),¹ a qual faz com que essa trajetória também seja repleta de descoberta e de encantamentos. Notadamente, é no decorrer da carreira docente que entendemos como a formação continuada nos aproxima a busca por respostas às nossas indagações.

Compreendi como a participação em Semanas Pedagógicas, Congressos, Seminários, Curso de Especializações e em outros relacionados aos saberes pedagógicos é de suma importância para o desenvolvimento do profissional da educação, pois, nesses momentos de interação é que compartilhamos saberes e,

¹ Ao longo desta tese, entende-se 'formação continuada' como a "[...] atividade de produção e reprodução de formas de entender a formação, na qual o professor estabelece relações mútuas e a forma de interpretar a educação" (Imbernón, 2010, p. 13).

dessa maneira, contribuimos mutuamente para a formação profissional de professores(as) que se propõem a exercer sua prática pedagógica com excelência.

Ainda sentindo falta de algum conhecimento que agregasse saberes a minha prática pedagógica resolvi me candidatar para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, *Campus* de Cascavel-PR. Ante minha maior satisfação pessoal e profissional, obtive aprovação nas fases classificatórias e ingressei no curso de pós-graduação, Doutorado em Letras.

Ao iniciar os estudos curriculares do referido curso, senti-me estimulada a discutir, com maior propriedade, sobre limites e possibilidades da prática pedagógica mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDICs, no ensino de Línguas(gens)² em meu próprio ambiente de trabalho: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *Campus* Santarém, Pará (PA), IFPA/Santarém.

Porém, nesse ínterim, fomos surpreendidos(as) com o distanciamento social³ devido à pandemia da covid-19⁴ e o decorrente ensino totalmente mediado por tecnologias digitais. Diante dessa situação, minha pesquisa se ampliou para traçar um paralelo sobre a exploração das TDICs no ensino presencial⁵ e durante o distanciamento social, no ensino remoto emergencial (ERE),⁶ totalmente *on-line*.

Nessa trajetória, a minha tese procurou deixar registradas as marcas de experiências em um contexto atípico que assolou o mundo, em um momento triste de muitas incertezas que praticamente obrigaram docentes e discentes a não pisarem no espaço físico das instituições de ensino ante o iminente perigo do contágio viral. Foi aí que o profissional da educação iniciou a incessante procura por

² Usa-se a expressão *Línguas(gens)* para envolver os diferentes cursos ofertados pelo IFPA que contemplam na matriz curricular disciplinas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de Línguas (Português, Inglês, Espanhol e Língua Brasileira de Sinais – Libras) e linguagem computacional.

³ Diferentemente do isolamento social, o distanciamento social se refere a “[...] medidas que têm como objetivo reduzir as interações em uma comunidade, que pode incluir pessoas infectadas, ainda não identificadas e, por tanto, não isoladas” em função da contaminação pelo vírus *Sars-CoV-2*, responsável pela pandemia do coronavírus (Aquino *et al.*, 2020, p. 2425).

⁴ Covid-19, doença que atingiu os seres humanos, causada pelo vírus *Sars-CoV-2*, cuja sigla provém de **CORona** **Virus** **Disease**, que significa doença do Coronavírus. “A princípio, a grafia ‘Covid’ obedeceu à regra das siglas: ‘[...] Com mais de três letras e pronunciáveis, as siglas devem ser grafadas com inicial maiúscula e o restante em minúsculo’. A partir do momento em que a sigla passou a dar nome à doença, ‘covid-19’ tornou-se um substantivo comum grafado com letras minúsculas, como tantas outras doenças” (TRF. Justiça Federal, 2020, s.p.; ABL, 2022, recurso eletrônico).

⁵ Emprega-se a expressão *ensino presencial* para diferenciar da significação atribuída para o *ensino remoto emergencial* (ERE) que requer a participação simultânea de estudantes e professores(as) em um único momento da aula, presença física ainda que remotamente, durante o horário em que a aula é efetivamente realizada.

⁶ Ensino remoto emergencial (ERE) consiste em uma solução temporária que permite a continuidade das atividades de ensino presencial durante o período da pandemia da covid-19. Portanto, o ERE não é uma nova modalidade de ensino. É apenas uma estratégia que visa dar prosseguimento às atividades escolares durante o ano letivo. Para tal, promove uma mudança curricular temporária, afigurando-se, pois, como alternativa viável diante das circunstâncias geradas pela crise pandêmica (Hodges *et al.*, 2020).

estratégias didáticas, mecanismos pedagógicos e instrumentos tecnológicos que pudessem de alguma maneira ensinar-aprender e salvar vidas.

Apesar de vários empecilhos, incluindo a falta de preparo de professores(as) e estudantes para manejar os variados aplicativos tecnológicos, de computadores para acompanhar as aulas, além da dificuldade de acesso à *Internet*, os(a) professores(as) buscaram de inúmeras formas respeitar o distanciamento social, tentaram refeito suas práticas pedagógicas da maneira mais ágil e eficaz para suprir as lacunas deixadas pela impossibilidade de contato físico durante o processo de ensino-aprendizagem totalmente *on-line*.

Desta maneira, os(as) professores(as) foram (re)aprendendo novas maneiras de trabalhar o conhecimento com o auxílio de tecnologias digitais que se tornaram o principal instrumento para levar a efeito a prática pedagógica e dar continuidade às aulas e, assim, amenizar o impacto gerado pelo ensino presencial interrompido.

Como nesse momento o ensino presencial não seria possível, em suas práticas pedagógicas, os(as) professores(as) implementaram metodologias ativas⁷, colaborativas⁸ e híbridas⁹ para viabilizar o ensino de conteúdos curriculares programáticos de maneira não presencial. Também, os(as) estudantes passaram a assistir às aulas em seus ambientes domésticos, as atividades pedagógicas foram realizadas por meios digitais pela interação síncrona e assíncrona¹⁰, destacando a nova e temporária expressão utilizada na área da Educação durante o distanciamento social: o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Foi, pois, nesse contexto que (re)pensei a maneira mais adequada, exequível, para abordar o tema eleito da presente tese: potencial das TDICs como recurso didático-pedagógico explorado durante as aulas de Línguas(gens) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPA, *Campus Santarém* ou

⁷ Posteriormente definido, nesta tese, o termo genérico aprendizagem ativa vem sendo usado no sentido de aprendizagem centrada no aluno, em vez de centrada no professor e consiste no ato de aprender fazendo (Moran, 2018).

⁸ Sob uma concepção mais ampla, diz-se aprendizagem colaborativa para “[...] qualquer atividade na qual duas ou mais pessoas trabalham juntas para criar significado, explorar um tópico ou melhorar habilidades” (Harassim, 1995 *apud* Torres, Alcantara; Irala, 2004, p. 5).

⁹ Aprendizagem híbrida diz respeito à ‘educação semipresencial’, e consiste na mistura da “[...] educação presencial com a educação à distância (*on-line*), promove a combinação de diferentes espaços de aprendizagem ou entre aprendizagem formal e informal [...]” (Mattar, 2017, p. 27).

¹⁰ A interação síncrona é aquela que se efetiva em tempo real, isto é, “[...] as partes envolvidas na troca de mensagens têm acesso imediato às respostas e reações do outro, uma vez que, de alguma forma, estão compartilhando simultaneamente um canal de comunicação que instantaneamente realiza as trocas de mensagens”. Já na interação assíncrona “[...] a troca de mensagens é intercalada por um período de tempo que desconfigura o caráter de instantaneidade da interação/comunicação síncrona” (Jungblut, 2004, p. 105).

simplesmente IFPA/Santarém – que oferta Educação Profissional Técnica e Tecnológica¹¹ na educação formal¹², no ensino presencial e ensino *on-line* no ERE.

A abordagem do tema contemplou a associação do potencial das TDICs com metodologias e estratégias didático-pedagógicas aplicadas à prática pedagógica e à aprendizagem de Línguas(gens) no IFPA/Santarém.

A discussão sobre o tema se encaminhou com base na pesquisa nacional e internacional, a partir da Linguística Aplicada (LA)¹³ e da aplicação da técnica de pesquisa qualitativa conhecida como Análise de Conteúdo para compreender e discutir o conteúdo presente nos relatos de experiência dos(as) professores(as) de Línguas(gens) atuantes no IFPA/Santarém, lócus da pesquisa.

O foco da Análise do Conteúdo nos relatos de experiência se relacionou à aplicação de tecnologias educacionais e digitais em contextos de ensino e de aprendizagem que combinassem metodologias ativas, colaborativas e híbridas, como, por exemplo, *Webquest*, Gamificação, metodologias do ensino híbrido (EH) e outras relatadas pelos(as) professores(as) de Línguas – Português, Espanhol, Inglês – Linguagem Computacional e Filosofia, no lócus da pesquisa.

Historicamente, as tecnologias educacionais vêm sendo discutidas no mundo inteiro desde a década de 1960 (Lévy, 2010) e têm exercido forte influência na organização do sistema educacional mundial, principalmente por terem viabilizado a criação da educação não presencial, conhecida como educação à distância (EaD), e facilitado a aplicação das TDICs como recurso didático-pedagógico na sala de aula do ensino presencial.

Todavia, foi somente a partir das décadas finais do século XX e anos iniciais do século XXI que a evolução tecnológica e a facilidade de acesso às ferramentas

¹¹ Nesta tese, utiliza-se a expressão Educação Técnica e Tecnológica para englobar a Educação Profissional Técnica (EPTM) e Educação Básica (EBIS) e a Educação Profissional Tecnológica na Educação Superior (EPT/ES). A Educação Profissional Técnica de nível Médio (EPTM) é uma modalidade de ensino profissionalizante encontrada na Educação Básica. Sua oferta se dá por meio de cursos técnicos de qualificação profissional técnica inicial nas modalidades integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, e cursos de especialização profissional técnica, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Já a Educação Profissional Tecnológica diz respeito a cursos de graduação e de pós-graduação, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, observado o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), cursos de especialização profissional tecnológica e programas de Mestrado e Doutorado profissional (Brasil, 2021).

¹² Diz-se educação formal àquela que é desenvolvida em instituições regulamentadas por lei, certificadores, organizadas segundo diretrizes nacionais como escolas e universidades, com conteúdos previamente demarcados, constituindo-se, assim, na educação institucionalizada (Gohn, 2006, p. 26). A educação formal pode ser ofertada na Educação Profissional Técnica de nível Médio (EPTM), na Educação Básica, modalidades integrado e subsequente (EBIS) e na Educação Profissional Tecnológica sob um dos três modos de ensino: presencial, semipresencial (ou híbrido) ou educação à distância (EaD) (arts. 80 e 81, LDB/1996, Brasil, 1996).

¹³ Define-se LA como área de estudos em Ciência Social que integra as ferramentas de pesquisa da Linguística e outras disciplinas relacionadas das Ciências com vistas a uma ampla investigação de tópicos relacionados à língua e à educação (Hult, 2008).

TDICs (Holmes *et al.*, 2015) despertaram interesse em várias áreas da pesquisa educacional, em particular na área do ensino presencial e semipresencial – ensino misto ou híbrido¹⁴ –, com foco em estratégias promotoras de aprendizagens ativas, colaborativas e híbridas que, de certa maneira, sustentam reflexões sobre as práticas de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e Educação Superior.

A partir da década de 2010 e mais acentuadamente no início da década seguinte em função das experiências vividas pelos(as) professores(as) com o ERE diante do cenário decorrente da pandemia da covid-19, a pesquisa educacional sobre a exploração de tecnologias digitais na prática pedagógica se desencadeou respaldada por discussões sobre aprendizagem *on-line* (Hodges *et al.*, 2020; Aquino *et al.*; 2020) e ERE (Alves, 2020; Araújo; Fahd, 2020; Barin *et al.*, 2020; Branco; Adriano; Zanata, 2020; Faria *et al.* 2020; Fernandes *et al.*, 2020; Schlesselman, 2020; Zulfa, 2021 e outros). Essas discussões se revelaram como promissoras propostas educacionais ligadas fundamentalmente à exploração de ferramentas digitais, viabilizada pelo uso do *World Wide Web*, em particular via acesso à *Internet*.

Foi, pois, nesse cenário que conduzi o questionamento levantado nesta tese, cuja investigação se delineou a partir de uma única questão central, desmembrada em três (3) questões norteadoras.

Então, a questão central foi assim formulada: Quais são as contribuições das metodologias ativas, colaborativas e híbridas para a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) durante o ERE no IFPA/Santarém?

A estruturação das questões norteadoras ocorreu da seguinte maneira:

- a) Como é concebida, pelos(as) professores(as) do IFPA/Santarém, a aplicação das TDICs como recurso didático-pedagógico auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) no ensino presencial, ERE e/ou no ensino misto ou híbrido?
- b) Como se concretiza a adoção das TDICs associadas às metodologias ativas, colaborativas e híbridas na interação síncrona e assíncrona durante o período do ERE?

¹⁴ Usei, nesta tese, a expressão *ensino misto ou ensino híbrido* para se referir ao ensino formal, no qual há momentos de ensino presencial e outros de ensino não presencial com exploração das TDICs, com diferentes metodologias combinadas ou não ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, pois, da Educação à Distância (EaD), conforme caracterizada pelo Decreto nº 5.612, de 19 de dezembro de 2005, como “[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (art. 1º, Brasil, 2005).

- c) A instituição, locus de pesquisa, incentiva práticas educativas com aplicação das TDICs e metodologias ativas, colaborativas e híbridas no ensino presencial e/ou com a inclusão de estratégias do ensino remoto emergencial nas aulas de Língua Portuguesa, Espanhol, Inglês e Linguagem Computacional? De que maneira?

O objetivo geral desta tese foi investigar como a implementação de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na condução das atividades pedagógicas podem contribuir para o êxito do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) durante o período de distanciamento social no IFPA/Santarém.

Os objetivos específicos foram assim definidos:

- a) Identificar, nas concepções dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, o significado de ensinar/aprender Línguas(gens) tendo as TDICs como recurso didático-pedagógico.
- b) Verificar, pelos relatos de experiência dos(as) professores(as) da pesquisa, as possíveis contribuições das TDICs na mobilização de estudantes para a aprendizagem de Línguas(gens) de forma ativa, colaborativa e híbrida.
- c) Constatar, pelos relatos de experiência desses(as) professores(as), quais metodologias ativas, colaborativas e híbridas são/foram exploradas no ensino presencial de Línguas(gens) no IFPA/Santarém.
- d) Investigar se o IFPA/Santarém incentiva que o(a) professor(a) de Línguas(gens) utilize ferramentas TDICs e metodologias ativas, colaborativas e híbridas no cotidiano de sua prática pedagógica antes e durante a transição do ensino presencial para o ERE.

Há que se questionar, igualmente, por que investigar e discutir a aplicação das TDICs no campo da Educação já que o impacto e as relações dessas tecnologias no ensino vêm sendo estudados desde a década de 1990 por vários pesquisadores sob diferentes abordagens (Lévy, 2010; Coll; Monereo, 2010; Coll; Mauri; Onrubia, 2010; Kenski, 2013; Holmes *et al.*, 2015; Delorenzi, 2017; Hernandez, 2018, Graham *et al.*, 2018, dentre outros).

Outra percepção relevante foi notar que a área do ensino de Línguas(gens) não ficou alheia diante do papel desempenhado pelas TDICs no processo de ensino-aprendizagem, especificamente no cenário pandêmico da covid-19. Então, findo o

período de distanciamento social, ainda é relevante estudar e refletir sobre a aplicação das TDICs nessa área?

O incentivo à busca de resposta a essas indagações reside na assertiva de que a presença das TDICs na prática pedagógica ainda se revela “[...] pouco significativa e seu potencial é pouco explorado” (Almeida; Valente, 2012, p. 58). Ou, então, porque muitos(as) professores(as) e estudantes detêm pouco domínio operacional das tecnologias digitais complexas e pouco conhecidas (Sadeghi, 2019), o que tende a desestimular a exploração de TDICs na prática pedagógica cotidiana. Ou, também porque há poucos relatos sobre a aplicação das TDICs na Educação Técnica e Tecnológica e Educação Superior com abordagem em uma metodologia híbrida para ensino-aprendizagem em Línguas(gens), exceto para o *Blended Learning* (Horn, Staker, 2015). Ou seria porque as TDICs estiveram mais presente na prática pedagógica e na vida de docentes e estudantes somente no ERE. Será?

Contudo, ponderei que pouco antes do ERE, o Ministério de Educação (MEC) abriu espaços para que as IES incluíssem a oferta e a exploração das TDICs no processo de ensino-aprendizagem¹⁵ em cursos profissionalizantes (Brasil, 2019)¹⁶. Para tal, definiu um limite de carga horária, assim determinado:

[...] Art. 1º Esta Portaria dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, com observância da legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. O disposto no *caput* não se aplica aos cursos de Medicina.

Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso.

Art. 4º A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC (Projeto Pedagógico do Curso, grifo nosso) e no plano de ensino da disciplina (Brasil, 2019).

¹⁵ Reservada a transcrição de textos (integral ou em parte) e considerada a expressão ‘processo de ensino-aprendizagem’, tal como registrada na Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, doravante utilizo esta expressão em referência ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem (Brasil, 1996).

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino à Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino (Brasil, 2019).

Não obstante, chegou-se ao cenário de 2020 quando a pandemia da covid-19 impôs sua presença no mundo inteiro e, por consequência, alterou o cotidiano de todas as sociedades, ampliando os espaços para a exploração didático-pedagógica das TDICs. Foi nesse contexto que, no final de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 era uma emergência de saúde pública em nível internacional, desencadeando uma série de medidas preventivas, adotadas por diferentes países pelo mundo inteiro.

No Brasil, no início de fevereiro, o Ministério da Saúde (Brasil, 2020)¹⁷ declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Espin) devido à infecção humana pelo vírus *Sars-CoV-2*.

Logo a seguir, em março, a OMS (2020) caracterizou a covid-19 como doença pandêmica de nível internacional. Poucos dias depois, ainda em março, com base no Decreto Legislativo nº6 de 20 de março de 2020, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) homologou a Portaria nº 343 (Brasil, 2020a)¹⁸ que autorizava, para a Educação Superior do Sistema Federal de Ensino, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a pandemia. Ainda em março, o MEC homologou a Portaria nº 345 (Brasil, 2020b) que alterou a supracitada Portaria, posto que havia limitação da carga horária (§1º, art. 1º) a ser usada no ensino-aprendizagem *on-line* e que, em tempos de pandemia, essa medida precisava ser modificada. Então, foi autorizada pelo MEC “[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento no ano letivo de 2020, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, em instituição de Educação Superior do sistema federal de ensino [...]” (art. 1º, Portaria nº 345, Brasil, 2020b, grifo nosso)¹⁹.

Em 1º de abril, a Presidência da República editou a Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020c)²⁰ para estabelecer normas excepcionais sobre o ano letivo de 2020

¹⁷ BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (Espin) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) (Brasil, 2020).

¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19 (Brasil, 2020a).

¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020b).

²⁰ BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº934, 1 de abril de 2020. Estabelecer normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência da saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020c).

na Educação Básica e Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência da saúde pública de que tratava a Lei nº 13.979, sancionada em 6 de fevereiro de 2020. Posteriormente, em pouco mais de três meses, especificamente em 18 de agosto, a supracitada Medida Provisória foi convertida na Lei nº 14.040/2020 (Brasil, 2020d) e, dessa maneira, estabeleceram-se *normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública*, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020. Também, a Lei em comento alterou a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2020e, grifo nosso).²¹

Em 3 de abril de 2020, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) homologou as normativas definidas pela Portaria nº 376 do MEC que tratavam sobre a suspensão das aulas nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível Médio e Educação Profissional Tecnológica (EPT/ES) (Brasil, 2020e)²². Ainda em abril, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura declarou que a aprendizagem *on-line* poderia ajudar no impedimento da propagação do vírus, por evitar interações diretas entre as pessoas e disponibilizou uma listagem de plataformas e recursos educacionais gratuitos que, em tese, poderiam ser explorados para a promoção da aprendizagem *on-line* de acordo com as necessidades das instituições de ensino, as quais deveriam proporcionar assistência social e interação durante o encerramento das escolas (Unesco, 2020).

Ainda, no final de abril, o Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) emitiu Parecer favorável à reorganização do calendário escolar para 2020 e definiu a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima definida anualmente (Brasil, 2020f).²³ Todavia, apenas em 10 de dezembro de 2020 foi que o CNE/CP se manifestou por meio da Resolução CNE/CP nº2 (Brasil, 2020g)²⁴ para instituir Diretrizes Nacionais orientadoras da implementação do dispositivos da supracitada Lei nº14.040,

²¹ BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2020d).

²² BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº376, de 3 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19 (Brasil, 2020e).

²³ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (Brasil, 2020f).

²⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº2, de 10 de dezembro de 2020. Instrui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020g).

sancionada em agosto de 2020, e estabelecer normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade, tal como reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020.

Ao longo do ano de 2020, o MEC continuou a emitir normativas orientadoras. Em maio prorrogou “[...] por mais trinta dias, o prazo previsto no §1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020” (Brasil, 2020e).²⁵ No mês seguinte, pela Portaria nº 544, de 16 de junho (Brasil, 2020f)²⁶, revogou as Portarias anteriores e, em 7 de dezembro de 2020, editou a Portaria nº 1.038 para dispor “[...] sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19” e, igualmente, revogou a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, para, por fim, determinar que as atividades letivas realizadas por instituição de Educação Superior integrante do Sistema Federal de Ensino, incluindo aquelas que trabalhavam com cursos de Educação Profissional Técnica de nível Médio, deveriam ocorrer de *forma presencial* (física) a partir de *1º de março de 2021* (Brasil, 2020g, grifo nosso).²⁷ Ainda dezembro de 2020, o MEC determinou o retorno às aulas presenciais. Foi nesse momento que professores(as), estudantes e famílias viram interrompida a trajetória de ensino-aprendizagem *on-line*.

Contudo, mantivera-se, aqui, a possibilidade da contínua exploração das TDICs na prática didático-pedagógica no ensino presencial. Mas, ao que pareceu, muitos(as) professores(as) não se revelaram favoráveis a tal continuidade, possivelmente em função do baixo nível de letramento digital dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Pinto, 2015; Silva, 2015; Alves, 2020; Barin *et al.*, 2020), pela ineficiência de planejamento e de recursos financeiros (Mendes; Mendes, 2021; Rocha, 2021), pela falta de contato e de experiência da grande maioria de estudantes da Educação Básica tradicional, habituada às aulas presenciais, conduzidas ativamente por um(a) professor(a) (Araújo; Fahd, 2020;

²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº473, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no §1º do art. 1º da Portaria nº343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020h).

²⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia COVID-19, e revoga as Portarias MEC nº343, de 17 de março de 2020, nº345, de 19 de março de 2020, e nº473, de 12 de maio de 2020. (Brasil, 2020i).

²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº1038, de 1º de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC nº544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19, e a Portaria MEC nº1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19 (Brasil, 2020j).

Glasser, 2021; Rocha, 2021) e/ou diante de estudantes e suas famílias em adversas condições socioeconômicas que dificultavam o acesso à *Internet* e a equipamentos para ‘navegar’ pelo meio *on-line* e, até mesmo, pela inexistência de ‘adequados’ espaços físicos em suas residências para viabilizar a efetiva participação de estudantes às atividades *on-line* (Sadeghi, 2019; Alves, 2020; Moraes *et al.*, 2020; Cunha; Accioly; Pereira, 2021; Machado; Bilessimo; Silva, 2021; Rocha, 2021).

Não obstante, a inserção das TDICs na escola durante o ERE pareceria não surpreender muitos(as) estudantes, uma vez que a partir do acesso ao *World Wide Web*, ainda no século XX (Holmes *et al.*, 2015), bem antes de a *Internet* adentrar na escola e ser explorada na prática pedagógica, muitos(as) deles(as) já revelavam efetiva comunicação diária em diferentes línguas à medida que havia/há facilitada interação com inúmeras pessoas ao redor do mundo (Vassallo, Telles, 2006). Porém, no período de ERE, mesmo os(as) estudantes ditos nativos digitais²⁸ revelaram déficit nas competências básicas para usufruir dos benefícios ofertados pelos mecanismos de pesquisa *on-line* (Almeida *et al.*, 2020; Faria *et al.*, 2020).

No entanto, o déficit de competências básicas para a operacionalização das TDICs não pareceu ter sido revelado apenas pelos estudantes, uma vez que alcançou muitos profissionais na área da educação, particularmente os(as) professores(as) que deveriam se posicionar como mediadores(as) da inserção de tecnologias digitais na sala de aula ao longo do processo de ensino-aprendizagem (KENSKI, 2013). Ao que se revelou, a falta de adequado preparo docente para inserção das TDICs no ensino totalmente *on-line* foi sentida por muitas instituições de ensino no mundo inteiro (Faria *et al.*, 2020; Petillion; McNeil, 2020; Zulfa, 2020; Fettermann; Tamariz, 2021; Nogueira; Dantas; Bandeira, 2022).

Não obstante, se o mundo se modificou devido à adoção da cultura digital e se “[...] a escola não segue este percurso com a mesma velocidade”, uma vez que continua “[...] arraigada no século em que foi concebida”, mantém o mesmo *design* das salas de aula presenciais, essencialmente, caracterizado pelo igual “[...] perfil de alunos enfileirados e aulas (basicamente) expositivas” (Faria *et al.*, 2020, p. 3), então, pareceu procedente a pesquisa apresentada e discutida nesta tese.

Para subsidiar teórica e metodologicamente esta pesquisa foram realizadas duas buscas [*on-line*]. A primeira busca [*on-line*] abrangeu o período anterior ao

²⁸ O conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a *World Wide Web*; Esse conceito se espalhou pelo mundo (Pescador, 2010).

ERE, entre 2014 e 2019, e esteve associada diretamente à aplicação das TDICs como recurso didático-pedagógico auxiliar na condução do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) na Educação Técnica e Tecnológica e Educação Superior. Este primeiro recorte temporal teve como propósito investigar quanto à prontidão/exploração das TDICs e de metodologias ativas, colaborativas e híbridas na prática pedagógica em aulas de Línguas(gens) no ensino presencial.

Esta primeira busca [*on-line*] se concentrou em teses publicadas nos sítios da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tal, utilizei as expressões associadas: tecnologias digitais, metodologias ativas colaborativas e híbridas, educação técnica e tecnológica, ensino presencial de Línguas(gens).

Diante do inesperado ERE ocorreu a segunda busca [*on-line*] que se concentrou em teses publicadas nos sítios da BDTD e CAPES (Quadro 1) e publicações editadas entre 2020 a 2022 nos sítios de repositórios institucionais de universidades e em periódicos nacionais e internacionais de acesso *on-line* com classificação A e B, conforme Tabela Qualis.²⁹ a partir de consultas a bancos de dados do *Scopus* e *Google Acadêmico* (Quadro 2). Aqui, explorei as expressões associadas e aplicadas à primeira busca [*on-line*], exceto para ensino presencial, substituído por ensino remoto emergencial, para a consulta aos sítios da BDTD e CAPES. Essa segunda busca teve por finalidade ampliar as possibilidades de análise quanto à prontidão/aplicação das TDICs e de metodologias ativas, colaborativas e híbridas na prática pedagógica do ensino de Línguas(gens) durante as aulas no ERE e nos dois primeiros anos do pós-ERE.

A sugestão para contemplar análises de publicações acadêmicas, sejam teses ou artigos científicos, que se referiam à pesquisa nacional realizada no período letivo 2020-2022 no pós-ERE surgiu no exame de qualificação desta tese, em dezembro de 2023. Então, acolhi tal sugestão por considerá-la adequada diante da possibilidade de ampliação do campo de análise sobre as vivências de professores(as) com efetiva experiência/aplicação das TDICs na prática pedagógica no ensino de Línguas(gens).

As publicações selecionadas para análise na primeira busca [*on-line*] – antes do ERE – e na segunda – durante e pós-ERE – foram reunidas nos Quadros 1 e 2.

²⁹ Plataforma Sucupira. Classificação de Períodos Quadriênio 2017-2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>.

Assim, como já registrado, na primeira e segunda buscas *on-line* foram observadas os dois recortes temporais (2014-2019 e 2020-2022). Especificamente, no Quadro 1 estão reunidas as teses publicadas e capturadas na primeira e segunda buscas *on-line*. No Quadro 2 agrupei as publicações capturadas em periódicos nas duas buscas *on-line*

Quadro 1 – Teses capturadas nos sítios da BDTD e CAPES nas duas buscas *on-line*

Autor(a)/Data*	Título	Titulação/Área
Primeira busca na pesquisa <i>on-line</i> antes do período de ERE		
Cláudia de Farias Barbata (2017)	Tecnologias digitais de informação e comunicação na construção do trabalho docente com a linguagem	Doutorado em Estudos da Linguagem
Janara Barbosa Baptista (2015)	Contradições no uso de tecnologias em contexto de estágio de um curso de letras: o professor de inglês em formação inicial no ensino superior privado	Doutorado em Estudos Linguísticos
Liliane Barros Oliveira Delorenzi (2017)	A mídia em sala de aula: o papel do professor de letras diante da inserção das TIC nas práticas escolares	Doutorado em Letras
Roberta Miranda Rosa Hernandez (2018)	Sala de aula presencial à sua extensão no <i>moodle</i> : criação, participação e potencialidades do ambiente virtual	Doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução
Cândida Martins Pinto (2015)	Metanálise quantitativa de investigação brasileira sobre letramento digital na formação de professores de línguas	Doutorado em Letras
Gerson Bruno Forgiarini de Quadros (2016)	A gamificação no ensino de línguas <i>online</i>	Doutorado em Letras
Ana Tereza Vendramini Reis (2016)	A importância das TIC e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior: um estudo da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	Doutorado em Comunicação Social
Daniela Vilarinho Rezende (2017)	Uso criativo das tecnologias da informação e comunicação na educação superior: atuação de professores e percepção de estudantes	Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
Camila Gonçalves dos Santos (2014)	O desenvolvimento e a implementação de uma <i>Webquest</i> interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas	Doutorado em Letras
Claudia Lucia Landgraf Pereira V. da Silva (2015)	Formação de professores de língua portuguesa para o contexto digital em Mato Grosso	Doutorado em Língua Portuguesa
Odaléa Feitosa Vidal (2015)	Práticas pedagógicas inovadoras: narrativas sobre integração das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior	Doutorado em Educação
Segunda busca na pesquisa <i>on-line</i> durante e pós-ERE		
Aline Vieira de Albuquerque (2022)	Educação mediada por tecnologias: formação docente e inovação metodológica	Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana
Elizabete Rodrigues da Silva de Andrade (2021)	Adoecimento no trabalho docente em tempos de pandemia: impactos na saúde dos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública do DF	Licenciatura em Pedagogia
Carolina Nicácia Oliveira da Rocha	Práticas de letramento mobilizadas em sala de aula virtual por docentes da educação básica da rede	Doutorado em Estudos da

Rocha (2021)	federal	Linguagem
Siti Zulfa (2021)	<i>The implementation of emergency remote teaching in the English language during COVID-19 pandemic: a case study of the eleventh grade at MA Al-Khairiyah in the 2020/2021 Academic Year.</i>	Graduação em Educação da Língua Inglesa
Adriane Elisa Glasser (2021)	Transletramentos, saberes locais e era digital numa abordagem decolonial: tons, sentidos e perspectivas.	Doutorado em Letras

* Teses capturadas segundo a ordem alfabética conforme referências registradas no final da tese.

Fonte: Organizado pela autora (2023).

Quadro 2 – Publicações encontradas em periódicos nas duas buscas *on-line*

Autor(a)/Data	Título	Periódico- Qualis/Capes
Primeira busca na pesquisa <i>on-line</i> antes do período de ERE		
Rogério Arruda, Martha Prata-Linhares; Joaquín Paredes (2018)	<i>Pedagogical innovation with the use of ICT: perceptions of faculty members from Brazil, Spain and Mexico about their practices</i>	<i>Acta Scientiarum. Education</i> – A2
Carlos Marcelo; Carmem Yot; Cristina Mayor (2015)	<i>Enseñar con tecnologías digitales en la universidad</i>	Revista Comunicar – A1
Iandra Maria Weirich da Silva Coelho; Márcio Luiz Oliveira Pinheiro (2017)	As contribuições do <i>WhatsApp</i> no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa	RIAEE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – A1
Iandra Maria Weirich da Silva Coelho (2019)	O uso do <i>google classroom</i> em contextos híbridos: uma análise das práticas interativas no ensino-aprendizagem de línguas	Revista EDaPECI – A4
Segunda busca na pesquisa <i>on-line</i> durante e no pós-ERE		
Lynn Alves (2020)	Educação remota: entre a ilusão e a realidade	Interfaces Científicas – B2
Manoel de Jesus Bastos (2022)	Os reflexos negativos da Covid-19 no processo educacional brasileiro	REASE: Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação – B2
Cláudia Samaniotto Barin; Jairo Manzoni Rodrigues; Adriana Zanki Cordenonsi; Fernando Menegatti; Tainan Silva Garcia (2020)	Desafios do ensino remoto na educação profissional e tecnológica	Redin: Revista Educacional Interdisciplinar – A4
Emerso Pereira Branco; Gisele Adriano; Shalimar Calegari Zanatta (2020)	Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da covid-19	Debate em Educação – A2
Eliana Merlin Deganutti de Barros; Poliana dos Santos Silva Lazari (2020)	Ensino remoto emergencial: uma experiência com a didatização do gênero 'documentário'.	Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico – A4
Letícia de Leon Carriconde; Bruna Maria dos Santos Gonçalves; Jhenifer Zigart Machado; Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (2021)	Os recursos de vídeos disponíveis no <i>facebook</i> , <i>instagram</i> e <i>tiktok</i> para o ensino de língua espanhola.	Primeira Escrita – B4
Remi Castioni; Adriana Almeida Sales Melo; Paulo Meyer Nascimento; Daniela Lima	Universidades federais na pandemia da covid-19: acesso discente à Internet e ensino remoto emergencial	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação – A1

Ramos (<i>in mem.</i>) (2021)		
Henrique Miguel Cunha; Artur Difini Accioly; Cláudio Alves Pereira (2021)	Ensino remoto emergencial na pandemia: diagnóstico de dificuldades enfrentadas por alunos e professores do ensino técnico integrado no IFMG	<i>ForScience</i> – B3
Andy Eyles; Stephen Gibbons; Piero Montebruno (2020)	<i>COVID-19 school shutdowns: what will they do to our children's education?</i>	<i>Centre of Economic Performance</i> . Acesso on-line.
Sarah Beatriz Salvador Castro Faria; Juliana Mendes da Silva; Adriano Theodoro da Silva; Vitor Tadeu Pereira Arthal da Costa; Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira (2021)	Conhecimentos prévios sobre meios digitais e desempenho no ensino remoto durante a pandemia COVID-19	EaD em Foco – A2
Joyce Vieira Fettermann; Annabell Dell Real Tamariz (2021)	Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação	Texto Livre: Linguagem e Tecnologia – A1
Felipe Furtado Guimarães; Carlos Alberto Hildeblando Júnior; Kyria Rebeca Finardi (2022)	Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: antes, durante e após a pandemia	Linguagem & Ensino – A2
Adriane Elisa Glasser; Maria Elena Pires Santos (2021)	Transletamentos: o ensino de língua portuguesa mediado pelas TDIC	Texto Livre: Linguagem e Tecnologia – A1
Charles Hodges; Torrey Trust; Stephanie Moore; Aaron Bond; Barb Lockee (2020)	<i>The difference between emergency remote teaching and online learning.</i>	Educause Review – A1
Letícia Rocha Machado; Simone Meister Sommer Bilessimo; Juarez Bento da Silva (2021)	Competências digitais no ensino remoto: novos desafios para a formação docente	Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia – B1
Gilmara Oliveira Maquiné; Iandra Maria Weirich da Silva Coelho; Sandra Figueiredo (2020)	Ferramentas digitais para o ensino remoto de línguas adicionais em tempos de pandemia: considerações sobre o <i>Duolingo</i>	Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico – A4
Danielle Gomes Mendes; Débora Suzane Mendes (2021)	Ensino remoto e letramento digital: as novas práticas sociais de comunicação na pandemia COVID-19	Grau Zero: Revista de Crítica Cultural – B2
Maria Cecília Mollica; Hadineir Ribeiro Batista; Andreia Cardoso Quadrio (2020)	O remoto no ensino de língua na pandemia da COVID-19- <i>experimentação in vitro, experimentação in vivo</i>	Revista Linguística – A1
Matheus dos Santos Nogueira; Otília Maria A. N. A. Dantas; Monique Vieira Amorim Bandeira (2022)	Letramento digital na formação inicial de professores	Revista Cocar – A4
José Antônio Moreira; Eliane Schlemmer (2020)	Por um novo conceito e paradigma de educação digital <i>onlife</i>	Revista UFG – B1
Raquel Mignoni de Oliveira; Ygor Corrêa; Andréia Morés (2020)	Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais	RIPF: Revista Internacional de Formação de Professores – B1
Riley J. Petillion; Stephen Mcneil (2020)	<i>Student experiences of emergency remote teaching: impacts of instructor practice on student learning, engagement, and well-being</i>	Journal of Chemical Education – A1
Juliana Fogaça Sanches Simm; Antônio Lemes Guerra Junior;	As faces do ensino em tempos de pandemia: relatos de práticas docentes	Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas

Ednéia de Cássia Santos Pinto; Eliza Adriana Sheuer Nantes (2020)	na área de linguagem	sobre Ensino Tecnológico – A4
Leticia Vidotti dos Santos; Giovanna Mollero Fernandes (2022)	Os impactos do ensino remoto emergencial nas práticas pedagógicas futuras de professores de línguas	Revista Linguasagem – A4
Eliane Schlemmer; José Antonio Marques Moreira (2020)	Ampliando conceito para o paradigma de educação digital <i>onlife</i>	Interacções – A3
Lauren S. Schlesselman (2020)	<i>Perspective from a teaching and learning center during emergency remote teaching. Article 8142.</i>	American Journal of Pharmaceutical Education – A1
Ben Williamson; Rebecca Eynon; John Potter (2020)	<i>Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency</i>	Learning, Media and Technology – A1

* Publicações listadas segundo a ordem alfabética conforme referências registradas no final da tese.
Fonte: Organizado pela autora (2023).

A partir do recorte temporal delimitado (2014-2019), na primeira busca [*on-line*] anterior ao ERE (Quadro 1) foram encontradas dezessete (17) teses com abordagem em TDICs na formação do professor de Letras, Línguas(gens), e na prática docente no ensino de Língua Portuguesa, Espanhol, Inglês e Linguagem Computacional, metodologias de ensino ativas, colaborativas e híbridas no ensino presencial. Depois de feita uma leitura ‘flutuante’ (Bardin, 2016), foram selecionadas onze (11) teses para análise. Dentre as quais, duas relataram experiências com aplicação de metodologias ativas, colaborativas e híbridas na prática pedagógica do(a) professor(a) de Línguas(gens). A primeira tese, defendida por Camila Gonçalves dos Santos (2014), contemplou experiência com a metodologia *Webquest* Interativa e Adaptativa no ensino de línguas – Inglês. Na segunda, Gerson Bruno Forgiarini de Quadros (2016) explorou elementos da gamificação em correlação com o resultado da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Outras três teses selecionadas na primeira busca *on-line* contemplaram a formação inicial e continuada de professores(as) de Línguas(gens) e adoção de metodologias híbridas. A primeira delas foi defendida por Janara Barbosa Baptista (2015) que discutiu a formação de professores de Língua Inglesa com exploração de TDICs e utilização da metodologia *Webquest*. Na segunda, elaborada por Claudia Lucia Landgraf Pereira Valério da Silva (2015), foi discutida a formação de professores(as) de Língua Portuguesa em ambiente digital e aplicação da metodologia *Webquest*. A terceira, defendida por Roberta Miranda Rosa Hernandez (2018), investigou a articulação do ensino de Francês, língua estrangeira, nas modalidades híbridas, presencial e virtual por meio da plataforma *Moodle*.

A abordagem sobre letramento digital e a exploração das TDICs na prática pedagógica de professores(as) da Educação Superior e Educação Básica, surgiu em seis teses (Quadro 1) selecionadas para análise na primeira busca *on-line*: Cândida Martins Pinto (2015) – panorama do letramento digital na pesquisa brasileira quanto à formação de professores(as) de Línguas; Odaléa Feitosa Vidal (2015) – incorporação das TDICs à prática pedagógica na Educação Superior; Ana Tereza Vendramini Reis (2016) – incorporação das TDICs na prática pedagógica na Educação Superior em cursos de graduação, Daniela Vilarinho Rezende (2017) – papel das TDICs na prática pedagógica no ensino de Letras; Cláudia de Farias Barbeta (2017) – opinião de professores(as) e estudantes sobre o papel das TDICs na sala de aula de Língua Portuguesa; Liliane Barros Oliveira Delorenzi (2017) – TDICs na sala de aula de Letras para a promoção da criatividade, da motivação e da aprendizagem ativa.

Algumas anotações retiradas dessas teses tendem a contribuir para as reflexões propostas em minha tese. Assim, por exemplo, ao contemplar a formação inicial e continuada de professores(as) de Línguas(gens), Janara Barbosa Baptista (2015) verificou que, em sua maioria, as experiências teórico-práticas com uso de TDICs dos(as) professores(as)/estagiários(as) se caracterizavam como tradicionais e se concentravam na substituição de diferentes suportes tecnológicos disponíveis em meio *on-line*. Em assim sendo, a autora registrou que a prática pedagógica no ensino de Língua Estrangeira na Educação Superior tem explorado novos recursos tecnológicos, porém de forma tradicional, de modo que o(a) aluno(a) recebe e consome o conhecimento passivamente, uma vez que o(a) docente assume uma postura tradicional, privilegiando o ensino meramente transmissivo. Essa postura tende a dificultar a inserção das TDICs na sala de aula. A autora concluiu que, se iniciadas ainda no período de graduação, as experiências teórico-práticas com tecnologias digitais poderiam contribuir para o processo de formação de professores(as), preparando-os(as) para exploração, ou não, de TDICs no desenvolvimento das aulas de Língua Estrangeira.

Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva (2015) discutiu sobre desafios e possibilidades da ocorrência de efetivo processo de formação continuada de professores(as) de Língua Portuguesa em ambientes digitais e virtuais. Ponderou, então, que, para além de questões estruturais, formativas e outras relativas às práticas pedagógicas cotidianas, certamente, um processo reflexivo que envolve a

formação continuada revela potencial para alcançar o letramento digital, tão necessário para o(a) professor(a) elaborar atividades de Língua Portuguesa em contextos digitais presenciais. Conforme a autora, tais atividades têm potencial para propiciar aos(às) alunos(as) os recursos linguísticos e tecnológicos necessários para que sejam bem-sucedidos(as) nas esferas comunicativas ao longo de suas vidas.

Cândida Martins Pinto (2015) investigou sobre letramento digital quanto às práticas pedagógicas de professores(as) de Línguas em processo de formação inicial e/ou continuada a partir de pesquisas brasileiras publicadas no período 2003-2013. Para tal, pressupôs que as pesquisas brasileiras enfatizavam uma área orientada com foco na dimensão operacional do letramento digital. Observou que, ao longo do tempo, diante de novas perspectivas de inserção das TDICs na formação inicial e continuada, os discursos dos(as) professores(as) de Línguas sofreram mudanças positivas. Porém, muitas mudanças ficaram a margem da pesquisa brasileira. Dessa forma, a autora apontou lacunas na pesquisa quanto às dimensões do letramento digital, às relações de poder implicadas na tríade professor-estudante-tecnologia e à adaptabilidade e agência do(a) professor(a) de Línguas.

Em sua tese Liliane Barros Oliveira Delorenzi (2017) buscou (re)ver e (re)pensar como o uso das TDICs poderiam contribuir para o trabalho do(a) professor(a) de Línguas em sala de aula, verificar como – e se – o(a) professor(a) de Língua Portuguesa tem sido instrumentalizado durante a formação inicial para atuar na Educação Básica e lidar com os impactos e influências das TDICs na prática pedagógica. A autora analisou como as instituições educacionais de Portugal e do Brasil, na época, lidavam com os desafios mediante o avanço tecnológico, seus reflexos no contexto educacional e como se dava a formação docente para a atual sociedade do conhecimento. Diante das peculiaridades reveladas na prática pedagógica de professores brasileiros e portugueses, concluiu que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que ocorra adequada exploração didático-pedagógica das TDICs no ensino de Língua Portuguesa, e argumentou:

[...] temos muito que aprender, mas muitas vezes, ensinamos como trabalhar em meio a diversidade, como ensinar tanto quando não temos nenhum recurso tecnológico além de um giz e papel, como quando podemos fazer da tecnologia uma aliada em aulas mais dinâmicas, atrativas e produtivas (Delorenzi, 2017, p. 101)

Cláudia de Farias Barbeta (2017) contemplou, em sua tese, a exploração das TDICs na construção da prática pedagógica com a linguagem. Na leitura de seu

relato final, observei que, em grande medida, sua análise ratificou resultados semelhantes aos encontrados na pesquisa feita por Cândida Martins Pinto (2015), pois constatou mudanças nas concepções de professores(as) investigados(as) em sua pesquisa sobre o uso das TDICs como recurso metodológico. Apontou para a emergente necessidade de ocorrer formação/atualização dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa para superar a resistência/dificuldade de inserção das TDICs em sala de aula do ensino presencial e, por fim, sugeriu a criação de um planejamento para estabelecer uma formação docente permanente dentro da escola para que o(a) professor(a) de Língua Portuguesa possa assumir suas práticas pedagógica com autonomia e interagir com seus(suas) alunos(as) e assim conduzi-los(as) à apropriação do letramento digital.

As contribuições das teses de Odaléa Feitosa Vidal (2015), Ana Tereza Vendramini Reis (2016) e Daniela Vilarinho Rezende (2017) sobre a exploração de metodologias híbridas e TDICs na prática pedagógica no ensino presencial, Educação Superior, foram pautadas posteriormente em um subtítulo específico – metodologias híbridas e TDICs no ensino presencial.

Na primeira busca [*on-line*], o foco de análise se concentrou nas contribuições das teses selecionadas para as discussões recaem sobre a adoção de metodologias híbridas e TDICs na Educação Superior, em particular quando se trata da formação de professores(as) de Línguas(gens) para atuação no ensino presencial. Aqui, atentei-me para a recorrente referência à falta de preparo do(a) professor(a) para a inserção das TDICs na prática docente do ensino presencial de Línguas(gens). Nesse sentido, Liliane Barros Oliveira Delorenzi (2017) se referiu ao ‘modismo’ didático-pedagógico das TDICs na prática pedagógica e à falta de preparo do(a) professor(a) para lidar adequadamente com tais tecnologias na sala de aula. A autora argumentou que se “[...] no Brasil, temos professores com má formação, mal preparados e pouco conhecedores de sua própria disciplina”, a inserção das TDICs na prática pedagógica de professores(as) brasileiros(as) formadores poderia ser um caminho para a adequada formação docente atingir o “produto que objetivamos” (Delorenzi, 2017, p. 101).

Então, pareceu ser preciso modificar a cultura predominante que coloca a efetividade do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) dependente do ensino presencial, onde as TDICs desempenham papel adicional na prática didático-pedagógica, tal qual um ‘quadro de giz’. Assim se encaminhou a defesa de Roberta

Miranda Rosa Hernandez (2018) pela necessidade de considerável investimento na formação crítica de professores(as) para atuação no ensino híbrido, particularmente na formação de professores(as) na área de Línguas(gens).

Bem, foi no início do período letivo de 2020 que chegou o ERE e, com ele, a imperiosa necessidade de ocorrer a interação síncrona e assíncrona entre professores(as) e estudantes para viabilização da continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Então, diante de incertezas e limitações do uso de TDICs na prática pedagógica no ensino presencial, realizei a segunda busca [*on-line*] em teses defendidas no período 2020-2022 (Quadro 1) encontrei/selecionei três: Aline Vieira de Albuquerque (2022), que contemplou a educação mediada por TDICs na formação docente diante da inovação metodológica; Carolina Nicácia Oliveira da Rocha (2021), com análise sobre as práticas de letramento mobilizadas em sala de aula virtual por docentes da Educação Básica da rede federal de ensino; Adriane Elisa Glasser (2021), com foco em transletramentos, saberes locais e era digital numa abordagem decolonial: tons, sentidos e perspectivas.

Anotei algumas contribuições dessas teses que corroboram minhas reflexões sobre TDICs na sala de aula de Línguas(gens) no IFPA/Santarém. Semelhante ao caso em análise nesta tese, em função do distanciamento social devido à pandemia da covid-19, Aline Vieira de Albuquerque (2022) também precisou recorrer ao grupo focal para o contato com educadores(as) do Sesc/Pará. Em sua pesquisa, os(as) professores(as) partícipes relataram suas respectivas experiências com a aplicação do conhecimento obtido a partir da formação continuada – realizada em 2019 – quanto à exploração didático-pedagógica de metodologias ativas, colaborativas e híbridas para potencializar a aprendizagem dos(as) estudantes. As experiências relatadas abrangeram a prática pedagógica realizada no período do ERE (em 2020) e do ensino híbrido (em 2021) a partir do retorno às aulas totalmente presenciais.

A autora argumentou que a formação continuada de professores(as) se tornou uma iniciativa fundamental para a preparação docente e implementação de

[...] estratégias inovadoras em sala de aula, de forma a levar em consideração as mudanças na sociedade, as características das novas gerações, que cada vez mais demandam por uma escola que valorizem o protagonismo do estudante por meio de atividades que estimulem a colaboração, a pesquisa, o engajamento nas atividades propostas, promovendo desta forma, melhoria nos resultados da aprendizagem (Albuquerque, 2022, p. 181).

Carolina Nicácia Oliveira da Rocha (2021) analisou e relatou em sua tese as práticas de letramento mobilizadas por docentes da Educação Básica, no Sistema Federal de Ensino integrado à Educação Profissional no ERE em sala de aula virtual. Ancorada na Linguística Aplicada, a pesquisa contou com a participação de três professores do IFPB, *Campus Campina Grande-PB*. A partir da análise dos relatos, a autora ratificou o entendimento de que ser professor no ERE exigiu aprendizados, paciência e discernimento para saber lidar com os desafios, como a falta de recursos didáticos e humanos, a motivação/compromisso de alunos(as) e *feedback* sobre o percurso do processo de ensino-aprendizagem. Registrou, ainda, que os(as) alunos(as) enfrentaram desafios quanto ao acesso à *Internet*; revelaram-se sem ânimo e sem condições de trabalho no contexto familiar e concluiu que o ERE “[...] ensinou, desafiou e fez com que os professores acionassem seus diversos saberes para fazer o evento acontecer” (Rocha, 2021, p. 8).

A tese de Adriane Elisa Glasser (2021) teve por objetivo desenvolver uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, qualitativa e interpretativista, de cunho etnográfico, em uma perspectiva de transletramentos, nas aulas de Língua Portuguesa, no período de 2019-2020, no contexto paranaense, onde atua profissionalmente. Ao considerar as TDICs como integrantes da nova constituição social, a autora anotou que o ensino de Língua Portuguesa voltado à realidade local requer práticas contextualizadas que contribuam para uma formação cidadã, crítica e ampliada do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as). Observou que, a partir de agosto de 2021, quando ocorreu a retomada das aulas presenciais, o uso das TDICs no ensino de Língua Portuguesa esteve mais presente se comparado com a realidade observada em 2019. Por fim, argumentou “[...] que a simples inserção de redes de *Internet*, celulares e computadores no contexto escolar não resolve os problemas educacionais vigentes, tampouco os problemas sociais” (Glasser, 2021, p. 151).

Então, se os tempos mudaram, se os organismos internacionais e nacionais, o Governo Federal, o MEC e o CNE/CP viabilizaram a expansão da oferta de ensino mediado pelas TDICs em tempos de pandemia da covid-19, rumo ao ensino misto – presencial e não presencial –, e se se observaram lacunas no campo da pesquisa educacional quanto à aplicação das TDICs, em particular no contexto de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) na Educação Técnica e Tecnológica, a presente tese se propôs a contribuir para maior compreensão sobre a exploração das TDICs

na prática pedagógica e incentivar novas reflexões sobre possível caminho para a integração das TDICs em contextos de multimeios³⁰ no ensino presencial.

Registrei, por oportuno, que no Dia Mundial da Educação, em 2021, Cláudio Sasaki (2021) colocou como legado da pandemia da covid-19 o despontar de nova geração de aprendizes, formada por pais/mães, filhos(as) e professores(as) e argumentou:

[...] Esse educador – que teve que se desafiar a usar a tecnologia e se adaptar a novas formas de ensinar – não vai abrir mão dessa conquista; esses pais e filhos, que se aproximaram via educação, também não. Que esse seja, então, mais um legado dessa pandemia. Que todos possamos partilhar da concepção de que somente a educação pode nos tornar pessoas melhores (Sasaki, 2021, s.p.).

Portanto, o sistema educacional não será o mesmo diante dos grandes desafios e transformações ocorridas durante o processo de implantação de diversas ferramentas digitais ao longo do período do ERE, além de contar com a intervenção familiar que, de certa maneira, exerceu o papel de auxiliar os(as) filhos(as) estudantes em seus lares, em suas múltiplas tarefas de interação (as)síncrona.

Assim, diante da imperiosa situação que se revelou por força da pandemia da covid-19, que não encontra precedentes na história mundial desde o pós-Segunda Guerra Mundial (Brasil, 2020e), depois da descentralização forçada da educação formal das escolas para as próprias casas de professores(as) e estudantes – que, em grande parte, desagradou instituições e práticas educativas –, “[...] a política pandêmica está agora a se desenvolver por meio de tentativas de incorporar sistemas e práticas de educação pública, de alcance internacional, em TDIC cada vez mais poderosas” (Williamson; Eynon; Potter, 2020, p. 108, tradução nossa).

Nesse contexto, possivelmente o legado deixado pela pandemia da covid-19 na área da educação presencial seja o incentivo à exploração de ambientes de aprendizagem *on-line*, o que certamente requer o uso das TDICs como material didático-pedagógico e a adoção de metodologias ativas, colaborativas e híbridas.

Desejei, pois, que a discussão elaborada nesta tese se mostrasse procedente para sustentar novas reflexões no campo da educação formal. Além disso, espero que seja de grande valia o resultado aqui alcançado, já que me propus a narrar experiências que apontam para o novo e valioso (re)pensar da prática pedagógica,

³⁰ “[...] Multimeios são formas múltiplas de expressão; [...] representam a utilização dos mais variados canais para se transmitir uma mensagem; é a possibilidade de combinação de diferentes tipos de linguagens na comunicação” (Carvalho; Almeida, 2019, p. 184).

constituindo o comprometimento e a responsabilidade dos(as) docentes diante do distanciamento social causado pela pandemia da covid-19.

Para efetivar tal intento, a trajetória metodológica da investigação se situou na área da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006). Adotei a pesquisa qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008; Flick, 2009), com viés de natureza etnográfica e abordagem interpretativista (Moreira; Caleffe, 2008; Flick, 2009; André, 2009; Lüdke; André, 2012), cujo lócus de estudo foi constituído pelo IFPA/Santarém, e o grupo de sujeitos investigados formado por professores(as) de Línguas(gens).

O *corpus* de análise da pesquisa compôs-se pelo conteúdo presente nos relatos de experiência dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém sobre a aplicação das TDICs e metodologias de EH no desenvolvimento da prática pedagógica no ensino de Línguas(gens) presencial e no ERE, na Educação Técnica e Tecnológica. A geração do *corpus* de análise se deu a partir da aplicação da técnica de entrevista na forma de grupo focal (*focus group*) *on-line* síncrono (Gondim, 2002; Flick, 2009).

As unidades de registro³¹ norteadoras da pesquisa com o grupo focal *on-line* síncrono foram constituídas por quatro (4) unidades de contexto,³² posteriormente descritas, quais foram: (i) experiências vividas; (ii) práticas ativas, colaborativas e híbridas; (iii) TDICs no ensino de Línguas(gens) *off-line* e *on-line*; (iv) políticas educacionais na Educação Técnica e Tecnológica.

A organização do relato desta tese contou com sete (7) seções (títulos) e subseções (subtítulos) quando necessárias para melhor exploração do conteúdo abordado. Assim, na primeira seção, *Introdução*, apresentei o tema e o assunto que dão forma às discussões empreendidas, o questionamento, os objetivos e organização geral do relato.

Na segunda, o *Estado da Arte*, tracei um panorama geral sobre a exploração didático-pedagógica das TDICs e a presença do ensino híbrido na educação presencial com base na pesquisa nacional e internacional.

Na terceira seção, *Fundamentação Teórica*, discuti o significado da inserção das TDICs na área da educação e as metodologias ativas, colaborativas e híbridas

³¹ Uma unidade de registro é entendida como a menor parte do conteúdo de pesquisa. Sua ocorrência é registrada segundo as categorias levantadas para a investigação (Franco, 2018). Para Bardin (2016, p. 104), “a unidade de registro é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial”.

³² Em Bardin (2016, p. 107), “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro”.

que permitem exploração dessas ferramentas tecnológicas no ensino presencial e no ensino remoto emergencial.

Na quarta seção, *A Pesquisa: fundamentos, contextos e procedimentos*, abordei a perspectiva teórico-metodológica de pesquisa, o contexto, os sujeitos participantes da investigação e procedimentos norteadores da pesquisa, incluindo-se, as unidades de contextos orientadoras dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono.

Na quinta seção, *Resultados e Discussão*, registrei um quadro sinóptico sobre características sociodemográficas dos(as) professores(as) participantes dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono e, em seguida, analisei o conteúdo presente nos relatos de experiência dos(as) professores(as) participantes, segundo cada Unidade de Contexto. Encerrei a quinta seção com as contribuições do grupo focal diante dos objetivos da tese.

Na sexta seção, *Desdobramento*, anotei algumas considerações pertinentes quanto ao percurso e desenvolvimento da pesquisa no lócus do estudo.

Na sétima seção, *Considerações Finais*, contemplei análise do conteúdo presente nos relatos de experiência gerados durante os encontros do grupo focal *on-line* síncrono. Em seguida, *Referências*, listei as fontes de consultas que teórico-metodologicamente sustentam a tese. Por fim, registrei apêndices e anexos.

2 ESTADO DA ARTE: TDICs E ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO

No primeiro momento, esta seção se destinou à busca de evidências acerca do conhecimento construído sobre a inserção das TDICs no ensino presencial com exploração do ensino híbrido (EH) na prática pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) com um olhar, especificamente, direcionado à pesquisa nacional que contemplava este tema no âmbito da Educação Técnica e Tecnológica e Educação Superior.

Contudo, diante do emergente ERE, as perspectivas de análise quanto à pauta do *estado da arte* se alargaram a partir da imperiosa necessidade de inserção das TDICs na prática pedagógica para encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) em nível internacional (Quadros 1 e 2).

Comumente, diz-se *estado da arte* para uma pesquisa que se propõe a atualizar um campo do conhecimento a partir de outras atividades investigativas, suas concepções e maneiras utilizadas para conduzir suas análises e interpretações de resultados sobre determinado tema.

Com base nessa compreensão, diante da inserção de TDICs na prática pedagógica, busquei o significado da relação virtual *versus* real, a qual percorre um sutil distanciamento e ao, mesmo tempo, firma um vínculo mútuo. O virtual “[...] compreende um espaço de experimentação da própria realidade, proporcionado pelo convívio cotidiano com a imagem técnica” (Jobim e Souza, 2003, p. 80), sem contar que nas mídias há intensa interatividade, porém há um potencial maior nas interatividades do ciberespaço (Lévy, 2010). Notadamente, a dimensão virtual usa espaços e velocidades para problematizar e reinventar o mundo. Nesse contexto, as TDICs proporcionam a criação de um novo ambiente, o ciberespaço, onde ocorre uma relação com o saber de forma revolucionária.

Notadamente, essa forma revolucionária se relaciona à (re)construção do saber e vem sendo ancorada na prática pedagógica desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens).

Aqui, reporte-me à exploração didático-pedagógica das TDICs na produção e análise de texto multimodal, relacionado aos transletramentos. Esclareço que a expressão ‘texto multimodal’ refere-se ao texto que usa mais de uma modalidade de forma linguística – *multimodality of texts* (Ribeiro, 2018 *apud* Glasser; Santos, 2021). Já os transletramentos dizem respeito “[...] aos modos como o sujeito interage com o

texto multimodal. Então, relacionam-se à “[...] habilidade de ler, escrever e interagir através de um espectro de plataformas, ferramentas e meios, desde a gestualidade [*signing*] e a oralidade, passando pela escrita à mão, a TV, o rádio e o filme, até as redes sociais digitais” (Thomas *et al.*, 2007 *apud* Glasser; Santos, 2021, p. 2, grifos das autoras). Nesse sentido, destaquei, pois, que:

[...] as universidades e, cada vez mais, as escolas primárias e secundárias estão oferecendo aos estudantes as possibilidades de navegar no oceano de informação e de conhecimento acessível pela *Internet*. Há programas educativos que podem ser seguidos a distância no *World Wide Web*. [...] Os suportes hipermídia (CDROM, bancos de dados multimídia interativos *online*) permitem acessos intuitivos rápidos e atraentes a grandes conjuntos de informações (Lévy, 2010, p 170).

O acesso à navegação pela *Internet*, sobretudo, amplia a possibilidade de comunicação/interação e trocas de informações entre estudantes e professores(as). Nessa compreensão, reconheci, pois, que a comunicação por mundos virtuais é, em sua abrangência, muito mais “[...] interativa que a comunicação telefônica, uma vez que implica, na mensagem, tanto a imagem da pessoa como a da situação, que são quase sempre aquilo que está em jogo na comunicação” (Lévy, 2010, p. 81). Sem dúvida, foi a possibilidade da comunicação nos mundos virtuais que oportunizou a realização do processo de ensino-aprendizagem durante o ERE e, em grande medida, contribuiu para a construção de novos perfis culturais.

Nesse sentido, registrei concordantemente que as experiências individuais, “[...] marcadas pela gradativa experimentação virtual da realidade, têm provocado novos perfis culturais” (Jobim e Souza, 2003, p. 80). Tais perfis, conseqüentemente, influenciam o fazer docente e despertam interesses para novos estudos e pesquisas.

Não obstante, “[...] o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

Então, investiguei, pois, o fazer pedagógico sob um desdobramento no olhar da pesquisadora, o qual se lançou no mundo da cultura virtual, cibercultura, dado que a experiência vivenciada durante o período em que predominou o ERE que assemelha-se à metodologia EaD, pois tende à exploração de “[...] certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura” (Lévy, 2010, p. 159).

[...] Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto do conhecimento (Lévy, 2010, p. 159).

A cibercultura se mescla com a prática pedagógica tradicional que, nesta tese, foi definida como aquela que não explora as TDICs no cotidiano do ensino presencial em cursos de Educação Técnica e Tecnológica.

No *estado da arte*, o cenário inicial das discussões sobre as TDICs se encaminhou, mais firmemente, em direção à aplicabilidade dessas tecnologias no campo de atuação da Educação Superior à distância e na exploração do modelo original *e-learning* em *Blended Learning* ou *b-learning* (Graham *et al.*, 2018), notadamente favorecido pela expansão da EaD. Possivelmente, a direção dada para tais discussões tenha sido motivada por concepções alterativas que assumiram diferenciados significados.

Nesse cenário, a primeira discussão conceitual diz respeito ao *e-learning* que, em princípio, foi concebido como um modelo de ensino não presencial, totalmente suportado pelas TDICs (Graham *et al.*, 2018). Essa concepção, ao ser assumida como própria da EaD, distanciou-se da sala de aula do ensino presencial. Porém, alterou-se o modelo *e-learning* pela adoção de uma metodologia mista, *b-learning*, que combina instrução presencial com instrução mediada por TDICs no ensino à distância (Horn, Staker, 2015; Dziuban *et al.*, 2018).

No Brasil, mais recentemente, a expressão *e-learning* vem sendo associada à multimodalidade em educação.³³ Dessa forma, acabou por ser entendida como aprendizagem eletrônica, ou seja, aquela que “[...] acontece com tecnologias digitais, em rede, excluindo-se assim, os modelos de ensino a distância por correspondência, rádio, TV ou rede de satélite” (Schlemmer; Moreira, 2020, p. 109).

A outra questão conceitual pode se associar à expressão *ambiente de aprendizagem on-line*, que, essencialmente, conduz à compreensão de ambientes EaD, mas, segundo evidências encontradas em normativas de governos mundiais (Williamson; Eynon; Potter, 2020; Petillion; McNeil, 2020), esse conceito sofreu alterações a partir da institucionalização do ERE. Então, foi com essas (re)definições que se alargou a compreensão sobre o significado de *ambiente de aprendizagem*

³³ A multimodalidade em educação é entendida como aquela educação que “[...] hibridiza diferentes modalidades, podendo combinar: electronic learning, mobile learning, pervasive learning, ubiquos-learning, immersive learning, gamification learning e Game-Based” (Schlemmer; Moreira, 2020, p. 107).

on-line e/ou ensino *on-line* com aplicação de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, a ponto de alcançar a pesquisa em diferentes contextos de ensino-aprendizagem presenciais, não presenciais e híbridos.

Na pesquisa internacional e nacional, no período anterior ao ERE, há poucos relatos sobre a aplicação das TDICs na Educação Superior, particularmente em referência à Educação Profissional Técnica e Tecnológica, com abordagem específica em uma metodologia mista, exceto para o *b-learning*. Aqui registrei algumas experiências relatadas sobre a prática docente no ensino presencial em várias áreas do conhecimento humano, na perspectiva interdisciplinar, como partes do *estado da arte* que circunda a pesquisa mundial relativa à aplicação das TDICs e metodologias ativas, colaborativas e híbridas na prática pedagógica.

Reportei-me, por exemplo, ao estudo conduzido por Carlos Marcelo, Carmen Yot e Cristina Mayor (2015) a partir da concepção de ensino misto/híbrido mediado pelas TDICs ou modelo de aprendizagem *mista* – momentos de aprendizagem no ensino presencial mesclado a momentos de aprendizagem *on-line* mediada pelas TDICs. Esse estudo, realizado na Espanha, evidenciou que um grupo de professores universitários se sentia motivado para incorporar as TDICs como mediadoras das práticas docentes. Porém, o grupo revelou fraca interação das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior, pois grande parte desse processo foi essencialmente constituída por atividades de aprendizagem centradas apenas na presença do professor.

Em investigação com professores brasileiros, espanhóis e mexicanos, atuantes em diferentes áreas do conhecimento humano em instituições de Educação Superior, Rogério Arruda, Martha Prata-Linhares e Joaquín Paredes (2018) observaram a adoção das TDICs e de diversas metodologias híbridas aplicadas no ensino presencial. Conforme os autores, os professores pesquisados enfatizaram que suas respectivas práticas pedagógicas não dependiam exclusivamente da exploração didático-pedagógica das tecnologias digitais, pois avaliavam o momento certo para utilizá-las na mediação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula do ensino presencial. Argumentaram que a mediação das TDICs favorece a mobilização de estudantes para o alcance de efetiva aprendizagem *on-line*.

No Brasil, algumas teses encontradas nas duas etapas da pesquisa *on-line* (Quadro 1) investigaram a eficácia do modelo híbrido de ensino-aprendizagem de Línguas(gens). Constatei, pois, que na concepção de ensino mediado pelas TDICs,

aprendizagem ativa-colaborativa-híbrida, com ou sem aplicação de metodologias associadas, há teses que contemplavam a incorporação das TDICs e uso de variadas metodologias digitais na Educação Superior, Educação Técnica e Tecnológica (Vidal, 2015; Reis, 2016; Rezende, 2017), com foco nas disciplinas curriculares de Línguas e Linguagem (Santos, 2014; Baptista, 2014; Quadros, 2016; Barbata, 2017; Rocha, 2021), especificamente em Língua Portuguesa (Silva; 2015; Delorenzi, 2017); na formação profissional em educação, professores da Educação Superior (Siluk, 2006; Silva, 2015; Pinto, 2015; Reis, 2016; Rezende, 2017; Albuquerque, 2022), práticas de (trans)letramento (Glasser, 2021; Rocha, 2021) e formação continuada de professores em Letras-Inglês (Hernandes, 2018).

Neste *estado da arte*, sob uma perspectiva multidisciplinar, as teses selecionadas na BDTD e CAPES, expostas no Quadro 1, revelaram importantes contribuições das metodologias ativas, colaborativas e híbridas associadas à incorporação das TDICs no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de ensino presencial e no ERE.

Contudo, alguns aspectos poderiam ser diferenciais desta tese em relação àquelas supracitadas. O primeiro diz respeito à especificidade da fonte de geração de registro, uma vez que aqui investiguei sobre a incorporação das TDICs e aplicação de outras metodologias ativas, colaborativas e híbridas na sala de aula do ensino de Línguas(gens) em uma instituição educacional que oferta cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação e pós-graduação, mesmo durante o ERE.

O segundo se refere à abrangência da pesquisa, uma vez que o lócus de estudo foi constituído pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *Campus Santarém*, que oferta ensino presencial em oito (8) cursos técnicos de nível médio, sendo quatro (4) na modalidade integrado à Educação Profissional, e quatro (4) na modalidade subsequente ao Ensino Médio – oferta de estudos subsequentes de nível técnico-profissional –, um (1) curso de Graduação, bacharelado em Engenharia Civil, e um (1) curso de pós-graduação, *lato sensu*, especialização no Ensino de Ciências e Matemática na EPT/ES.

Sendo assim, há a possibilidade de algum professor(a) participante da pesquisa de campo atuar profissionalmente em um ou mais cursos ofertados no IFPA/Santarém, nas disciplinas de Língua Portuguesa-Inglês-Espanhol, Linguagem Computacional, Práticas de Ensino e Metodologia de Pesquisa.

Essa possibilidade ampliou a perspectiva de análise acerca da exploração/aplicação das TDICs em cursos presenciais ofertados pelo IFPA/Santarém, lócus da pesquisa, mediante a obrigatoriedade do período de distanciamento social que, por consequência, desencadeou o ERE durante o ano letivo de 2020.

Porém, diante do histórico distanciamento social, eis que acolhi a sugestão da banca examinadora de qualificação e empenhei-me em uma segunda busca *on-line* com foco em publicações acadêmicas a fim de ampliar as possibilidades de análise quanto à prontidão/aplicação de TDICs e exploração de metodologias ativas, colaborativas e híbridas no ensino de Línguas(gens) antes do ERE (2014-2019) – Quadro 1, durante e pós-ERE (2020-2022) – Quadro 2.

No primeiro período, anterior ao ERE (2014-2019), selecionei cinco (5) publicações (Quadro 2) com abordagem no uso das TDICs na Educação Superior, contribuições do *WhatsApp* no ensino do Espanhol, percepções de professores(as) da Educação Superior do Brasil, Espanha e México sobre as inovações tecnológica na prática pedagógica e exploração da plataforma *Google Classroom* no EH.

No segundo período (2020-2022), durante-pós-ERE (Quadro 2), selecionei vinte e seis (26) publicações com diferentes abordagens, desde o significado da pandemia da covid-19 na prática pedagógica no ERE, os desafios impostos pelo ERE na Educação Profissional e Tecnológica, as dificuldades de acesso às aulas síncronas e assíncronas, a ressignificação da prática pedagógica cotidiana, o necessário pré-letramento digital de professores(as) e alunos(as) até os percalços enfrentados na formação de professores(as) de Línguas(gens) durante o ERE. As contribuições advindas da análise de teses e publicações listadas nos Quadros 1 e 2 foram registradas ao longo desta tese.

Não obstante, minha tese restou enriquecida a partir da análise do conteúdo presente em cada relato de experiência dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém sobre suas vivências e práticas pedagógicas levadas a efeito no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) antes/durante/pós-ERE.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No campo teórico desta tese contemplei parte da história das tecnologias educacionais, mais especificamente em referência às digitais (TDICs), cujo uso na prática educativa cotidiana foi viabilizado pela facilidade de acesso ao meio *on-line* e suas tecnologias derivadas.

A intenção mais ampla foi investigar sobre o processo de inserção das TDICs em cursos da Educação Técnica e Tecnológica e da Educação Superior e o processo de apropriação, pelos(as) professores(as), dessas tecnologias como recurso didático-pedagógico a fim de viabilizar o ensino e ampliar a possibilidade de aprendizagem durante o período do ERE.

3.1 INSERÇÃO DAS TDICs NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Na história da humanidade, consideradas todas as ferramentas criadas pelo homem para armazenar, registrar e transmitir informação, as tecnologias digitais têm especial importância na vida humana (Lévy, 2010), pois afetam praticamente todos os campos de atividade, seja pessoal ou profissional (Coll; Mauri; Onrubia, 2010), exatamente por serem instrumentos colocados para o ser humano pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e a outras gerações o conhecimento adquirido e acumulado (Coll; Monereo, 2010).

O processo de inserção das TDICs na educação mundial nas últimas décadas do século XX (Holmes *et al.*, 2015) e na educação brasileira, por extensão na Educação Profissional Técnica, nível de Educação Básica, e na Educação Profissional e Tecnológica, nível da Educação Superior, em grande medida, acompanhou o movimento gradativo do acesso à *Internet*, viabilizado pelo sistema *World Wide Web*, ocorrido em meados da década de 1990 (Coll; Mauri; Onrubia, 2010; Santos, 2015; Valente, 2014).

Todavia, a possibilidade de acesso à rede mundial de computadores ligados à *Internet* e a inserção de várias tecnologias no campo da Educação não foi acompanhada por mudanças substanciais nos sistemas de ensino, particularmente nas estruturas curriculares dos cursos de Graduação/profissionalização voltados à formação de professores (Kenski, 2013), mesmo que o avanço tecnológico acenava, na época, e ainda acena significativas mudanças na redefinição dos perfis

profissionais³⁴ (Coll; Monereo, 2010; Coll; Mauri; Onrubia, 2010), o que, por consequência, interfere na formação profissional que ocorre no Ensino Médio, Ensino Profissional Técnico e Tecnológico e na Educação Superior.

No estabelecimento de um perfil profissional para a formação de professores de Letras, por exemplo, a Câmara da Educação Superior, Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001 estabeleceu que esse profissional deveria “[...] ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (Brasil, 2001, p. 2). Com base neste Parecer CNE/CES, em 2019 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, quando o MEC colocou o saber usar as TDICs como uma das competências requeridas desse professor (Brasil, 2019a).³⁵

A inserção das TDICs na formação docente se sustentou no papel do(a) professor(a) como mediador(a) na construção do conhecimento (Brasil, 2001; 2019a), colocando-o(a) com a função de harmonizar, adequar e adaptar as TDICs no processo de ensino-aprendizagem para torná-lo eficaz, coerente e dinâmico.

Contudo, argumentou-se que o processo de apropriação das TDICs na prática pedagógica de professores(as) dos cursos de formação profissional de nível Médio e na Educação Superior, ainda que em franca evolução, não está consolidado (Santos, 2013; 2015; Branco; Adriano; Zanata, 2020; Riedner; Torrentes, 2022).

No Brasil, a *Internet* está ausente em boa parte das instituições educativas, em especial quanto à sua utilização para fins didático-pedagógicos. Os melhores índices anotados na pesquisa quanto à/ao presença/ acesso à *Internet* foram registrados em instituições da rede federal de ensino, mas seu uso se direciona principalmente para o setor administrativo (100%), sendo menor o índice direcionado para uso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem (89%) com vista ao letramento digital de professores(as) e estudantes (Branco; Adriano; Zanata, 2020).

³⁴ Alguns perfis profissionais surgidos a partir da *Internet*: arquiteto de informação; especialista em usabilidade, web *designer*, programador/desenvolvedor de sistema da linguagem computacional, redator/editor de conteúdo, analista de mídias sociais e de marketing digital, influenciador digital (Blog TCA Corp, 2020). Disponível em: <https://www.tca.com.br/blog/10-profissoes-que-surgiram-por-causa-da-Internet/>

³⁵ Esclarece-se que o Parecer CNE/CP nº 22/2019, homologado pela Portaria Ministerial nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, define as diretrizes curriculares nacionais para a Formação Inicial de Professores para atuação na Educação Básica, Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e reafirma o entendimento do Parecer CNE/CES nº 492/2001 de que o profissional da Educação Básica deverá deter competência específica para “[...] conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, das competências e habilidades”. Dentre as quais, a habilidade para “[...] usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino” (Brasil, 2019a, p. 19).

Na pesquisa brasileira anterior ao ERE, em grande medida, reconheceu-se que a incorporação de tecnologias digitais “[...] nas salas de aula abrem caminho para a inovação pedagógica e didática para a busca de novas vias que visam melhorar o ensino e promover a aprendizagem [...]” (Coll; Illera, 2010, p. 289).

Dessa maneira, a exploração didático-pedagógico das TDICs se tornou auxiliar para que os(as) estudantes aprimorem suas habilidades cognitivas e sociais, à medida que a inserção dessas tecnologias favorece a prontidão para o letramento digital (Pinto, 2015; Barbeta, 2017), facilita a compreensão de conteúdos curriculares e leva à aprendizagem de maneira ativa e colaborativa (Silva, 2015; Coll; Monereo, 2010; Bacich, 2016; Schmaedecke; Castela, 2018; e outros).

Contudo, há várias lacunas na formação inicial de professores(as) de Línguas(gens) que, possivelmente, estejam associadas à apropriação das TDICs na prática pedagógica articulada à Linguística Aplicada (LA) para possibilitar novas alternativas capazes de “[...] reinventar formas de produzir conhecimento” (Moita Lopes, 2006, p. 86).

No campo teórico-prático, concebeu-se a LA como área independente, transdisciplinar, que tem o objetivo de apresentar soluções para dificuldades que decorrem no espaço de sala de aula (Rajagopalan, 2006). A partir dessa concepção, a LA tem se consolidado na área de produção de conhecimento, sempre a questionar os problemas da comunidade escolar e o possível campo de investigação, considerada sua relevância social (Hult, 2008).

Estudos brasileiros na área da LA têm evidenciado que, como prática social, a língua(gem) se mostra “[...] expressiva das lutas e diferenças entre grupos sociais, constitui um dos grandes desafios para a construção de saberes compartilhados em LA” (Pires-Santos *et al.*, 2015, p. 60).

Porém, no âmbito da LA, ao que pareceu, o incentivo à pesquisa brasileira ainda carece de maior atenção/presteza. Discuti essa assertiva com base na análise dos resultados de uma investigação conduzida por Lucas Moreira dos Anjos Santos (2013), no âmbito da LA, com o objetivo de apresentar um panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores(as) brasileiros(as) de Língua Inglesa, entre 2000-2009. Na compilação das publicações capturas durante sua investigação, o autor encontrou ampla variedade de estudos em LA com diferentes focos: transposição de políticas públicas, uso de ferramentas digitais para formação (inicial e continuada) de professores, apropriação de ferramentas digitais pelo professor na

sua prática pedagógica, crenças e representações construídas a partir da exploração de variadas ferramentas tecnológicas.

Lucas Moreira dos Anjos Santos (2013) entendeu que a formação (inicial e continuada) ofertada aos(as) professores(as) brasileiros(as) tem negligenciado questões políticas e socioeconômicas relativas à apropriação de TDICs na prática pedagógica – exceção feita, talvez, às pesquisas com foco nas políticas públicas sobre a implementação de tais tecnologias no campo da Educação. Argumentou, ainda, ser inexpressiva a presença das TDICs na formação profissional de professores(as) e que tende a revelar um descompasso entre o que dizem as normativas regulamentadoras da formação inicial do professor e aquilo que ocorre efetivamente na formação. O autor instigou novo pensar sobre os papéis das TDICs frente à potencialidade dessas ferramentas com o objetivo de “[...] possibilitar a emergência de espaços para a produção de contradiscursos diante de questões sociais e culturais da sociedade”. Sugeriu novo (re)pensar sobre as TDICs “[...] como espaço de agência de diferentes setores da sociedade” (Santos, 2013, p. 33).

No cenário da Educação Superior, Adriana dos Santos (2015) identificou que o maior obstáculo para a utilização das TDICs na prática pedagógica do ensino presencial era a deficitária formação docente e, igualmente, a falta de incentivo das instituições de ensino na oferta de programas de formação continuada.

A partir dessas reflexões, concordei com Lucas Moreira dos Anjos Santos (2013) e Adriana dos Santos (2015) de que a pesquisa brasileira, na época, ainda era incipiente no que diz respeito às potencialidades e inserções das TDICs na prática pedagógica de professores(as) de Línguas(gens), especialmente, com abordagem sobre os impactos que as tecnologias digitais produzem na sociedade, em particular quando se trata da formação profissional de professores(as) de Línguas(gens) para atuação na Educação Técnica e Tecnológica.

Bem, chegou o ano de 2020, que trouxe consigo o ERE. Então, direcionei minha atenção para as metodologias ativas, colaborativas e híbridas associadas à potencialidade das TDICs no ensino presencial e no ERE para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens).

3.2 METODOLOGIAS E TDICs DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO

Inicialmente, abordei conceitos basilares relacionados às metodologias de ensino-aprendizagem viabilizadas pela exploração das TDICs em sala de aula do ensino presencial e na transição para o ERE: metodologias ativas, colaborativas e híbridas com exploração do *World Wide Web* e ferramentas digitais como *Google* sala de aula (*Google Classroom* ou *Suite for Education*), *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, que mostraram ser as mais aplicadas na educação brasileira, particularmente em estratégias adotadas à condução da prática de ensino-aprendizagem durante o ERE.

Contemplei relatos de experiência com exploração das TDICs na prática de ensino de Línguas(gens) e, por fim, discuti o significado de aprendizagem *on-line* em tempos da pandemia da covid-19.

3.2.1 Metodologias ativas, colaborativas e híbridas

A abordagem inicial recaiu sobre as metodologias ativas, colaborativas e híbridas que podem ser utilizadas na prática pedagógica de professores(as) na Educação Básica, Educação Técnica e Tecnológica e Educação Superior, com exploração das TDICs e suas ferramentas digitais correlatas.

Conceitualmente, entendem-se metodologias ativas “[...] como estratégias de ensino centradas na participação efetiva de estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (Moran, 2018, p. 41). Complementarmente, diz-se que as metodologias ativas procuram sempre

[...] criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem *feedback*, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 463).

As metodologias ativas se baseiam na concepção de ensino e aprendizagem eficazes, cuja característica fundamental está centrada na essência da participação ativa do(a) estudante/aluno(a) ao longo de todo o processo de construção do conhecimento (Valente; Almeida; Geraldini, 2017; Bacich; Moran, 2018).

A participação ativa não requer, necessariamente, que o conhecimento seja construído de maneira colaborativa ou cooperativa. Nessa compreensão, entende-se por metodologias colaborativas àquelas que incentivam a construção colaborativa ou grupal do conhecimento pelos(as) estudantes. Aqui a aprendizagem,

[...] depende muito – mesmo havendo supervisão – da qualidade, riqueza e iniciativas concretas dos grupos, dos projetos que desenvolvem, do poder de reflexão e da sistematização realizada a partir das atividades desenvolvidas. O papel principal do especialista ou docente é o de orientador, tutor dos estudantes individualmente e nas atividades em grupo, nas quais os alunos são sempre protagonistas (Moran, 2018, p. 42).

Na pesquisa ficou evidente que a exploração das TDICs em sala de aula presencial ou híbrida conduz à aprendizagem de forma colaborativa entre professores(as), estudantes, colegas de turmas que estão próximos ou à distância, uma vez que comumente ocorrer a comunicação entre pares de professores(as) e/ou de estudantes para efetivas “[...] troca de informações, participação de atividades colaborativas, resolução de desafios e de projetos e, igualmente, para a autoavaliação mútua” (Moran, 2018 *apud* Bacich; Moran, 2018, p. 52).

Foi, pois, devido à exploração das TDICs no processo de ensino-aprendizagem que despontaram as metodologias de aprendizagem híbrida, as quais revelaram flexibilidade em correlação “[...] com os modelos de *design* fechado, de sequência de roteiros iguais para todos, de ênfase mais no conteúdo do que nas competências” (Moran, 2017, p. 23).

Assim, a mistura e o compartilhamento de espaço-tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias digitais constituem requisitos caracterizadores dos componentes de um processo ativo de ensino-aprendizagem (Schlemmer; 2014).

As metodologias de aprendizagem definidas como híbrida são aquelas que revelam “[...] forte mediação tecnológica: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e realidade aumentada,³⁶ que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades” (Moran, 2018 *apud* Bacich; Moran, 2018, p. 52).

Nesse contexto, entendeu-se aprendizagem híbrida como sinônimo de educação semipresencial, uma vez que se trata de uma modalidade de ensino que mistura educação presencial e educação à distância, educação *on-line* (Mattar, 2017; Bacich; Moran, 2018).

³⁶ Esclareceu-se, por oportuno, que a expressão *realidade aumentada*, muito explorada em práticas pedagógicas que adotam metodologias ativas, colaborativas e híbridas, “[...] consiste na possibilidade de associar um elemento digital, uma imagem, um vídeo ou um áudio a uma imagem real” (Mendonça, 2018, p. 231).

A abordagem sobre o ensino híbrido (EH) se atém à definição como programa educacional de natureza formal que mescla momentos em que o estudo de conteúdos acadêmicos ocorre pelo uso de recursos tecnológicos *on-line*, e, em outros momentos, o ensino e a aprendizagem concomitantemente ocorrem em sala de aula presencial. Nesses momentos desponta a possibilidade de interação com estudantes, seus(suas) colegas e professores(as), o que tende a favorecer o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e potencializar seus resultados (Valente, 2014; Horn; Staker, 2015).

Sob ampla perspectiva de análise, registrei a concepção encontrada na pesquisa de que a educação escolar sempre foi misturada, híbrida, pois sempre

[...] combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo agora, com a mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos” com sabores muito diferentes (Bacich, Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 27).

A expressão EH remete a um modelo de educação formal caracterizado essencialmente pela combinação de tempos, espaços, atividades, metodologias e públicos diversos (Christensen; Horn; Staker, 2013). Dessa forma, não raro, o EH é visto como um programa educacional que mescla sistemática de EaD com o ensino presencial. Para tal, o EH utiliza metodologias próprias, híbridas (Horn, Staker, 2015; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2019).

Segundo a proposta/estruturação do EH, podem ser adotadas as seguintes metodologias híbridas (Quadro 3): rotação de estação, laboratório rotacional, rotação individual e sala de aula invertida.

Quadro 3 – Metodologia do ensino híbrido

Metodologia	Caracterização
Rotação de estações	O espaço de aprendizagem é dividido em estações de trabalho/estudo. Cada estação tem um objetivo específico relacionado intimamente com o principal objetivo da aula. Cada estação é independente da outra e busca alcançar certo objetivo. No final do processo os objetivos se completam. No decorrer da aula, cada estudante ou grupos deve passar pelas estações formadas, obedecendo ao tempo preestabelecido a fim de que todos(as) estudantes trabalhem/estudem em todas as estações. As estações podem conter atividades propostas para resolução de maneira <i>on-line</i> e/ou <i>off-line</i> .
Laboratório rotacional	O espaço de aprendizagem é dividido em dois ambientes: um <i>off-line</i> e outro <i>on-line</i> . O(A) professor(a) poderá alternar teoria e prática com experimentos em laboratório físico ou virtual. Cada estudante ou grupos permanecerá certo tempo em cada módulo de estudo a fim de passar pelo estudo de todos os

	conteúdos presentes nos módulos. As rotações permitem que cada estudante aprenda, a sua maneira, o mesmo conteúdo discutido pela turma inteira.
Rotação individual	Semelhante ao modelo de rotação por estações. Contudo, cada estudante ou grupos de estudantes tem roteiro personalizado de estudo, o que não requer que individualmente seja necessário que o(a) estudante ou o grupo passe por todas as estações formadas. O(A) estudante ou grupos precisa se dedicar (à)às estação(ões) que corresponde a seu nível de aprendizagem.
Sala de aula invertida	Divide-se em três momentos: (a) busca pelo conhecimento prévio [<i>on-line</i>]; (b) interação com professor(a) e colegas da turma [<i>off-line</i>]; (c) aprofundamento de conceitos em defasagem [<i>on-line</i>]. Antes da aula presencial, o(a) aprendiz estudará o conteúdo [<i>on-line</i>] para obter conhecimento prévio que lhe permita a resolução de atividades propostas pelo(a) docente no ambiente escolar [<i>off-line</i>]. O(a) estudante deverá aplicar os conceitos apreendidos <i>on-line</i> para aprimorar seu conhecimento pela interação presencial, e aprofundar conceitos que lhe chamam a atenção em um ambiente fora da escola [<i>on-line</i>].

Fonte: Elaborado pela autora com base em Horn e Staker (2015), Christensen, Horn e Staker (2013) e Valente (2014).

Em todas as metodologias do EH há momento em que o estudo de conteúdos acadêmicos ocorre pelo uso de TDIC [*on-line*] e, em outros, concomitantemente, o estudo e as práticas educativas se desenvolvem em sala de aula presencial para possibilitar a interação entre estudantes, colegas de turma e professores(as) [*off-line*] (Valente, 2014; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2019).

A dinâmica do EH permite que todos os momentos de aprendizagem sejam misturados [*on-line* e *off-line*]. A maior complexidade do EH é encontrar a forma mais adequada para promover a misturar de atividades a fim de potencializar a aprendizagem (Horn, Staker, 2015). A viabilidade dessa mistura reside na combinação metodológica, que exerce efeitos na prática docente e na ação dos(as) estudantes em situação de aprendizagem (Bacich, Tanzi Neto; Trevisani, 2019; Dziuban *et al.*, 2018). Uma abordagem específica sobre as metodologias híbridas e TDICs no ensino presencial foi registrada no próximo subtítulo.

Entre outras metodologias de ensino-aprendizagem ativas, colaborativas e híbridas com exploração das TDICs destaquei a metodologia *Webquest*, a qual consiste em um modelo simples para ser aplicado no dimensionamento do uso do *World Wide Web* em contextos educacionais presenciais com o objetivo de explorar várias áreas do conhecimento humano (Santos, 2014; Baptista, 2015; Silva, 2015). Seus fundamentos básicos se concentram na aprendizagem colaborativa e nos processos interativos auxiliares na construção do saber (Dodge, 1995).

A metodologia *Webquest* tem um modo criativo e estimulante de ação direcionado à investigação e à produção de conhecimento (Dodge, 1995). Desse modo, a aplicação dessa metodologia permite a exploração de diferentes recursos

para ultrapassar os espaços do *World Wide Web* e propiciar aprendizagens ativa e colaborativa, decorrentes do envolvimento de estudantes no seu próprio processo de construção do conhecimento e realização de tarefas investigativas (Santos, 2014; Baptista, 2015; Silva, 2015).

Um aspecto marcante da metodologia *Webquest* diz respeito ao formato de organização da informação relativa ao conteúdo a ser explorado em sala de aula. Essa informação é estruturada em passos pré-definidos enunciados por Dodge (1995), quais sejam: introdução, tarefa, processos (inclusos os recursos), avaliação, conclusão, referência e crédito.

Um exemplo da aplicação da metodologia *Webquest* na prática pedagógica no curso de Letras de uma universidade localizada na cidade de Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul, foi relatado por Camila Gonçalves dos Santos (2014) em sua tese de doutorado em Letras. A autora propôs e avaliou um modelo de *Webquest* para o ensino de línguas estrangeiras, o Inglês, por meio de um sistema *on-line* interativo e adaptativo. A análise dos dados registrados na pesquisa evidenciou que o modelo da metodologia *Webquest* Interativo e Adaptativo promoveu elevação dos índices de satisfação dos(as) estudantes na execução das atividades propostas, o que tende a evidenciar que tal metodologia proporciona condições favorecedoras da aprendizagem do Inglês a partir de atividades interativas e adaptativas. Os resultados evidenciaram a expansão de um ciclo de aprendizagem pelo qual os(as) estudantes construíram conhecimento pelas efetivas interações com os recursos metodológicos disponíveis.

A gamificação – *gamification* – ou aprendizagem gamificada é outra metodologia que pode ser aplicada em sala de aula com exploração ou não das tecnologias digitais. Essa metodologia “[...] não consiste no uso de jogos prontos nas práticas de sala de aula, mas sim no uso de situações envolvidas em diferentes jogos, tais como missões e desafios para o desenvolvimento da aprendizagem” (Müller, 2017, p. 32).

A gamificação utiliza elementos próprios de *design* de *games* (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora de contextos de uso de games de entretenimento, porque não considera a diversão e a jogabilidade (*game play*), surgindo assim “[...] como uma possibilidade de promover um engajamento maior dos estudantes, imergindo-os em um contexto que mescle virtualidade e realidade, tornando, assim, mais efetiva e eficaz a aprendizagem de um idioma meta” (Quadros, 2016, p. 18).

A aplicação do conceito de gamificação sem exploração das TDICs requer a acomodação ocasional de várias ferramentas dentro de uma caixa, que permitem combinação entre si de diferentes maneiras para a formação do *game* (Quadros, 2016; Müller, 2017).

A metodologia de aprendizagem gamificada visa motivar, aumentar a possibilidade de a atividade ser estimulante e reter a atenção dos(as) estudantes na construção de conhecimento (Schlemmer, 2014; Mendonça, 2018). A aplicação dessa metodologia requer tanto a apropriação de TDICs em situação do mundo presencial físico, quanto à apropriação de “[...] outros recursos que não sejam de natureza tecnológica digital” (Schlemmer; Moreira, 2020, p. 115).

A exploração da metodologia de gamificação no ensino de Línguas *on-line* surgiu na tese elaborada por Gerson Bruno Forgiarini de Quadros (2016) com o objetivo de refletir sobre a potencialidade dessa metodologia no ensino de Inglês, como língua estrangeira. O pesquisador argumentou que a pesquisa mundial sobre a gamificação se associa diretamente com os modos pelos quais os(as) alunos(as) se engajam a partir de atividades reais que exploram elementos de jogos, sejam eles, reais ou digitais, e concluiu que, como metodologia ativa e híbrida,

[...] a gamificação espelha o modo como a mente humana foi projetada para aprender. Ela motiva o jogador/aprendiz a assumir riscos em suas ações, perseverar por meio de suas falhas, se ajustar e regular pertinentemente ações e estratégias para superar os objetivos e desafios mais difíceis, dedicando tempo, atenção e esforço para adquirir novos conhecimentos e desenvolver suas habilidades (Quadros, 2016, p. 179).

Na análise dos resultados alcançados em sua pesquisa, Gerson Bruno Forgiarini de Quadros (2016) observou que, na aprendizagem de Inglês mediada por uma ferramenta adicional aberta e *on-line*, são as atividades/tarefas que fornecem os recursos para que o(a) estudante se arrisque e ouse no jogo em busca da aprendizagem, sem medo/preocupação com o erro ou qualquer espécie de prejuízo gerado pela ação realizada durante o jogo. O autor constatou que o controle sobre a aprendizagem combinado com o *feedback* imediato eleva a qualidade da atividade e, conseqüentemente, promove a motivação e envolvimento do(a) estudante com a proposta pedagógica para o ensino de línguas *on-line*.

A seguir, contemplei breve análise do material gerado na consulta *on-line* sobre a exploração de metodologias híbridas no ensino presencial.

3.2.2 Metodologias híbridas e TDICs no ensino presencial

Na composição deste subtítulo, iniciei com uma abordagem voltada para o significado de letramento digital no Brasil, com especial atenção à formação de professores(as) de Línguas(gens) para, posteriormente, contemplar a exploração de metodologias híbridas e TDICs no ensino presencial.

Considerado o rol de estudos/investigações (Quadro 1), considerei importante a análise do conteúdo presente na tese elaborada por Cândida Martins Pinto (2015) a partir da pesquisa e análise de teses e dissertações brasileiras divulgadas no período compreendido entre 2003 e 2013.

A importância dessa tese reside na identificação de uma agenda norteadora de toda a pesquisa brasileira sobre a formação de professores(as) de Línguas: o estado da arte nesse período. Tal agenda compõe-se por quatro (4) grandes blocos de análise e respectivos desdobramentos: (i) formação inicial e continuada de professores(as) de Línguas; (ii) práticas pedagógicas e letramento digital; (iii) tecnologias nas aulas de Línguas; (iv) sugestões para incentivar novas pesquisas.

Na área da formação inicial e continuada de professores(as) de Línguas, Pinto (2015) identificou quatro (4) temas estimuladores de investigações: (i) representação e atitudes sobre ensino de Línguas e uso das TDICs por professores(as) em formação inicial; (ii) desenvolvimento do letramento digital e apropriação das TDICs por professores(as) de Línguas; (iii) discurso de professores(as) de Línguas sobre TDICs; (iv) descrição e análise de prática pedagógica com as TDICs em sala de aula no ensino presencial.

No campo das práticas pedagógicas que envolvem o letramento digital, a autora constatou quatro (4) temas recorrentes: (i) a necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia; (ii) a importância da tecnologia para o ensino; (iii) a falta de inserção da tecnologia em sala de aula; e (iv) o medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores. Em relação às tecnologias em sala de aula de Línguas, as discussões se concentram em: (i) consciência da importância da tecnologia, (ii) resignificação de sentidos em relação à tecnologia, (iii) fomento à criticidade e (iv) tecnologia como instrumento à motivação.

Por fim, a autora registrou que a mais recente agenda de pesquisa nacional aponta para novas investigações sobre o ensino de Línguas em três (3) abordagens específicas: (i) foco nas três dimensões do letramento digital; (ii) as relações de

poder implicadas na tríade professor-estudante-tecnologia; (iii) adaptabilidade e agência³⁷ do(a) professor(a) de línguas.

Complementarmente, Pinto (2015, p. 151) afirmou que uma das fragilidades de sua tese residiu “[...] na dificuldade de se encontrar, na *Internet*, teses e dissertações disponíveis na íntegra [...]” e argumentou que “[...] a agenda brasileira contemporânea poderia sofrer modificações quanto aos temas recorrentemente encontrados se mais pesquisas fossem incluídas no *corpus*”.

Na busca por publicações para fundamentar teórico-metodologicamente minha tese, segui os blocos de análise e respectivos desdobramentos apontados por Pinto (2015) para selecionar e analisar as teses listadas no Quadro 1.

Com o propósito de compreender como a incorporação das TDICs na prática pedagógica leva à inovação da aprendizagem, docentes da Educação Superior (dentre os quais, um doutor e um mestre em Letras), participantes da pesquisa conduzida por Odaléa Feitosa Vidal (2015), relatam suas vivências sobre a utilização das TDICs com articulação no ensino e pesquisa. Conforme a autora, ainda que encontre resistência por parte de alguns(mas) colegas, os participantes defenderam a ideia que a inovação da prática pedagógica na Educação Superior, que conduz à aprendizagem ativa e colaborativa, dificilmente acontece dissociada das TDICs. Na concepção da autora “[...] a integração das TDICs na prática pedagógica não é fato determinante para se inovar na educação”, pois inovar significa

[...] rever práticas e posturas que se estabelecem e se perpetuam no decorrer da docência; inovar significa construir na coletividade; inovar significa identificar o outro como integrante do processo de ensino e aprendizagem; enfim, inovar é praticar a autorreflexão para buscar a (trans)formação (Vidal, 2015, p. 186).

Com abordagem em temas elencados anteriormente, a tese elaborada por Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva (2015) contemplou a formação continuada de professores(as) de Língua Portuguesa (LP), no Estado do Mato Grosso. Seu objetivo foi discutir os desafios, as possibilidades de tal formação em contexto de ambientes digitais e virtuais. Nesse contexto, a autora argumentou que repensar a formação continuada de professores(as) de LP se torna premente diante da crescente inserção das TICs nas práticas pedagógicas. Um dos desafios a ser

³⁷ O vocábulo agência “[...] não se refere às intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas à capacidade delas para realizar essas coisas em primeiro lugar [...]”. Registra-se, ainda, que “[...] um agente deixa de o ser se perde a capacidade para criar a diferença, isto é, para exercer alguma espécie de poder” (Giddens, 2009 *apud* Pinto, 2015, p. 19).

enfrentado reside no letramento digital dos(as) professores(as) de LP a fim de torná-los(as) aptos(as) à elaboração de atividades em LP em contextos digitais presenciais. Ao justificar a necessidade da formação continuada para o letramento digital e, assim, desenvolver a competência digital e habilitar o(a) professor(a) de LP para oportunizar a prática docente em contextos digitais presenciais, a autora se referiu às TDICs como mediadoras da prática pedagógica e se revelou favorável ao EH e à exploração didático-pedagógica de suas metodologias específicas.

Em investigação com estudantes e três grupos de professores universitários (criativo, tradicional e não uso) sobre as TDICs na prática pedagógica e avaliação do papel dessas tecnologias na promoção da criatividade, motivação e aprendizagem ativa de estudantes, Daniela Vilarinho Rezende (2017) defendeu sua tese na Universidade de Brasília (UnB). A autora registrou que os(as) professores(as) participantes da pesquisa identificaram (des)vantagens do uso didático-pedagógico das TDICs, mas não perceberam qualquer relação desse uso com a promoção da criatividade e da aprendizagem significativa dos(as) estudantes. Porém, na voz de estudantes partícipes de sua pesquisa, as TDICs favorecem a expressão da criatividade, promovem motivação e aprendizagem ativa. Diante dessa dissonância, a autora sugeriu a criação de um instrumento de avaliação sobre a percepção estudantil quanto às práticas docentes que despertam a criatividade devido à mediação das TDIC em cursos presenciais, *b-learning*, e em cursos EaD.

Em um curso presencial de formação inicial de professores – Graduação em Letras Francês/Português – em uma universidade pública do Estado de São Paulo, Roberta Miranda Rosa Hernandez (2018) propôs, em sua tese, investigar como se dava(dá) a articulação do ensino presencial e virtual – plataforma *Moodle* – por meio de atividades propostas na aprendizagem de francês como língua estrangeira, a relação entre as atividades e o uso de ferramentas e participação de alunos(as) quanto ao uso do ambiente virtual associado às aulas presenciais.

Os resultados mostraram que a modalidade híbrida (semipresencial) pode ser concebida sob diferentes aspectos segundo o contexto no qual ela é proposta. Na opinião da autora, a contribuição dessa modalidade reside no âmbito da formação de professores(as) para atuar em contextos de aprendizagem em espaços híbridos (presencial e não presencial), na medida em que se torna necessário reconhecer que cada vez mais as TDICs estão integradas ao cotidiano do ensino-aprendizagem, o que torna possível a criação e desenvolvimento de novas maneiras de ensinar e

aprender, próprias ao século XXI. Quanto ao observado em sala de aula e na entrevista com a professora de Francês em relação à modalidade híbrida, a autora concluiu que há “[...] distanciamento entre o que observamos em nosso contexto e as potencialidades dessa modalidade” (Hernandes, 2018, p. 184).

Em cursos de Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Ana Tereza Vendramini Reis (2016) desenvolveu sua tese com o objetivo de investigar sobre a percepção, entendimento e reação do corpo docente dos cursos de Graduação diante da incorporação das TDICs na prática pedagógica. A autora constatou que todos os(as) docentes da UEMS partícipes de sua pesquisa, reconheceram que, como recurso didático-pedagógico, as TDICs têm potencial para impulsionar a promoção de melhorias no ensino-aprendizagem e, com frequência, as utilizam em suas atividades pessoais, mas, em menor proporção, aplicam-nas em suas respectivas práticas docentes. Porém, a infraestrutura institucional para acolher a TDICs, na época, ainda era um entrave para a prática pedagógica.

Registrei, oportunamente, que em contextos de aprendizagem baseada em multimeios, conforme definido por Cláudia Pereira de Jesus Carvalho e Carlos Cândido de Almeida (2019), as reações de estudantes em discussões mediadas pelas TDICs podem ser bem diferentes em cursos EaD quando comparadas àquelas que ocorrem em cursos presenciais ou mistos/híbridos. Essa constatação foi anotada anteriormente por Yun-Jo An e Theodore Frick (2006) em estudo sobre a percepção dos estudantes de uma universidade estadunidense quanto à comunicação mediada por computadores no ensino assíncrono, em correlação com a comunicação que acontece em aulas presenciais, ensino síncrono. Os pesquisadores argumentaram que, quando ocorrem discussões assíncrona, mediadas por TDICs, em cursos EaD, tais discussões podem ser avaliadas como o único meio de interação professor-estudante, o que não acontece no ensino síncrono, presencial ou híbrido.

Pela análise comparativa de resultados, Yun-Jo An e Theodore Frick (2006) observaram que a comunicação presencial se revela mais fácil e conveniente para favorecer trocas e impulsionar a aprendizagem, enquanto a comunicação assíncrona pode ser mais rápida e economizar tempo, mas se mostra menos favorável à troca de informação e, conseqüentemente, tende a comprometer a eficaz aprendizagem. Em conclusão, os autores anotaram que a velocidade associada à facilidade e à conveniência proporcionada pelo ensino assíncrono parece ser mais importante para

os alunos que as discussões presenciais ou em aulas síncronas no ensino misto e anotaram que a questão maior não parece residir nas discussões sobre ensino síncrono ou assíncrono, mas, essencialmente na eficácia da estratégia adotada para a promoção da aprendizagem.

As anotações de Yun-Jo An e Theodore Frick (2006) e Cláudia Pereira de Jesus Carvalho e Carlos Cândido de Almeida (2019) sobre experiências de ensino-aprendizagem em meio *on-line*, híbrido ou presencial serviram para encaminhar a próxima abordagem que discutiu o significado de aprendizagem *on-line* no ERE.

3.2.3 Aprendizagem *on-line* no ensino remoto emergencial

Contemplei, aqui, breves reflexões sobre o significado de aprendizagem *on-line* em contexto de ensino remoto de emergência, seja síncrono ou assíncrono, efetivada em tempos da pandemia da covid-19, quando o espaço-tempo da sala de aula se direcionou para o ambiente doméstico e, com isso, introduziu o mundo polissíncrono da aprendizagem na era digital e nos ritmos vividos pelas próprias famílias (Williamson; Eynon; Potter, 2020). Tais reflexões foram oportunas, pois, nesses tempos, surgiu nítida “[...] confusão conceitual entre o que é EaD, educação remota e mediação tecnológica nas aulas presenciais” (Alves, 2020, p. 357).

Nesse contexto, concordei com a definição de aprendizagem *on-line* exposta por Zulfa (2021), como sendo uma instrução entregue a estudantes por meio de um dispositivo digital que se destina a apoiar o processo de aprendizagem.

Na base de consulta desta pesquisa (Quadros 1 e 2) não encontrei uma definição aceita como válida à expressão *ensino remoto emergencial* (ERE), pois, mundialmente, esse *modelo* de ensino se afigurou como uma experiência única que veio promover mudanças profundas na área da educação, as quais envolveram tanto gestores(as) e professores(as) na produção de conteúdo, de aula e de avaliação, e estudantes na realização das atividades escolares propostas, bem como a efetiva participação das famílias que foram chamadas a dar efetivo apoio à execução das atividades escolares de seus(suas) filhos(as) (Alves, 2020; Oliveira; Corrêa; Morés, 2020; Petillion; McNeil, 2020; Zulfa, 2021).

A polêmica em torno do uso das expressões ‘*ensino remoto emergencial*’ e ‘*aprendizagem on-line*’ pode ser assim esclarecida:

[...] Muitos membros ativos da comunidade acadêmica, incluindo alguns de nós, têm debatido acaloradamente a terminologia nas mídias sociais, quando o *ensino remoto de emergência* surgiu como um termo alternativo comum usado por pesquisadores da educação *on-line* e profissionais para traçar um claro contraste com o que muitos de nós conhecemos como educação *on-line* de alta qualidade. Alguns leitores podem discordar do uso do termo *ensino* em vez de opções como *aprendizagem* ou *instrução*. Em vez de debater todos os detalhes desses conceitos, selecionamos *ensino* por causa de suas definições simples – “o ato, prática ou profissão de um professor”; é “o compartilhamento combinado de conhecimento e experiência” – junto com o fato que as primeiras tarefas realizadas durante as mudanças de emergência no modo de entrega – *do conteúdo curricular* – são as de um professor/instrutor (Hodges *et al.*, 2020, p. 4, grifo e tradução nossa).

A substituição da expressão *aprendizagem on-line* por *ensino remoto de emergência*, ou ensino remoto emergencial (ERE), vem emaranhada pela efetiva contribuição de professores(as), estudantes, pais-mães em uma situação específica de crise: a pandemia da covid-19.

Nesse contexto de discussões, o processo de ERE foi concebido como uma atividade de aprendizagem *on-line* por absoluta necessidade, até porque o uso da expressão *aprendizagem on-line* em circunstâncias regulares do ensino presencial tem outra conotação. Assim, por exemplo, quando o professor adota a metodologia do EH sala aula invertida – *flipped classroom* – para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, ele avalia a aprendizagem *on-line* de seus educandos (Horn; Staker, 2015; Valente, 2014). Já no ERE, a *aprendizagem on-line* foi concebida como uma maneira de instrução utilizada no processo contínuo de educação escolar em meio à pandemia da covid-19 (Aquino *et al.*; 2020; Zulfa, 2021). Então, foi possível concluir que a expressão *ensino remoto emergencial* adotado para conduzir o processo de aprendizagem *on-line* diz respeito apenas ao imperioso distanciamento social, pois a situação pandêmica em 2020 exigia que todas as pessoas estivessem longes umas das outras, em especial referência a professores(as) e alunos(as).

No Brasil, o *ensino remoto emergencial* tem sido definido como:

[...] aulas síncronas com uso de TDIC interativas via *Internet* e, por vezes, complementadas com materiais impressos, disponibilizados nas secretarias das escolas, com uma metodologia semelhante a do ensino presencial, incluindo horários fixos de aulas por períodos e com salas virtuais com o mesmo número de estudantes do modelo presencial (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020, p. 3).

As expressões *ensino remoto* ou *aula remota*, tais como empregadas cotidianamente em função das restrições impostas devido à pandemia da covid-19, pressupõem o distanciamento geográfico físico entre os envolvidos no processo de

ensino presencial: professores(as) e estudantes. Nesse caso, tudo aquilo que, na época, dizia respeito à prática educativa no tradicional ensino presencial foi transportado para a rede *World Wide Web*, que viabilizou a exploração didático-pedagógica das TDICs, o que requereu facilitado acesso à *Internet*, nem sempre possível (Alves, 2020; Williamson; Eynon; Potter, 2020).

O processo do ERE envolveu os conteúdos curriculares programados para serem ministrados pelo(a) mesmo(a) professor(a) em sala de aula do ensino presencial. Todavia, ainda que houvesse distanciamento geográfico entre professores(as) e estudantes, o ERE se propôs ao compartilhamento do conteúdo contemplado ao mesmo tempo entre todos(as) os(as) estudantes inscritos (matriculados) para frequentar o curso/disciplina. Nesse caso, a aula *on-line* seguiu os princípios da aula presencial de maneira que se desenvolve/desenvolvia em um único tempo síncrono. Aqui, a comunicação era síncrona (Jungblut, 2004) e bidirecional, um para muitos, sendo que o(a) professor(a) era o(a) protagonista da aula expositiva e/ou da vídeo-aula. Para tal, o(a) professor(a) usava diferentes ferramentas das TDICs, sistemas de *webconferência* (Moreira; Schlemmer, 2020).

Temporariamente, o ERE requereu adaptações das metodologias usadas no ensino presencial, mesmo que as aulas síncronas tenham sido realizadas nos mesmos horários escolares e com os(as) mesmos(as) professores(as) responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais (Hodges *et al.*, 2020). Contudo, os(as) professores(as) precisaram “[...] customizar os materiais para realização das atividades, criar *slides*, vídeos, entre outros recursos para ajudar o aluno na compreensão e participação das atividades. Porém, nem sempre a qualidade desses materiais customizados atendeu aos objetivos desejados” (Alves, 2020, p. 358).

Por outro ângulo de análise, ao ser reposicionada a educação pública como uma forma de educação domiciliar mediada por ferramentas TDICs, empresas de tecnologias, aquelas que ofertam EaD e outras instituições educacionais de iniciativa privada, tenderam a ocupar o espaço do ensino público presencial. Conquanto, foi preciso dar atenção a esse momento, pois:

[...] o estado atual da 'pedagogia pandêmica', em outras palavras, pode não ser visto por algumas empresas simplesmente como uma resposta emergencial a uma crise política e de saúde pública, mas como um protótipo rápido da educação, como um serviço privado e uma oportunidade de recentralizar a descentralização de sistemas por meio de plataformas (Williamson; Eynon; Potter, 2020, p. 109, tradução nossa).

Algumas (des)vantagens para ocorrer a aprendizagem *on-line*, tanto na EaD como no ERE, foram listadas nesta tese. Dentre as vantagens, destaquei a facilidade de o estudo ocorrer em qualquer lugar e a qualquer hora; a possibilidade de economia de recursos financeiros e de tempo gasto no deslocamento de professores(as) e estudantes até a unidade de ensino; a flexibilidade para professores(as) e estudante na organização de cronogramas de aulas e/ou estudos; a opção de escolha do equipamento de acesso às TDICs. Como desvantagens, dentre outras: alta chance de ocorrer distração durante a aula; o enfrentamento de tecnologias complexas e pouco conhecidas; a falta de interação social, particularmente do contato presencial com colegas da turma; a dificuldade de manter contato presencial com professores(as) para esclarecimento e sanar possíveis dúvidas; além da dificultada conexão à *Internet* (Sadeghi, 2019; Almeida *et al.*, 2020; Andrade, 2021, Cunha; Accioly; Pereira, 2021).

Particularmente, a pandemia da covid-19, que representou uma emergência e que forçou a adoção de metodologias de ensino *on-line* durante o ERE, para a promoção da aprendizagem *on-line*, reuniu especialistas, formuladores de políticas públicas, cidadãos comuns, professores(as), estudantes e pais-mães em torno da busca por novas alternativas para administrar o processo da educação formal, até então presencial, e alcançar efetiva aprendizagem *on-line*.

Parte da pesquisa nacional e internacional, a seguir, revelou que em vários países surgiram estudos que apontaram desafios para o processo de ensino-aprendizagem *on-line*, ou presencial ou misto (híbrido), afastado da EaD.

Uma das abordagens amplamente discutida por especialistas e formuladores de políticas públicas no mundo inteiro dizia respeito às necessidades educacionais de grupos menos favorecidos socialmente e que enfrentavam grandes desafios para reunir condições básicas necessárias para alcançar efetiva aprendizagem *on-line*.

Na Indonésia, por exemplo, país com nível educacional semelhante ao do Brasil no *ranking* de qualidade da educação mundial, constatou-se que embora professores(as), alunos(as) e seus pais-mães reconhecessem o avanço das TDICs no campo da educação – particularmente com apoio de políticas públicas – as ferramentas tecnológicas, rede de *Internet* e capacidade de execução da atividade *on-line* se revelaram insuficientes. Possivelmente, isso aconteceu porque o processo de ensino direcionado para a aprendizagem *on-line* nunca fora por tão longo tempo.

Na Indonésia, conforme Zulfa (2021), no ensino presencial algumas práticas pedagógicas foram orientadas para que grande parte das atividades educacionais complementares (tarefa de casa como conhecido no Brasil) fossem encaminhada na perspectiva de *aprendizagem on-line*, com exploração de metodologias do EH (ver Quadro 3). Dessa forma, era requerida ‘certa’ habilidade já desenvolvida pelos(as) estudantes para lidar com as TDICs em situações de aprendizagem em sala de aula e/ou em ambiente doméstico. Apesar dessa habilidade já estar apropriada, a questão emocional revelada por professores(as), estudantes e seus familiares diante do distanciamento social assumiu importância na discussão quanto à experiência do ERE e de sua eficácia na promoção do ensino e da aprendizagem.

Canadá e Inglaterra foram outros exemplos de ações proativas no ERE contemplados nesta tese. Esses países não possuíam definida política nacional para orientar como as instituições educativas – escolas de educação básica, centros de línguas, faculdades e universidades – deveriam conduzir o processo de educação continuada ao longo do ano letivo para crianças, adolescentes e jovens que permaneceriam em casa desde agosto de 2020 até março de 2021 diante do distanciamento social devido à pandemia da covid-19. Outros elementos que dificultavam a tomada de decisões de gestores canadenses e ingleses diziam respeito ao fato de que cada instituição de ensino tem diferente capacidade para instruir estudantes de forma remota. Algumas instituições, que atendiam as classes sociais mais favorecidas, dispunham de maiores recursos financeiros e estruturais para dar aporte à prática pedagógica e à busca pela *aprendizagem on-line* no ERE. Nesses casos, a família tinha condições sociais e econômicas para contratar atendimento especializado *on-line* a fim de suprir as necessidades acadêmicas de seus(suas) filhos(as). Contudo, outras instituições educativas canadenses e inglesas que atendiam estudantes das classes populares que, raramente poderiam contar com o apoio socioeconômico das famílias, ficaram a mercê das políticas públicas emergenciais (Petillion; McNeil, 2020; Eyles; Gibbons; Montebruno, 2020).

Situação semelhante à apontada nas pesquisas canadense e inglesa foi verificada na pesquisa brasileira, quando se registrou que um dos entraves devido ao ERE dizia respeito à condição socioeconômica familiar. Aqui, destacou-se o nível de escolaridade das famílias – pais, mães, irmãos, avôs-avós – de estudantes da rede pública, o que acabou por dificultar o auxílio e a orientação das atividades acadêmicas propostas para serem realizada no ambiente familiar (Alves, 2020).

Em concordância com a pesquisa internacional, afirmei que a falta de tempo à instrução presencial – calendário escolar conforme definições do CNE/CP (Brasil, 2020e; 2020f) – foi apenas uma parte de um quadro mais amplo, pois:

[...] o fardo econômico enfrentado por pais – tanto em termos de perda de emprego quanto de queda na renda – também afetarão os filhos do país e o fará de maneira desigual [...]. O impacto total provavelmente abrirá um abismo ainda maior entre aqueles que frequentam escolas excelentes e que têm acesso aos recursos dos pais, e aqueles que não têm tanta sorte (Eyles; Gibbons; Montebruno, 2020, p. 6).

Outro grande desafio apontado se referiu ao saber docente para lidar com o ERE adequadamente, seja síncrono ou assíncrono. Nesse sentido, encontrei relato de que algumas instituições de ensino norte-americanas usaram o período inicial da pandemia da covid-19 para a oferta de treinamentos a milhares de professores(as), funcionários(as) e acadêmicos(as) de pós-graduação em paralelo ao trabalho docente no ERE, com o objetivo de habilitá-los(as) a lidar adequadamente com as TDICs, oportunizar o ERE e garantir efetiva aprendizagem por parte dos(as) estudantes. Tamanho era o despreparo revelado pelos(as) professores(as) para lidar com as TDICs que, em algumas instituições, muitos(as) professores(as) chegaram a perguntar como fornecer uma palestra síncrona de três horas de duração ou como organizar três horas de vídeos assíncronos sobre determinado conteúdo curricular. Contudo, poucos(as) professores(as) norte-americanos(as) questionaram sobre a forma mais adequada para direcionar o processo educacional a fim de que os(as) estudantes alcançassem efetiva aprendizagem (Schlesselman, 2020).

Então, diante desse quadro em que o(a) professor(a) revelou ter (quando tinha) mínimo domínio para trabalhar com a linguagem digital, despontou a necessidade de avanço na promoção da aprendizagem *on-line*, notadamente por meio de melhorias do processo de ERE, pois o maior objetivo da “[...] educação é aprender, não ensinar” (Schlesselman, 2020, p. 1048, tradução nossa).

No Brasil, iniciativa semelhante ocorreu no IFPA/Santarém, quando se deu a criação de dois (2) núcleos de apoio para atendimento aos(às) professores(as) na perspectiva de que o modelo convencional precisa se fazer presente na educação remota para garantir a inclusão de todos no processo formativo. O primeiro núcleo ofereceu suporte quanto à mediação tecnológica e promoveu a capacitação de professores(as) e estudantes. O segundo núcleo ficou responsável pela dinâmica de estabelecer contato permanente com os(as) estudantes para entrega e recebimento

de atividades impressas; selecionar livros com os conteúdos a serem estudados; solicitar o uso do veículo institucional para levar e retirar os trabalhos na residência de alunos(as), caso fosse necessário; e oferecer suporte indispensável às coordenações de cursos e professores(as) a fim de operacionalizar adequadamente o processo da mediação tradicional (Fernandes *et al.*, 2020, p. 81).

No Rio Grande do Sul, uma instituição privada de Educação Básica ofertou curso de formação emergencial a professores(as) e, diante da observada sobrecarga do trabalho pedagógico, advogou pela imperiosa necessidade da oferta de espaços digitais para ocorrer a interação entre eles(as) e um repositório digital para o compartilhamento de conteúdos de aulas (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020).

No Rio Grande do Norte, a tese defendida por Carolina Nicácia Oliveira da Rocha (2021), ancorada na Linguística Aplicada, analisou as práticas de letramento dos professores da Educação Profissional Técnica durante o ERE e constatou maior mobilização de professores(as) de Línguas para o trabalho pedagógico com práticas de leitura, escrita e oralidade. Na construção de uma prática letrada para a vida profissional de estudantes, a autora notou que os(as) professores(as) assumiram uma postura de abordagem mais crítica, mais reflexiva sobre o significado de ensinar e aprender, especialmente quanto à busca por dialogar, despertar o interesse e incentivar os(as) estudantes para assumirem a parcela da responsabilidade que cabe a cada um(a) pelo seu próprio processo de aprendizado. A autora argumentou que, no ERE, ser professor requereu aprendizado, paciência e discernimento para enfrentar inúmeros desafios como, por exemplo:

[...] a falta de: recursos didáticos e humanos; motivação/compromisso de alunos; *feedback*. Percebemos que o ensino remoto emergencial ensinou, desafiou e fez com que os professores acionassem seus diversos saberes para fazer o evento acontecer. [...] O novo ambiente proporcionou aos professores uma nova forma de se conectar com o aluno, porém ainda não sabemos se os estudantes conseguiram desenvolver seu aprendizado a contento (Rocha, 2021, p. 8 e 137).

Na pesquisa com estudantes do Curso de Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Danielle Gomes Mendes e Débora Suzane Mendes (2021) analisaram o ERE como possível instrumento voltado às práticas de multiletramento, sobretudo, letramento digital para estudantes que experienciaram essa modalidade de ensino. No decorrer da pesquisa, foi observada a dificuldade de professores(as) e estudantes em lidar com os recursos digitais para

acesso ao ambiente virtual. Contudo, depois da intensa prática, alguns(mas) professores(as) e estudantes se familiarizaram com o manuseio das TDICs. Porém, outros(as) ainda se depararam com a dificuldade de acesso à *Internet*, a falta recursos tecnológicos de qualidade, a ausência de habilidades e competências para operacionalizar as TDICs, o cansaço mental, dentre outros fatores. As estratégias adotadas no enfrentamento de todas essas questões sugerem que o ERE,

[...] se bem utilizado de forma eficiente, responsável e eficaz, com metodologias coerentes, poderá proporcionar práticas sociais de letramento digital importantes e significativas, possibilitando experiências diferenciadas aos estudantes e professores no espaço virtual. Porém, o ensino remoto emergencial precisa ser melhor planejado e executado com responsabilidade social, educacional, política por parte dos governantes brasileiros e das instituições de ensino para superar a exclusão digital e social que se presencia no momento da pandemia da covid-19 (Mendes; Mendes, 2021, p. 210).

Diante dessas reflexões pareceu oportuno pensar que a transferência, transposição da práxis profissional do ensino presencial para o ERE apoiado essencialmente pelas TDICs ainda carece de muitas discussões. Nesse sentido, concordei com Moreira e Schlemmer (2020, p. 6) que a simples exploração de tecnologias por si só “[...] não muda as práticas pedagógicas”. Aqui também se fez procedente retomar a revelação de Glasser (2021) de que a inserção das TDICs na sala de aula síncrona ou assíncrona durante o ERE não revelou contribuição para a resolução dos problemas educacionais e sociais das escolas e das famílias.

Dessa forma, em concordância com Moraes *et al.* (2020, p. 180) defendi que apesar de existir inúmeros recursos tecnológicos que oportunizaram a realização do ERE, “[...] fatores de ordem socioeconômica e familiar podem comprometer a sua efetiva concretização a fim de alcançar as diferentes realidades dos sujeitos”.

Então, diante de tais reflexões seria oportuno repensar a exploração das TDICs na prática pedagógica no ensino presencial e no ERE. Para um grupo seletivo de professores(as) paraenses, esse repensar se iniciou a partir de suas contribuições registradas nesta tese.

4 A PESQUISA: FUNDAMENTOS, CONTEXTOS E PROCEDIMENTOS

Esta seção/título foi destinada aos fundamentos, contextos e procedimentos utilizados para a realização desta tese. Iniciei com uma conceituação básica sobre o que significa pesquisa e relatório da pesquisa para desencadear reflexões sobre os fundamentos teórico-metodológicos explorados. Aqui também apresentei o contexto investigativo, os sujeitos e os procedimentos adotados para a geração de registros, sistemática de análise e interpretação dos registros gerados, bem como limitações e delimitações da pesquisa.

Com base em Moreira e Caleffe (2011, p. 248), conceitualmente, a pesquisa consiste em “[...] um processo por meio do qual procuramos sistematicamente obter, com o apoio de dados, a resposta a uma pergunta, a resolução de um problema, ou um maior entendimento sobre um determinado fenômeno”. A metodologia “[...] é o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para se fazer ciências”.

A atividade de pesquisa se afigura como uma prática acadêmica que se desenvolve a partir de duas enunciações distintas: geração de dados e descrição científica do fenômeno posto à investigação. Conforme Amorim (2001), a geração de dados se caracteriza por ser um processo que, comumente, implica a compreensão do sujeito na perspectiva de seu contexto, de sua ação. A descrição científica remete à análise do fenômeno estudado, cuja compreensão que se retira é expressa no relatório de pesquisa.

Para Jobim e Souza (2003), o relatório de pesquisa se revela como resultado de um processo que se efetiva no momento em que o pesquisador, apropriado do olhar do outro, retorna esse olhar para si mesmo e coloca em prática a visão que o olhar do outro lhe proporciona sobre o fenômeno estudado, o que, por conseguinte, permite a atualização de sua visão de mundo.

Na sequência, mais efetivamente, encaminhei a metodologia de busca para se encontrar respostas às questões norteadoras, tomando-se como base o aporte teórico-metodológica que sustenta a investigação sobre o significado que o(a) professor(a) do IFPA/Santarém atribui à inserção das TDICs no contexto de sua prática pedagógica no ensino de Línguas(gens) na Educação Técnica e Tecnológica. Apresentei, pois, uma pesquisa sustentada na Linguística Aplicada (LA), de natureza qualitativa/interpretativista, em seu viés etnográfico.

4.1 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

4.1.1 Perspectiva Teórico-metodológica da Pesquisa

Teoricamente, a pesquisa conduzida nesta tese se sustentou no campo da Linguística Aplicada (LA) afastada das concepções tradicionais que conduzem a maneira de pensar, teorizar e fazer LA como a base para a aplicação de teorias. Então, ao se pensar na LA busquei “[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem ocupa lugar central” (Moita Lopes, 2006, p. 14), a fim de proporcionar “[...] ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida” (Rojo, 2006, p. 258).

O viés de compreensão e de análise em LA aqui explorado situou-se em um objeto de estudo pré-definido, no qual se incluiu a área de processamento da linguagem natural (PLN)³⁸, com objetivos e procedimentos que contam com apoio de multimeios no processo de ensino-aprendizagem. Tratei, pois, de situações-problemas, objetos de estudo e interpretação, surgidas no contexto da prática de ensino e relatadas por professores(as) de Letras Português, Espanhol e Inglês e Linguagem Computacional e Filosofia atuantes no IFPA/Santarém antes e durante o período do ensino remoto emergencial devido à pandemia da covid-19.

A análise do objeto de estudo e interpretação permeou outros campos da Ciência, particularmente a Antropologia e Sociologia, e reuniu um conjunto de métodos e abordagens teórico-metodológicas em pesquisas qualitativas (Bortoni-Ricardo, 2008). Nesta tese, foi contemplado o paradigma interpretativista que, como qualquer outro, não constitui especificamente um método de pesquisa, preocupa-se apenas em traduzir/interpretar significados subjetivos e sociopolíticos e as ações simbólicas da maneira como, pela interação sujeito-objeto, a pessoa (re)constrói sua própria realidade (Thanh; Thanh, 2015).

Contudo, como a realidade nunca estará pronta, pois é sempre mutável, a interação sujeito-objeto possibilita a (re)construção de diferentes visões de mundo, razão pela qual a pesquisa interpretativista assume que aquilo que o pesquisador tem como resultado de sua investigação não são os fatos de uma realidade objetiva,

³⁸ A área do PLN, em particular na Língua Portuguesa, é influenciada por diversas outras correntes que, por natureza, requerem um tratamento multidisciplinar, caso, por exemplo, das áreas de Linguística, Lógica, Ciência da Computação, Psicologia, dentre outras.

mas, sobretudo, a interpretação que o pesquisador faz sobre as interpretações dos sujeitos que participam do fenômeno investigado (Bortoni-Ricardo (2008).

Então, adotei a perspectiva de análise centrada no paradigma interpretativista que me pareceu adequada, uma vez que busquei, em um nível de experiência subjetiva, entender a realidade vivenciada no antes-durante-posterior ERE sob o ponto de vista de professores(as) de Língua(gens) do IFPA, *Campus Santarém*.

4.1.2 Perspectiva Metodológica: Tipos de Pesquisa

Como caminho metodológico de investigação, adotei a pesquisa qualitativa, concebida como atividade situada que posiciona o observador no mundo da investigação. Esse tipo de pesquisa consiste em um

[...] conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes [...] (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

A pesquisa qualitativa “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 73). Esta é a razão de ocorrer a inserção da pesquisa qualitativa em pesquisas de natureza etnográfica e de abordagem interpretativista.

A etnografia busca estudar o significado de ações e eventos na forma como são percebidas(os) por pessoas ou grupos em seus respectivos contextos culturais (Lüdke; André, 2012). Então, a pesquisa de natureza etnográfica se preocupa muito menos com a compreensão dos eventos/processos sociais observados/anotados a partir de relatos sobre tais eventos/processos, mas, sobretudo, vai ao encontro de “[...] uma compreensão dos processos sociais de produção desses eventos e partir de uma perspectiva interna ao processo por meio da participação durante seu desenvolvimento” (Flick, 2009, p. 31).

A pesquisa de natureza etnográfica se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com a situação a ser investigada/estudada, e, por assim ser, possibilita a construção de processos e relações que dão forma à cotidiana experiência da vida profissional, “[...] conhecimentos vinculados e reelaborados, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (André, 2009, p. 34).

No sentido de interesse da pesquisa qualitativa realizada para atingir os objetivos desta tese, voltei-me para o conteúdo que emergiu no relato de experiência de cada professor(a) sobre o seu papel criativo na construção de sua prática docente. Então, utilizei a Análise do Conteúdo definida como uma metodologia que

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

A Análise do Conteúdo – melhor seria falar de análises de conteúdo – nada mais é do que um método empírico que depende do

[...] tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados [...] (Bardin, 2016, p. 36).

A aplicação da Análise do Conteúdo buscou promover reduções lógicas (inferências) e justificadas quanto à origem da mensagem, considerado o emissor e o seu contexto e/ou os efeitos que possui a mensagem referida. Conforme Bardin (2016) seu objetivo é explicar, sistematizar e descobrir o significado do conteúdo de uma mensagem – objeto de análise. Para tal, utiliza-se de dados quantitativos ou qualitativos, registrado por meio de um conjunto de técnicas parciais, contudo, complementares.

Em pesquisa, Bardin (2016) registrou que a aplicação da Análise do Conteúdo deve ser conduzida por fases, quais sejam: (a) organização da pré-análise; (b) exploração do material – codificação/categorização; (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Conforme a autora, a observância de cada fase é relevante para o alcance de resultados fidedignos.

Como metodologia de pesquisa aplicada em educação, explorei o relato de experiência que, conforme Furtado (2018, p. 48), “sua condução não é mera descrição”, uma vez que se propõe refletir e descrever “ações educativas a partir de uma epistemologia consolidada”. Nesta tese, a exploração dessa metodologia permitiu à professora-pesquisadora inferir/descrever elementos/aspectos vivenciados na exploração de TDICs no cotidiano de sua prática docente como

professora de Língua Espanhola, bem como descortinou a oportunidade de ampliar conhecimento em sua formação profissional em nível de Doutorado.

Na pesquisa relatada nesta tese, nos procedimentos de geração de registros para Análise do Conteúdo (Bardin, 2016) foram exploradas ferramentas das TDICs a fim de viabilizar a adoção da técnica de entrevista no formato de grupo focal *on-line* síncrono. A ideia de aplicação dessa técnica se revelou procedente diante das restrições devidas ao distanciamento social diante da pandemia da covid-19.

Como técnica de registro do material para análise, na concepção de Moreira e Caleffe (2008, p.166), a entrevista consiste em “[...] uma conversa com propósito”.

Na opinião de Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020, p. 961), “[...] as entrevistas *on-line* se mostram uma alternativa para a continuidade de pesquisas que já estavam em andamento, ou mesmo para a realização de novos estudos durante a pandemia de covid-19”. Os autores reforçam a ideia de que a entrevista *on-line* é eficiente para o registro do material de análise em pesquisas de natureza qualitativa.

A associação das técnicas de entrevista *on-line* e as do grupo focal (*focus group*) *on-line* síncrono tem se tornado frequente em diversas áreas da pesquisa nacional e internacional com aplicação em várias áreas de atuação humana (Murray, 1997; Gondim, 2002; Fox; Morris; Rumsey, 2007).

O grupo focal *on-line* síncrono consiste em uma técnica bastante útil para a geração de material de análise a partir de debates em grupos direcionados sobre um tema específico, esclareceram Gondim (2002) e Fox, Morris e Rumsey (2007). Nesse caso, o direcionamento do grupo focal deve ocorrer de forma natural, não estruturada, sendo garantido por um moderador, que, comumente, é o pesquisador interessado no tema em questão.

No entendimento de Gondim (2002, p. 151) é o moderador que “[...] assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre determinado tema”.

Conforme Murray (1997) e Gondim (2002), a função do moderador é conduzir o processo de discussão de forma a permitir que o grupo explore ao máximo o tema em pauta, ouvir a opinião de cada participante a fim de comparar respostas, porque a discursiva do grupo focal se traduz como expressão do próprio participante do grupo. Em havendo opinião esboçada e não compartilhada por todos os

participantes, registrou Gondim (2002, p. 151): “[...] para efeito de análise e interpretação dos resultados, *ela* (a opinião, grifo nosso) é referida como do grupo”.

No grupo focal *on-line* síncrono todos os(as) participantes interagem entre si, simultaneamente, em tempo real, em salas de bate-papo (*chat*) ou por meio de ferramentas das TDICs que possibilitam conferências *on-line* (Fox; Morris; Rumsey, 2007). Para tal, há necessidade de um roteiro – Guia Tema ou Guia de Discussão – que contemple todos os tópicos para abordagem a fim de assegurar que todos esses tópicos sejam abordados adequadamente (Gondim, 2002).

Considere a opinião de Flick (2009, p. 189) de que “[...] como técnica analítica para os dados de grupo focal”, a exploração da Análise do Conteúdo é recomendável. Por tal motivo, escolhi como *corpus* de análise da pesquisa o conteúdo presente nos relatos de experiência dos(as) participantes acerca do objeto do estudo: a aplicação das TDICs e metodologias ativas, colaborativas e híbridas no desenvolvimento da prática pedagógica no ensino de Línguas(gens), presencial e no ERE no IFPA/Santarém.

Dessa forma, o *corpus* de análise se concentrou no conteúdo dos relatos de experiência sobre a prática docente, gerado a partir da aplicação da técnica de entrevista *on-line* realizada na forma de grupo focal *on-line* síncrono, organizado especificamente para a condução desta pesquisa.

Na elaboração do protocolo guia de discussão para o grupo focal *on-line* síncrono, presente na segunda parte do instrumento de geração de registro (Apêndice 1, item B), foi considerada a contribuição da interação verbal para a compreensão dos mecanismos de uso da fala nas práticas pedagógicas, a qual serve de subsídio à análise das atividades de Língua(gem) mediadas pelas TDICs (Bortoni-Ricardo, 2008; Thanh; Thanh, 2015).

4.2 CONTEXTO, SUJEITOS E PROCEDIMENTOS

O lócus de estudo da pesquisa aqui relatada foi constituído pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), denominação dada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, *Campus* Santarém, PA, que tem por objetivo ofertar Educação Básica, Educação Profissional Técnica e Educação Profissional Tecnológica (Brasil, 1998).

Na escolha do IFPA/Santarém para a realização desta pesquisa estão envolvidos alguns componentes da vida pessoal e profissional da pesquisadora. Primeiramente, ser uma instituição de administração pública, pluricurricular e multicampi, que oferta Educação Superior, Educação Básica, Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos e suas práticas pedagógicas (IFPA, 2020). Em segundo, pelo fato de a pesquisadora ter relação com o objeto de estudo, exatamente por ser professora de Letras – Línguas Portuguesa e Espanhola – no próprio IFPA/Santarém.

4.2.1 IFPA: Lócus do Estudo e Contexto da Pesquisa

A base fundamental e histórica de formação do IFPA está centrada no Decreto-Lei nº 7566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo Presidente da República Nilo Peçanha, quando sob a denominação de Escola de Aprendizizes Artífices do Pará, criou uma instituição educacional a ser mantida pelo Governo Federal, com o objetivo de ofertar ensino profissional primário e gratuito – ensino de ofícios – a partir de cursos de desenho e oficinas de marcenaria, funilaria, alfaiataria, sapataria e ferraria (Bastos, 2012). Notadamente, essa instituição surgiu com base no pressuposto de que o acentuado crescimento das populações e cidades demandava contínua luta pela subsistência e que, portanto, caberia ao Estado o dever de formar cidadãos úteis à nação. Porém, não caberia somente o dever de habilitar cidadãos menos favorecidos social e economicamente com preparo técnico e intelectual, mas “[...] fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime”, o que significa não somente viabilizar a preparação técnico-profissional, como também a ideológica (Bastos, 1998, p. 5).

Ora, se a Escola de Aprendizizes Artífices do Pará se destinava “[...] à formação de operários e contramestres ensinando aos menores desprovidos de fortuna que desejassem aprender um ofício, os conhecimentos rudimentares e a prática” (Bastos, 1998, p. 20), necessitava de profissionais preparados e aporte financeiro. Assim, depois de muitas dificuldades e empasse, em 1930, essa Escola se transformou em Liceu Industrial do Pará; em 1942, em Escola Industrial de Belém; em 1960, em Autarquia Federal com autonomia administrativa, financeira didática e técnica. Nessa perspectiva, em 1968, nasceu a Escola Técnica Federal do

Pará (ETFPA). Na década seguinte, diante da reforma da Educação Nacional, Lei 5692/1971, a ETFPA passou a ser denominada de Escola Industrial Federal do Pará, com oferta do Ensino Profissional em nível de 2º grau, nos Cursos Técnicos de Edificações e Estradas, de Eletromecânica, de Agrimensura e de Processamento de Dados para, na qualidade de profissionais qualificados, atender a informatização das indústrias locais. Em 1980, foi criada a primeira Escola de Mecânicos Civis de Aeronaves, em parceria com o Departamento de Aviação Civil, e se iniciou o curso Pós-Técnico de Manutenção de Aeronaves. Todos os formandos em Manutenção de Aeronaves foram contratados pela aviação civil, em 1991 (IFPA, 2020).

Na década de 1990, foram implantados cursos pós-médios em Edificações, Eletrotécnica, Mecânica, Metalurgia e Processamento de Dados, além dos cursos de Lapidação e Artesanato Mineral em parceria com a empresa Paraminérios, ligada ao Governo do Estado, para formar profissionais do polo mineral na região. Também, em parceria com o Departamento Estadual de Trânsito do Pará, foi criado o Curso Técnico de Trânsito. Logo depois, foram implantados os cursos técnicos Pós-médios nas áreas de Química, Radiologia Médica, Registro de Saúde, Pesca e Turismo com o objetivo de atender à necessidade de formação de recursos humanos nas áreas tecnológicas e de desenvolvimento do Estado. Ainda nessa década, posterior à Lei nº 9.394, assinada em 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996, Brasil, 1996) – o MEC instituiu a verticalização da Educação Profissional, em níveis Básico, Técnico e Superior e, com isso, a Escola Técnica foi elevada à categoria de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/PA), com a finalidade de atuar nos níveis da educação profissional: básico, técnico e tecnológico, sendo que este último equivale à Educação Superior.

Pouco mais tarde, já no século XXI, orientada pelo MEC, decorrente da implementação da política de expansão da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, iniciou-se a história do atual *Campus* Santarém, a partir da Lei nº 11.892/2008, promulgada pelo Governo Federal, quando o CEFET/PA passou à categoria de Instituto e recebeu a atual denominação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) (Brasil, 2008). No ano seguinte, por força da Portaria MEC nº 4, assinada em 6 de janeiro de 2009, ficou estabelecida a criação dos *campi* do IFPA, sendo, então, reconhecido legalmente o atual *Campus* do IFPA, em Santarém (Brasil, 2009).

A partir de 2010, o *Campus* Santarém passou a ofertar cursos Técnicos em Pesca e em Aquicultura (modalidade integrado à Educação Profissional), Técnicos em Saneamento, em Edificações, em Mineração, em Informática e em Agropecuária (modalidades integrado e subsequente), curso de Técnico em Guia de Turismo (modalidade subsequente) e de Técnico em Informática (modalidade integrado) e cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), a qual objetiva oferecer oportunidade de conclusão da Educação Básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade regular. Ainda a partir de 2010, o IFPA/Santarém começou a receber estudantes da Educação Superior por meio dos Programas de Formação de Professores Parfor³⁹ e Procampo⁴⁰, cujo funcionamento se dá nos *campi* dos municípios de Juruti, Monte Alegre e Santarém (IFPA, 2020).

Em 2020, o IFPA/Santarém recebeu estudantes interessados em frequentar cursos de formação inicial e continuada, cursos na modalidade integrado, Proeja e modalidade subsequente. Em 2021, o IFPA/Santarém se viu em acentuado processo de verticalização de seus cursos de Graduação – Bacharelado em Agronomia, Educação do Campo e Engenharia Civil – e de Pós-Graduação *lato sensu* em Ensino de Ciências e Matemática e Gestão do Agronegócio. Em geral, a demanda para tais cursos provém de estudantes residentes na cidade de Santarém, com unidades ao entorno e cidades vizinhas, dentro de sua área de abrangência: região oeste paraense.

4.2.2 Sujeitos da Pesquisa

No IFPA/Santarém, o corpo docente compõe-se por dez (10) professores com formação em Línguas – Português, Espanhol, Inglês – Linguagem Computacional e filosofia atuantes nos cursos de Educação Técnica e de Educação Tecnológica, no Proeja e no curso de Pós-Graduação.

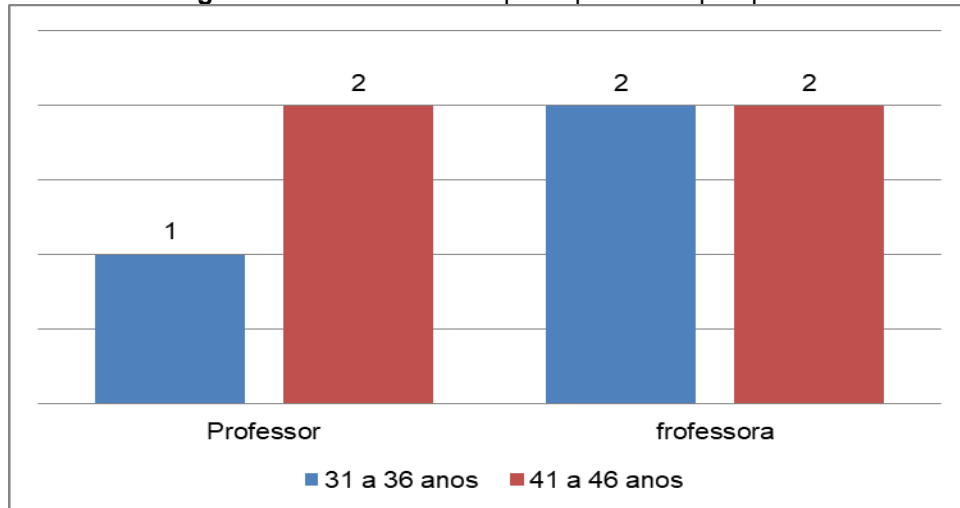
³⁹ Parfor é um programa emergencial criado para permitir a professores em exercício na rede pública de Educação Básica o acesso à formação superior conforme exigido pela LDB/1996. Por meio desse programa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) financia a oferta de turmas especiais, no ensino presencial, implantadas em cursos de licenciatura gratuitos e de qualidade (Portal do MEC; Parfor).

⁴⁰ Procampo é um programa de apoio à formação superior em licenciatura em Educação do Campo que apoia a implementação de cursos regulares nas instituições públicas de Educação Superior em todo o país e se volta especificamente para a formação de educadores à docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (Portal do MEC: Procampo).

No período do ERE, sete (7) docentes aceitaram o convite para participar da pesquisa relatada nesta tese, sendo três (3) autodeclarados como pertencentes ao gênero/sexo masculino, doravante identificado(s) por professor(es), e quatro (4) pertencentes ao gênero/sexo feminino, identificada(s) por professora(s).

Na caracterização da idade cronológica dos(as) componentes da amostra, na época da realização desta pesquisa, estabeleceu-se entre 31 e 46 anos. Em específico, um (1) professor e duas (2) professoras situaram-se na faixa etária entre 31 e 36 anos. As idades de dois (2) professores e de duas (2) professoras se estabeleceram na faixa etária entre 41 e 46 anos de idade (Figura 1).

Figura 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados computados pela pesquisadora (2021).

Entre os procedimentos de registros relativos às especificidades sobre a identificação dos(as) participantes da amostra da pesquisa aqui relatada, utilizei um procedimento de identificação que associa nomes próprios, fictícios, formados por apenas três letras, identificadas segundo o sexo/gênero. Assim, Cid, Ian e Leo identificam os professores. Bia, Ema, Gil e Lia identificam as professoras.

Tal procedimento não tem relação direta com a ordem do cronograma de realização dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono (Quadro 4). Contudo, o procedimento adotado está em conformidade com as normativas do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012; 2013; 2016) em atenção à eticidade na pesquisa científico-acadêmica, cujo objetivo é resguardar a integridade e os direitos dos(as) professores(as) que voluntariamente contribuíram para com a condução da pesquisa relatada nesta tese.

Ressaltei, por oportuno, que a ordem de apresentação das características sociodemográficas identitárias dos(as) participantes também não se relaciona com a ordem da participação nos encontros do grupo focal *on-line* síncrono.

4.2.3 Procedimentos de Registros, Análise e Interpretação

Depois de emitido o Parecer pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) começaram as ações programadas para a inserção do projeto de pesquisa no lócus de estudo, ou seja, a primeira iniciativa em direção ao desenvolvimento do relatório acadêmico presente nesta tese.

Tais ações se desenvolveram em fases específicas. Assim, na primeira fase ocorreu o primeiro contato 'oficial' da pesquisadora com a Direção Geral do Câmpus do IFPA/Santarém, sob a responsabilidade do professor Dr. Damião Pedro Meira Filho. Diante da aquiescência da Direção Geral, realizei o primeiro contato com a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão que tem como titular o professor Mestre Fabricio Juliano Fernandes.

Nesses contatos, no formato *on-line*, apresentei o Projeto de Pesquisa. Por aquiescência dos supracitados professores encaminhei cópias do Projeto, do Parecer do Comitê de Ética, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Som de Voz (TCLE/TCUISV, Apêndice 2) e da Declaração de Uso dos Dados (Apêndice 3). Ainda nessa fase, mediante a autorização do IFPA para a realização da pesquisa, solicitei apoio à Coordenação dos Cursos para entrar em contato com cada um dos(as) possíveis e prováveis professores(as) participantes.

A segunda fase se caracterizou pela primeira aproximação da pesquisadora com os(as) professores(as) partícipes, via *e-mail*⁴¹ e *WhatsApp*,⁴² para apresentação do Projeto, envio de cópias do TCLE/TCUISV e da Declaração de Uso dos Dados a fim de serem preenchidas por cada um dos(as) professores(as) com a finalidade de autorizar sua participação na pesquisa e gravação de voz e imagem durante a realização da entrevista no formato de grupo focal *on-line* síncrono, bem como coleta de assinaturas pertinentes. Nesse momento, coloquei-me à disposição para o pré-

⁴¹ *E-mail* ou correio eletrônico consiste em um sistema de comunicação baseado no envio e recebimento de mensagens eletrônicas através de computadores pela *Internet*. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/informatica/email.htm>

⁴² *WhatsApp* é uma rede social porque interliga as pessoas e que desponta como uma das plataformas de celular que mais se cresce entre a população brasileira (Souza, 2018).

agendamento do próximo encontro a fim de esclarecimento de dúvidas, se necessário, e comentar sobre as possíveis formas de geração de informações necessárias em atenção aos objetivos definidos na pesquisa.

Nessa segunda fase, como o contato presencial não era viável diante do evento relacionado à pandemia da covid-19, o distanciamento social, ventilei a ideia de exploração da técnica de entrevista no formato de grupo focal *on-line* síncrono, utilizando-se a plataforma do *Google Meet*. Todos(as) os(as) professores(as) convidados(as) para participar na pesquisa, via *WhatsApp*, informalmente, e por *e-mail*, formalmente, responderam favoravelmente à aplicação dessa técnica, indicaram a ferramenta *Google Meet* como a mais adequada e sugeriram prováveis datas e horários para o encontro do grupo focal *on-line* síncrono.

Ainda nessa fase, com apoio das Coordenações dos Cursos IFPA/Santarém ocorreu o pré-agendados (data e horário) para o encontro com os(as) possíveis participantes. Porém, devido à agenda profissional do grupo de professores(as) que firmaram o compromisso de contribuir para a realização da pesquisa, em comum acordo, ficaram definidos três momentos para a realização dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono em diferentes dias e horários. Assim, o primeiro encontro ocorreu no dia 5 de outubro de 2021, às 14h30, e contou com a participação de um professor e uma professora. No dia 6 de outubro de 2021, foram realizados o segundo e terceiro encontros. O segundo ocorreu às 9h30 e contou com a participação de um professor e uma professora. No terceiro, às 14h30, participaram três docentes, sendo um professor e duas professoras.

A terceira fase da pesquisa se caracterizou pela retomada da fundamentação teoria da tese, transcrição e análise do conteúdo gerado nos relatos de experiência durante os encontros do grupo focal *on-line* síncrono (Apêndice 1, item B).

Ainda, nessa fase foram organizadas e analisadas as Unidades de Registro Sociodemográficas, caracterizadoras da amostra da pesquisa (Quadro 4).

Quadro 4 – Unidades de registro sociodemográficas

Unidades de Registro Sociodemográficas	
AUTODECLARAÇÃO (de ou sobre)	Pertencimento ao sexo/gênero masculino ou feminino, idade situação conjugal e prole.
	Formação profissional e titulação acadêmica para o magistério.
	Tempo de docência e de atuação profissional no IFPA.
	Carga horária semanal de trabalho e turno de atuação profissional no IFPA.
	Situação funcional no IFPA e em outra Instituição de Educação Superior (IES).
	Acúmulo de funções/cargos (docência e gestão institucional), participação em grupos de estudos e/ou em projeto de pesquisa e/ou de extensão no IFPA e/ou outra IES.

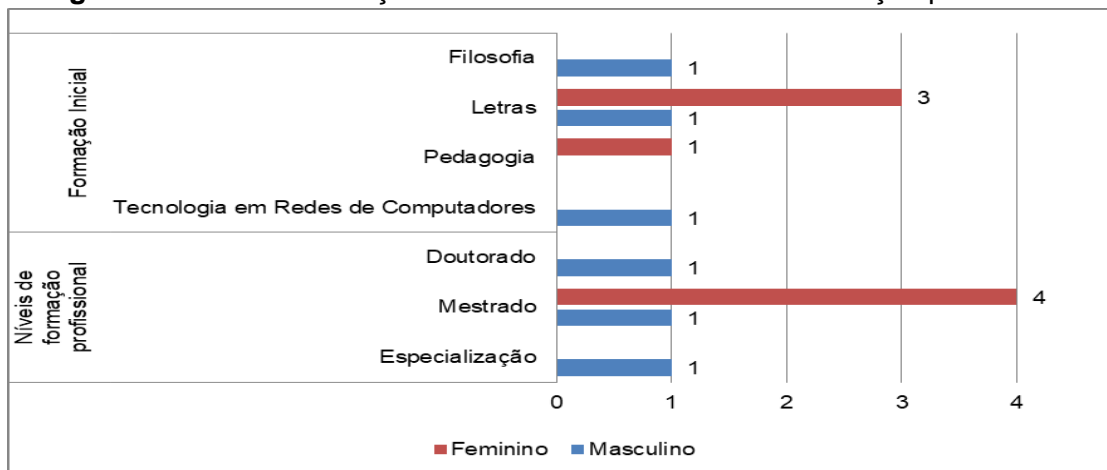
Fonte: Autoria própria (2021).

A geração das informações sociodemográficas ocorreu por meio do formulário eletrônico [*on-line*], enviado pelo correio eletrônico institucional (*e-mail*), o que facilitou a aplicação da técnica do grupo focal *on-line* síncrono, uma vez que, na qualidade de professora-pesquisadora, alcancei conhecimento prévio sobre o perfil sociodemográfico e a formação profissional do(a) participante.

O formulário eletrônico foi constituído por uma espécie de questionário, caracterizado como um recorte da primeira parte do instrumento de geração de registro (Apêndice 1, item A: Unidades de Registro Sociodemográficas) e visou traçar um perfil identitário profissional dos(as) participantes a fim de apresentar ao leitor breve caracterização da amostra.

Algumas especificidades sociodemográficas dos(as) participantes registradas foram aqui analisadas/apresentadas. Comecei pela formação acadêmica inicial na Educação Superior. Dentre as professoras, predominou a formação na área de Letras (Letras Português/Inglês e Português/Espanhol e Letras/Língua e Literatura Inglesa) e na área de Pedagogia. Os professores revelaram formação inicial em Filosofia, Letras e Tecnologia em Redes de Computadores, sendo este último especialmente voltado à Linguagem das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, importante para a condução e efetivação do ERE no IFPA/Santarém.

Na área de formação acadêmico-profissional de maior nível de escolaridade, entre as professoras se destacou: Mestrado em Estudos Literários (1), Mestrado em Estudos da Linguagem (1) e Mestrado em Linguística e Teoria Literária (1) e Mestrado em Educação (1). Entre os professores sobressaiu Doutorado em Linguística (1), Mestrado em Filosofia (1) e Especialização em Docência para a Educação Profissional (1) (Figura 2).

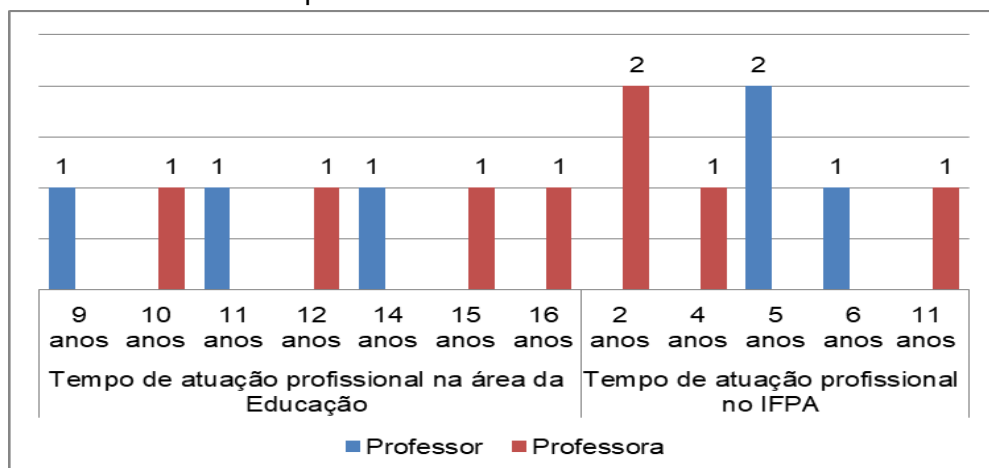
Figura 2 – Área de formação acadêmica inicial e nível de formação profissional

Fonte: Dados computados pela pesquisadora (2021).

No conjunto da amostra, anotei que quatro (4) atuavam profissionalmente na área de Língua(gem) e três (3) nas áreas de Filosofia e de Educação.

Quanto ao tempo de experiência profissional na área da Educação e de atuação profissional no IFPA/Santarém, nos encontros do grupo focal *on-line* síncrono constatei que duas (2) professoras detinham os maiores tempos, respectivamente quinze (15) e dezesseis (16) anos completos, e um (1) professor revelou o menor tempo: nove (9) anos completos (Figura 3).

Com relação ao tempo de atuação profissional no IFPA/Santarém, uma (1) professora revelou ter completado onze (11) anos, o que corresponde ao maior tempo entre os(as) participantes, um (1) professor atua há seis (6) anos, dois (2) professores há cinco (5) anos, uma (1) professora há quatro (4) anos e duas (2) professoras há dois (2) anos (Figura 3).

Figura 3 – Tempo de experiência profissional na área da Educação e de atuação profissional no IFPA/Santarém

Fonte: Dados computados pela pesquisadora (2021).

Entre os(as) cinco (5) professores(as) que atuam profissionalmente na área de Língua(gem), registrei algumas especificidades. Entre as professoras, com mestrado em Estudos da Linguagem, uma (1) delas detém especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e vem discutindo a aplicação das TDICs na prática docente no ensino de Inglês. É membro permanente do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Processamento Linguístico (GELINPRO) e Grupo de Pesquisa do Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (CELEPI) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). É revisora dos periódicos e participa dos Conselhos editoriais de duas editoras: “Pantanal Editora” e “Pimenta Cultural”. Coordena o Grupo de Estudos sobre Gêneros Digitais no Ensino Médio e no Proeja.

Outra professora, com mestrado em Letras e que atua na área de concentração em Linguística e Teoria Literária, é membro permanente do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Processamento Linguístico (IFPA), coordenadora do Centro de Idiomas de Santarém e coordenadora da Assessoria de Comunicação.

A terceira professora atuante na área de Letras tem formação em Espanhol, Especialização em Didática de Espanhol como LE na Educação Básica, com atuação em pesquisa na área das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) e Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários com pesquisa voltada para temáticas como identidade, literatura africana, literatura e sociedade. Atualmente é membro permanente dos Grupos de Estudos em Linguagem e Psicolinguística Experimental e de Pesquisa em Educação do IFPA/Santarém.

O professor, que atua profissionalmente na área de Língua(gem), possui mestrado e doutorado em Linguística. No campo da pesquisa na área da Educação, atua em estudos com abordagem nos seguintes temas: variação linguística, dialetologia, fonética e fonologia, léxico e variação.

Outro professor atuante na área de Linguagem Computacional, é graduado em Tecnologia em Redes de Computadores, com Especialização em Docência para a Educação Profissional, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT) pela UFOPA e se dedica à pesquisa em Inovação Tecnológica, Propriedade Intelectual, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), *software* livre, Recursos Educacionais Abertos (REA) e Redes de Computadores, automação e robótica.

Nos encontros do grupo focal *on-line* síncrono, constatei que todos(as) os(as) professores(as) do IFPA/Santarém, participavam e/ou coordenavam grupos de estudos ou projetos de pesquisa ou extensão. Os grupos de estudos e/ou projetos de pesquisa/extensão foram listados por ordem alfabética (Quadro 5).

Quadro 5 – Grupos de estudos e/ou projetos de pesquisa/extensão no IFPA/Santarém

Grupo de estudo e/ou projetos de pesquisa/extensão
Atlas Linguístico do Brasil (ALIB).
Colonialidade do poder, do saber e da arte: críticas transversalizadas.
Estudo e pesquisa no Núcleo de Estágio.
Equipes de Desenvolvimento de <i>Software</i> .
Gêneros Digitais no Ensino Profissionalizante.
Geossociolinguística e Socioterminologia (GeoLinTerm).
Grupo de Estudos de Gêneros Digitais no Ensino Médio e no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja).
Grupo de pesquisa em Linguagem e Processamento Linguístico.
Oficina em Ciberultura.
Os impactos do Programa de Formação Continuada (Alfmat) da Secretaria Municipal de Educação de Belém, PA, na prática pedagógica de professores do Ciclo II da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof. Pedro Demo.
Pesquisa e desenvolvimento do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Tecnologia em Eventos.
Protagonistas de Narrativas Juvenis Contemporâneas.

Fonte: Dados computados pela pesquisadora (2021).

Quanto à situação funcional de todos(as) professores(as) participantes do grupo focal *on-line* síncrono atuam profissionalmente no IFPA/Santarém, incluindo-se aquela atuante na UFOPA, tal como definido pelo MEC (Brasil, 2021a). Observei que todos(as) são docentes da Educação Técnica e Tecnológica tem carga horária semanal de 40 horas, dedicação exclusiva. No período diurno há maior concentração da carga horária semanal entre os(as) professores(as). Apenas uma(1) professora e um(1) professor acumulam a função de docência com um cargo na área de gestão institucional.

Registrei, por oportuno, que os(as) professores(as) no IFPA/Santarém que aceitaram fazer parte desta pesquisa, duas (2) professoras e dois (2) professores atuaram na área de gestão institucional à frente do momento pandêmico coordenando e auxiliando professores(as) e estudantes no desenvolvimento de cursos para atuação no ERE síncrono e assíncrono e, igualmente, na assistência à estudante e famílias, contribuindo para o desenrolar das atividades letivas.

Seguindo os procedimentos de registro, análise e interpretação, esclareci que o envio de dois instrumentos de pesquisa ocorreu individualmente para cada participante: TCLE/TCUISV, Declaração de Uso dos Dados e questionário/formulário eletrônico com informações sociodemográficas. A pesquisadora enviou e recebeu a devolução desses instrumentos por meio do correio eletrônico (*e-mail* pessoal).

Acrescentei, oportunamente, que o uso de questionário eletrônico está cada vez mais presente em pesquisas de abordagem qualitativa conduzidas em diversas áreas do conhecimento humano (Flick, 2009). Diante do distanciamento social, no registro de informações desta tese, o questionário eletrônico se revelou oportuno e bastante eficaz.

A organização das Unidades de Registro e Unidades de Contexto (Bardin, 2016) para análise do conteúdo presente nos relatos dos(as) professores(as) que conduziram as discussões nos encontros do grupo focal *on-line* síncrono (Quadro 6), ocorreu a partir das questões propostas no Instrumento de geração de registro (Apêndice 1, item B).

Quadro 6 – Unidades de registro e de contexto orientadoras do grupo focal *on-line* síncrono

Ordem	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
1ª	Experiências vividas	Relatos de experiências vividas com o uso de tecnologias de educação durante o processo de formação profissional (inicial e continuada) dos(as) professores(as).
2ª	Práticas ativas, colaborativas e híbridas	Percepção dos(as) participantes quanto ao preparo de professores(as) e estudantes para exploração e aplicação das TDICs em contextos que combinem as metodologias ativas, colaborativas e híbridas em sala de aula que levam ao (in)sucesso do ensino de línguas(gens) nos modos <i>off-line</i> e <i>on-line</i> , expressões das aulas síncronas e assíncronas durante o ERE na pandemia da covid-19.
3ª	TDIC no ensino de Línguas <i>off-line</i> e <i>on-line</i>	Condições, cenários e contextos de uso das TDICs no IFPA, <i>Campus Santarém</i> , para levar os(as) professores(as) à reflexão sobre desafios, limites e possibilidades das TDICs na sala de aula de línguas(gens), síncrona e assíncrona no ERE na pandemia da covid-19.
4ª	Políticas educacionais na Educação Técnica e Tecnológica no ensino <i>off-line</i> e <i>on-line</i>	Percepção dos(as) professores(as) sobre políticas educacionais no IFPA, <i>Campus Santarém</i> , incentivo institucional, facilidade de acesso à <i>Internet</i> , motivação do(a) aluno(a) para o estudo com TDICs, incentivo à aprendizagem ativa e colaborativa, motivação do(a) professor(a) para o trabalho no ensino híbrido, modalidades <i>off-line</i> e <i>on-line</i> e aulas síncronas e assíncronas no ERE durante a pandemia da covid-19.

Fonte: Autoria própria (2021).

Para a geração do material de análise a parido do grupo focal *on-line* síncrono, segundo cada Unidade de Registro e de Contexto, foi utilizada a

plataforma *Google Meet*, que viabilizou a gravação dos relatos de experiência na voz dos(as) participantes, conforme prévia autorização. Em seguida, realizei a transcrição de tais gravações, respeitando de maneira fidedigna o conteúdo presente no relato de cada participante.

A quarta e última fase da pesquisa correspondeu à organização do relatório acadêmico, apreciação pelos(as) participantes desse relato e a defesa desta tese.

4.2.4 Limitações e Delimitações da Pesquisa

Atribui possíveis limitações e delimitações relativas à pesquisa e às unidades de registro e de contexto estabelecidas para o período dos encontros, escolha do instrumento de geração de dados, análise do conteúdo dos relatos, delimitação do universo populacional e disponibilidade de pesquisas sobre exploração das TDICs na prática pedagógica do(a) professor(a) de Língua(gens). Assim:

- (i) O reduzido tempo disponibilizado para a realização de cada encontro do grupo focal *on-line* síncrono, particularmente devido à carga horária da atividade profissional de cada participante, inviabilizou a realização de um único encontro e, assim, ficaram comprometidas as trocas de experiências.
- (ii) A escolha do instrumento de geração de registro, especificamente quanto à sua primeira parte A – Unidades de Registro sociodemográficas –, que fora pensada e elaborada para ser preenchida pela própria pesquisadora no encontro presencial. Porém, em função do distanciamento social, o instrumento foi enviado via correio eletrônico que, em várias situações, se revelou pouco eficiente na entrega e devolução adequadas do formulário. Em alguns casos, houve a necessidade de reenvios, o que demandou tempo da pesquisadora e dos(as) participantes.
- (iii) dificuldades na análise do conteúdo presente nos relatos de experiência dos(as) professores(as) diante de riquíssimos relatos de experiência vivenciadas com as TDICs em sala de aula. Essa dificuldade parece se revelar acentuada pela divisão do grupo focal em três encontros distintos, particularmente em função do horário escolar estabelecido pelo IFPA para as aulas (as)síncronas dos(as) professores(as) no exercício da prática docente, o que, por conseguinte, dificultou a interação em tempo real, simultaneamente, com todo o grupo amostral.

- (iv) O reduzido número de teses sobre a exploração das TDICs na prática pedagógica de professores(as) de Línguas(gens), particularmente em referência à condução do processo de ensino-aprendizagem durante o ERE, aulas (as)síncronas, uso de metodologias de ensino-aprendizagem associadas ao EH no ensino presencial.

Registrei, por relevante, que “[...] as pesquisas desenvolvidas no campo da LA devem sustentar posições e posturas críticas frente aos fenômenos de linguagem investigados, procurando contribuir para o empoderamento dos participantes da pesquisa, como alunos e professores” (Silva; Gonçalves, 2014, p. 58).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciei com especificidades quanto aos relatos de experiências ocorridas durante os encontros do grupo focal *on-line* síncrono. Como já registrado, a abordagem inicial recaiu sobre a análise das quatro (4) Unidades de Contexto componentes de cada uma das Unidades de Registro (Quadro 6) e que envolveram os relatos de experiência dos(as) professores(as) participantes dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono o IFPA/Santarém. Transcrevi, aqui, conteúdo contemplado em cada Unidade de Contexto para situar o leitor.

- i) Primeira Unidade de Contexto – experiências vividas: relatos de experiências vividas com o uso de tecnologias de educação durante o processo de formação profissional (inicial e continuada) dos(as) professores(as) participantes do grupo focal *on-line* síncrono.
- ii) Segunda Unidade de Contexto – práticas ativas, colaborativas e híbridas na aula de Línguas(gens): percepção dos(as) participantes quanto ao preparo de professores(as) e estudantes para exploração e aplicação das TDICs em contextos que combinem tais metodologias em sala de aula, que leva ao (in)sucesso do ensino de Línguas(gens) nos modos *off-line* e *on-line*, expressões das aulas síncronas e assíncronas no ERE durante o período da pandemia da covid-19.
- iii) Terceira Unidade de Contexto – TDICs no ensino de Línguas *off-line* e *on-line*: condições, cenários e contextos de uso de tecnologias digitais no IFPA/Santarém, para levar os(as) professores(as) à reflexão sobre desafios, limites e possibilidades das TDICs na sala de aula de Línguas(gens) síncronas e assíncronas no ERE da pandemia da covid-19.
- iv) Quarta Unidade de Contexto – políticas educacionais no IFPA/Santarém no ensino *off-line* e *on-line*: percepção dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa sobre políticas educacionais, incentivo institucional, facilidade de acesso à *Internet*, motivação do(a) aluno(a) para o estudo com as TDICs, incentivo à aprendizagem ativa e colaborativa, motivação do(a) professor(a) para o trabalho no ensino híbrido, modalidades *off-line* e *on-line* e aulas síncronas e assíncronas no ERE da pandemia da covid-19.

Os relatos de experiência vivida por cada professores(as) participantes dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono referente a cada uma das Unidade de Contexto foram apresentados em seções e subseções separadas para facilitar a análise do conteúdo e, por conseguinte, permitir maior compreensão para o leitor.

5.1 PRIMEIRA UNIDADE DE CONTEXTO E OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA NOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL

A primeira Unidade de Contexto (Quadro 6) contemplou breve resgate de experiências vividas pelos(as) professores(as) com as tecnologias de educação durante o processo de formação profissional (inicial e continuada).

Na análise dos relatos de experiência, implícita ou explicitamente, todos(as) os(as) professores(as) se reportaram á presença de tecnologias de educação na formação acadêmica inicial/pós-graduação na Educação Superior, como material didático o quadro de giz, televisão, fita cassete – fita magnética para gravação de áudios –, retroprojetor e gravador. Pouco mais tarde, já no curso de pós-graduação, para alguns(algumas) professores(as), a fita cassete foi substituída pelo disquete – dispositivo para armazenamento de dados digitais – que precede o uso do *pen-drive*, que consiste em um dispositivo portátil de armazenamento. Nesses relatos, mesmo na pós-graduação, não há referência para o uso didático-pedagógico da lousa digital e nem do telefone celular em sala de aula.

Em seu relato, o professor Ian se referiu ao uso do computador como um tipo de material explorado em sala específica – sala do LABIN, Laboratório de Informática – durante sua formação inicial, e comentou sobre a importância de seu aprendizado, na época, com a plataforma *Moodle*⁴³ – sala virtual – e com a metodologia ativa surgida com o movimento *Maker*,⁴⁴ que tem por base o conceito de “faça você mesmo”.

[...] costume usar bastante a cultura Maker, do aluno fazer, aprender a fazer, então eu levo lá para as aulas de Robótica, que a gente participava de um Projeto de Extensão junto com o professor [sic] para a aplicação prática das

⁴³ Plataforma *Moodle* (do inglês, *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* ou Ambiente de Aprendizado Dinâmico Modular Orientado a Objeto ou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é um sistema de *Internet* que concentra um conjunto de ferramentas de gerência pedagógica e administrativa de cursos (IFSC, disponível em: <https://moodle.ead.ifsc.edu.br/>).

⁴⁴ *Maker* significa “fazer”. O movimento busca incentivar que professores e estudantes criem e desenvolvam seus próprios projetos. A aprendizagem *Maker* se sustenta nas expressões contemporâneas da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada, diferenciando-se dos modelos instrucionistas (Moran, 2018).

disciplinas dentro da Robótica, então a gente usava a metodologia Maker, nessa parte de metodologia ativa” (professor Ian).

A professora Ema, durante sua segunda graduação, desenvolveu atividades de jogos *on-line* no LABIN, disponibilizados à pesquisa com exploração da rede *World Wide Web*, *Internet*, mas argumentou que, na época, pouco sabia sobre os mecanismos de uso das tecnologias de informática e afirmou:

[...] agora só que eu já tive uma disciplina relacionada a isso, da minha graduação de Pedagogia, mas na graduação de Letras não se falava nisso, o máximo que tinha lá de tecnologia era usar um jogo online ou ir para o laboratório de informática fazer uma pesquisa na Internet [...] Eu fui ver mesmo essa questão com mais profundidade quando sai do curso de Pedagogia, quando eu terminei essa disciplina de Tecnologias da Informação e fui para a Especialização na Federal do Rio Grande do Sul e aí eu fui com essa base para o ensino remoto (professora Ema).

Em sua graduação, a professora Lia experienciou o LABIN, e explicou que, na época, a pesquisa feita no LABIN servia para captar informações e gravar em DVD (do Inglês *Digital Video Disc*), disquete ou *pen-drive* para a exposição com retroprojeter e, mais tarde, com a evolução, para apresentação com o *Datashow*, aparelho cuja função é projetar imagens de forma ampliada,

[...] a gente trabalhava com disquete, os trabalhos eram feitos com disquete aí depois foi passando para o pen-drive utilizamos o retroprojeter e tinha o LABIN que era laboratório de informática que a gente utilizava para fazer pesquisa [...] (professora Lia).

O professor Cid mencionou a máquina de escrever como tecnologia usada para elaboração de material didático e de trabalhos educativos, inclusive, seu trabalho de conclusão de curso de graduação, e explicou:

[...] no início da década de 1990 ainda fizemos os trabalhos de forma manual, datilografia, primeiros trabalhos e no final do curso é que começamos a fazer os primeiros cursos de computação para que depois então a gente pudesse ir conhecendo um pouco mais das tecnologias na educação o meu contato mais direto assim foi só depois da pós-graduação quando a gente pôde ter uma disciplina de extensão optativa, aliás, que tratava do uso das tecnologias que havia na época (professor Cid).

A professora Bia se reportou ao uso do retroprojeter, da televisão, de vídeos e do aparelho de som na prática pedagógica com música em sala de aula de Línguas e assegurou que,

[...] o máximo que a gente usava era o retroprojeter [...] e vídeos com TV quando queríamos trabalhar algum filme, e era a televisão mesmo com o vídeo cassete o que a gente usava e um aparelho de som para trabalhar músicas praticamente [...] também utilizava apostila que servia para aprofundar o conteúdo e a aula quadro-negro e giz (professora Bia).

O professor Leo rememorou: *“[...] na aula de listening nós escutávamos a fita cassete e a professora com a fita ia e voltava até a gente compreender [...]”*. Ainda a professora Gil comentou que foi durante um dos encontros de formação continuada que *“[...] percebi que os professores usavam a questão da pesquisa com aplicativos, o que demandava minimamente um conhecimento de informática para entrar nos programas, plataformas, a fim de postar os trabalhos que eram elaborados”*.

Na releitura das transcrições dos relatos de experiência dos(as) participantes nos encontros do grupo focal síncrono constatei que a formação inicial na Educação Superior ocorreu a partir da metade da década de 1990. Já a participação em cursos de pós-graduação – níveis de especialização, mestrado e doutorado – se iniciou a partir da década de 2000, mais especificamente a partir de 2005.

Essa constatação encontra respaldo na pesquisa internacional e nacional, quando afirmado que o processo de inserção das TDICs na educação mundial ocorreu a partir das últimas décadas do século XX (Holmes *et al.*, 2015).

O Brasil acompanhou gradativamente o movimento mundial de acesso à *Internet* a partir de meados da década de 1990 (Valente, 2014). Porém, com a dificultada possibilidade de acesso à rede mundial de computadores ligados à *Internet*, a formação profissional brasileira que ocorria na Educação Técnica e Tecnológica e na Educação Superior ficou comprometida (Coll; Monereo, 2010; Coll; Mauri; Onrubia, 2010). Nesse contexto, ainda importa considerar a falta de formação adequada dos(as) professores(as) para uso das TDICs e a carência de incentivo à promoção/participação em programas de formação continuada, em especial por parte das Instituições de Educação Superior (Santos, 2015).

Alguns resultados das pesquisas nacionais e internacionais confirmaram a assertiva de que o processo de apropriação das TDICs no campo das práticas pedagógicas de professores(as) que atuam em cursos de formação profissional técnica e tecnológica, ainda, não está sedimentado (Kenski, 2013; Silva, 2015; Pinto, 2015; Williamson; Eynon; Potter, 2020; Barin *et al.*, 2020).

Em consideração aos relatos de experiência vivida pelos(as) professores(as) com as tecnologias de educação durante o processo de formação profissional,

observei que, mesmo diante das limitações e desafios que lhes ocorreram na época, na formação inicial houve sutil conhecimento de informática. Porém, no atual momento de acentuada evolução tecnológica, considerei importante a oferta ao(à) futuro(a) professor(a), que atuará profissionalmente em instituições educacionais, de novas possibilidades de aprendizagem na área computacional para que possa realizar seu trabalho com exploração didático-pedagógica dos recursos tecnológicos, respeitando seu espaço, condições e realidade, a fim de que o uso das TDICs faça parte do cotidiano acadêmico.

A partir desses relatos e considerada a assertiva registrada, anteriormente, de que o processo de apropriação das TDICs no campo das práticas pedagógicas de professores(as) ainda não está sedimentado, a seguir, apresentei e discuti o conteúdo dos relatos dos(s) professores(as) quanto à segunda Unidade de Contexto: práticas ativas, colaborativas e híbridas na aula de Línguas(gens).

5.2 SEGUNDA UNIDADE DE CONTEXTO E OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA NOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL

A segunda Unidade de Contexto contemplou análise da percepção dos(as) participantes dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono quanto ao preparo, em geral, de professores(as) e estudantes para exploração das TDICs em contextos que combinem metodologias ativas, colaborativas e híbridas em sala de aula no ensino presencial, e que tende a levar ao (in)sucesso todo o processo de ensino de Línguas(gens) nos modos *off-line* e *on-line* nas expressões das aulas síncronas e assíncronas no ERE durante a pandemia da covid-19 (Quadro 6).

Aqui o foco de análise dos relatos de experiência dos(as) professores(as) no grupo focal *on-line* síncrono se concentrou na autoconcepção de cada participante quanto ao seu preparo profissional para trabalhar com exploração/interação das TDICs em sua prática pedagógica ao longo de sua experiência didático-pedagógica durante o período do ERE.

Para explorar o conteúdo das respostas às questões presentes na segunda Unidade de Contexto levadas para o grupo focal, as cinco (5) questões foram divididas em duas (2) subseções (5.2.1 e 5.2.2). A primeira (5.2.1) tratou da exploração das TDICs durante a pandemia da covid-19 e, a segunda (5.2.2) contemplou a interação das TDICs com aulas (as)síncronas.

5.2.1 Exploração das TDICs durante a pandemia da covid-19

As duas primeiras questões, relativa à segunda Unidade de Contexto, foram:

- (i) Qual sua percepção sobre a exploração das tecnologias digitais de informação e comunicação durante a pandemia da covid-19?
- (ii) Qual/como foi o preparo de professores(as) e alunos(as) para exploração das TDICs em sala de aula durante a pandemia da covid-19?

As respostas a primeira e a segunda questões discutidas no grupo focal assumiram contornos diferenciados a partir da experiência prévia do(a) professor(a) durante sua formação inicial e continuada, com ou sem a exploração das TDICs. A análise de cada uma destas questões foi apresentada a seguir (5.2.1.1 e 5.2.1.2)

5.2.1.1 Exploração das TDICs durante a pandemia da covid-19

A análise dos relatos de experiência sobre a exploração das TDICs permitiu registrar que todos(as) os(as) professores(as) revelaram que, forçosamente, durante a pandemia da covid-19, no ERE foram convidados(as) a repensar a exploração das TDICs na sala de aula (síncrona ou assíncrona), a reconhecer a influência que tais tecnologias exercem sobre a prática pedagógica e suas efetivas contribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Parte dessa percepção ficou evidente no relato do professor Cid quando mencionou que, devido ao ERE, ocorreu imposição do modelo de ensino híbrido (EH) inserido no trabalho docente sustentado essencialmente pela exploração das TDICs na prática pedagógica. O professor reconheceu que as tecnologias – digitais ou não – sempre estiveram presentes no âmbito acadêmico. Porém, como profissionais da educação diante do emergente ERE, assegurou que:

[...] vivenciamos aí uma mudança de modelo de trabalho porque fomos compulsoriamente recolhidos para nossas casas e tivemos que nos adaptar para o novo modelo de ensino que estava sendo praticamente imposto. [...] no isolamento total que vivemos, as tecnologias foram utilizadas como recurso para que nossas atividades laborais pudessem ser executadas [...] e se tornaram relevantes em nossas relações interpessoais como ferramenta para aproximar as pessoas que não podíamos visitar [...] (professor Cid).

No relato de suas experiências, a professora Bia mencionou o repensar do modelo de ensino vigente e a importância das TDICs no processo de ensino-aprendizagem a partir da instauração do ERE. Em suas palavras:

[...] durante a pandemia, segundo a utilização das tecnologias, tivemos que repensar muito o nosso modelo de ensino e pensar o quanto elas (refere-se às TDICs, grifo nosso) estão inseridas, como elas são importantes para criar mecanismos de avaliação de ensino e aprendizagem [...] (professora Bia).

A professora Gil reconheceu a evolução das TDICs como instrumento didático-pedagógico, reportou-se às dificuldades enfrentadas pelas famílias devidas ao ERE e, por fim, argumentou que a pandemia da covid-19

[...] veio no tempo certo, não durante nossa época de faculdade. Agora as tecnologias estão bem desenvolvidas e foram de suma importância para que houvesse comunicação com os alunos, professores e com o próprio IFPA. Elas, (as TDIC, grifo nosso) vieram para muito contribuir, apesar de que nem todos (os estudantes, grifo nosso) tiveram acesso facilitado, infelizmente devido à questão financeira. Muitas famílias não têm acesso à Internet ou não podem adquirir um celular ou, ainda, não têm conhecimento sobre aplicativos tecnológicos. Na realidade vivenciada no IFPA, digamos que era uma porcentagem pequena que não conhecia, pois a maioria dos alunos na sala de aula, mais ou menos uns 80%, tem celular e acesso à Internet; 20% têm acesso dificultado devido a vários tipos de problemas ou é financeiro ou de celular ou mesmo de Internet. Aconteceu com alunos e comigo de ficar uma semana sem acesso à Internet; fiquei uma semana sem computador por problemas técnicos [...] imagina se fosse com um aluno que não trabalha e que não tem uma renda [...] (professora Gil).

O professor Leo e a professora Bia, concordantemente com a professora Gil, expuseram que a pandemia da covid-19 veio para contribuir com a forçada e definitiva inserção das TDICs na prática pedagógica.

[...] Ela, (a pandemia, grifo nosso), veio para nos mostrar e dar uma grande lição: a gente não vive mais sem a tecnologia; o quanto ela é importante porque se não fosse a tecnologia nessa época de pandemia a educação teria parado de vez e só estaríamos retornando hoje (referência à data do encontro em outubro de 2021). A tecnologia possibilitou continuarmos remotamente, preservar nossas vidas e dar continuidade à educação de forma segura [...] (professor Leo).

[...] Essas tecnologias foram muito importantes, imprescindíveis para que a gente pelo menos mantivesse, de certa maneira, uma aproximação com os alunos; serviram para que não se perdesse totalmente ou se desvinculasse a identidade deles com a escola, com os professores. Então, nesse aspecto foram muito importantes porque, de certa maneira, a gente conseguiu minimamente manter os alunos e também conseguiu minimamente o estímulo e a aproximação deles com o aprendizado [...] (professora Bia).

Contudo, a professora Ema argumentou que a exploração das TDICs em sala de aula, por si só, não garantiu sucesso no processo de ensino-aprendizagem, e

ponderou ser preciso avançar na promoção do letramento digital para que os(as) professores(as) conseguissem acompanhar, com maior destreza, o uso das TDICs ocasionado pelo forçoso distanciamento social. Em suas palavras:

[...] as tecnologias foram assim fundamentais para o momento das aulas, mas elas (as TDIC, grifo nosso) sozinhas não dão conta do recado; a gente (referindo-se à docência em Letras) ainda precisa fazer algumas coisas da natureza do letramento para que o resultado seja melhor do que a gente teve [...] (professora Ema).

Na opinião do professor Ian, a exploração de TDICs contribuiu para a formação acadêmica em todos os níveis de ensino. Argumentou, ainda, que o lado negativo observado foi o aceleração do processo de transição do ensino presencial para o ERE para atender à necessidade gerada pela pandemia da covid-19, sem incorrer na interrupção do processo de ensino-aprendizagem nos anos letivos de 2020 e 2021. O professor argumentou que pela urgência/emergência, o ERE foi implantado com muitas lacunas,

[...] inclusive sem um planejamento específico para os perfis dos docentes que estão com a formação inicial há muito tempo centrada no arcabouço teórico provindo de uma geração anterior [...] isso é devido à legislação impositiva da parte superior que deixa deficiente os processos de ensino e de aprendizagem [...] (professor Ian).

Notadamente, com o acontecimento assolador da pandemia da covid-19, o ambiente escolar teve que sofrer transformações em seu processo de ensino-aprendizagem, já que, na época, não seria possível a presença física de professores(as) e alunos(as) dentro do ambiente de uma sala de aula tradicional. Então, foi nesse momento que, no IFPA/Santarém, a exemplo de outras instituições educacionais do mundo inteiro, abriu-se a possibilidade para a entrada da educação híbrida, EH, e novos termos de comunicação passaram a fazer parte do cenário educacional: as aulas síncronas e assíncronas.

Nesse momento, a inserção de EH trouxe consigo insegurança e incertezas e, ao mesmo tempo, despertou um sentimento de apoio mútuo que se estendeu pelo *Campus*, inclusive às famílias de estudantes vulneráveis socioeconomicamente.

Foi a partir desse momento que os relatos de experiência revelaram consenso entre as opiniões dos(as) professores(as) Cid, Bia e Gil quanto às vantagens da exploração do ambiente virtual para dar continuidade ao processo de ensino-

aprendizagem, o que, de alguma maneira, serviu para aproximar professores(as), alunos(as) e famílias que não estavam fisicamente por perto.

Em consenso, o professor Leo e a professora Bia defenderam que o distanciamento social provocado pela covid-19 veio para marcar um ensino que não pode mais ficar alheio à tecnologia e que a inserção das TDICs no ERE foi imprescindível, mesmo que minimamente, para manter o contato com alunos(as) e impulsionar o professor para (re)descobrir o mundo *on-line* e se familiarizar com as mais variadas plataformas digitais.

A professora Gil contemplou abordagem acerca dos desafios vividos no momento pandêmico pelas famílias que não tinham condições econômico-financeiras para comprar um celular ou ter acesso à *Internet* ou não por possuir conhecimento para usar os recursos digitais disponíveis. Afirmou que a inserção das TDICs foi necessária para que o calendário acadêmico não parasse completamente, para repensar na prática pedagógica e os novos modelos de avaliação, sem contar a imperiosa importância da efetiva comunicação entre professores(as) e alunos(as) para que a aprendizagem se efetivasse.

Nas pesquisas nacional e internacional há percepções divergentes quanto aos benefícios devidos à introdução/exploração das TDICs na educação não presencial e de maneira emergencial (Alves, 2020; Bacin *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2020). Porém, há um ponto em comum entre tais pesquisas e a opinião do(as) professores(as) do IFPA/Santarém: possibilidade da introdução/exploração das TDICs restou como única alternativa à continuidade do ano letivo e à efetivação do processo de ensino-aprendizagem diante do período pandêmico da covid-19.

Na opinião de Rocha (2021), mesmo com o sistema *home office* imposto à educação presencial, o certo é que a exploração das TDICs na prática pedagógica abriu espaços para a atuação profissional de professores(as) na perspectiva de alcançar estudantes e aproximá-los(as) do conhecimento e da aprendizagem *on-line*.

Contudo, observei em Fettermann e Tamariz (2021) e em Zulfa (2020), respectivamente, argumentos de que a implementação do ERE sustentada pelas TDICs deixou a desejar, em particular pela falta de tempo hábil para ajustes das tecnologias digitais diante dos propósitos de ensinar-aprender no ERE na busca por oportunizar que a integração professor *versus* alunos durante as aulas síncronas e assíncronas obtivesse efetivos resultados no processo de ensino-aprendizagem.

As breves considerações sustentadas na pesquisa nacional e internacional e nos relatos de experiência dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém serviram para introduzir reflexões à segunda questão da primeira Unidade de Contexto, a seguir.

5.2.1.2 Preparo de professores(as)-alunos(as) para exploração das TDICs durante o ERE

A análise do conteúdo presente nos relatos de experiência dos(as) partícipes do grupo focal *on-line* síncrono revelou parte das preocupações e iniciativas do IFPA/Santarém, com a oferta de treinamentos/cursos para uso das TDICs, por meio de ações da Pró-Reitoria de Ensino do IFPA/Santarém (PROEN) e o incentivo direcionado para o corpo docente com vista à participação em cursos de formação continuada, visando à adoção de metodologias ativas, colaborativas e híbridas para facilitar a condução das aulas (as)síncronas.

A professora Ema afirmou não ter participado de treinamentos/cursos sobre as ferramentas digitais incentivadas pelo IFPA/Santarém, uma vez que há tempos se dedica à pesquisa na área de tecnologia e letramento digital. Então, ante a necessidade de trabalhar com aulas remotas (síncronas e assíncronas), em parte, sentiu-se preparada, mas em várias situações ficou temerosa no momento de efetiva aplicação das TDICs na sua prática docente. Contudo, seu temor não se relacionava apenas para o fato de atingir ou não os objetivos pedagógicos propostos, mas “[...] *na dificuldade de saber até que ponto os alunos realmente estavam aprendendo, de que maneira eles estavam usando as ferramentas on-line*”. Explicou, ainda, que muitos(as) alunos(as) usavam o celular para acesso às aulas remotas. Alguns aparelhos de celular revelaram limitações no sistema operacional, capacidade de memória, que dificultavam a exploração de certo aplicativo, cujas funções, às vezes, a depender do aparato tecnológico disponível, também não eram permitidas. Em seu relato também se reportou à dificuldade enfrentada pelos(as) alunos(as) que

[...] não estavam muito preparados, não por causa da Internet, mas a armazenagem no celular não dava para nada. Foi bem difícil o começo e aí tivemos que readaptar; eu criava uma aula e pensava nossa sala vai ser magnífica, mas chegava na hora não funcionava, não tinha Internet ou o vizinho estava com a furadeira ligada [...] (professora Ema).

A professora Bia reconheceu as preocupações e os esforços do IFPA/Santarém para ofertar treinamentos/cursos a professores(as) e estudantes. Em sua

opinião, a Instituição deixou a desejar na oferta de treinamento para alunos(as), uma vez que adotou iniciativas “[...] *que estavam dentro de suas condições* [...]”.

A citada professora comentou sobre a reunião do IFPA/Santarém com estudante via *YouTube*⁴⁵ para repassar algumas informações pertinentes, e mencionou que tal iniciativa contribuiu para a familiarização de professores(as) e estudantes com as aulas síncronas e assíncronas. Na sequência, registrou sua opinião sobre a importante contribuição dos professores de informática do *Campus* na atenção às dificuldades manifestas de colegas e estudantes quanto ao uso de multimeios, e assegurou que tais professores “[...] *estavam sempre disponíveis para tirar todas as nossas dúvidas* [...]” (professora Bia).

Quanto à relevância de sua participação em treinamento/cursos, a professora Lia afirmou que: “[...] *foi por aí que eu abri meus horizontes* [...]”. Em relação a sua frequência em minicursos à distância – *Informar e Inovar Metodologias Inovadoras para uma Aprendizagem Ativa* – reconheceu que “[...] *aprendemos muitas metodologias e a usar várias ferramentas tecnológicas. Participei de outro curso – Tecnolínguas – ofertado no IFPA de Belém, foi muito bom* [...]”. Registrou, ainda, que a inserção de tecnologias digitais no ambiente de ensino de Línguas fez parte de um curso ofertado pelo Centro Tecnológico de Análise e Desempenho (CTAD), bastante interessante para quem trabalha na docência na área de Letras.

Sobre sua participação nos treinamentos/cursos promovidos/ofertados pela PROEN no IFPA/Santarém, a professora Lia revelou: “[...] *aprendi muito com os aplicativos educacionais e metodologias que implementei durante as aulas remotas*”.

O professor Leo, que participou dos treinamentos/cursos ofertados pela PROEN, não se mostrou assim tão satisfeito, o que foi revelado no recorte de seu relato de experiência em um dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono.

[...] pensei que fossem pegar um pacote de programas e ensinar a gente a trabalhar, mas não foi isso que aconteceu realmente foi bem diferente disso e se vira cada um por si e Deus por todos. Foi assim que comecei a busca na Internet; passei quase um mês pesquisando e mexendo em programas que pudesse usar para fazer as minhas aulas e vídeos-aulas. [...] comprei equipamentos e uma mesa digitalizadora, assisti a alguns vídeos de como capturar tela, transformei meu computador em uma lousa digital justamente com essa mesa digitalizadora, baixei outro programa, capturava tudo e gravava ao mesmo tempo. [...] utilizei três programas para fazer as minhas

⁴⁵ *YouTube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos. Disponível em: <https://www.youtube.com/>.

vídeos-aulas. Aprendi na pesquisa, ninguém me ensinou isso [...] (professor Leo).

Quanto aos treinamentos/cursos promovidos pela PROEN, a professora Bia informou que esses foram, seguramente, voltados mais para professores(as) do que para estudantes. O que chamou sua atenção quanto às ações do IFPA/Santarém, dizia respeito à *visão inclusiva* adotada pela Instituição e esclareceu que:

[...] em nenhum momento, os alunos ficaram fora do processo, não foi 100% como gostaríamos dentro do ideal, no real contemplaram pelo menos as necessidades básicas do professor e atenderam os alunos que, por exemplo, foram treinados para mexer nas plataformas SIGAA⁴⁶ e Classroom, aprender a criar e-mail porque eles usavam. Então foi ofertado para eles (docentes e estudantes, grifo nosso) medida de suporte para que não ficasse à mercê do momento, isso ponho como um ponto muito bom aqui no Instituto [...] (professora Bia).

As percepções manifestas quanto ao preparo dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém para a exploração das TDICs nas aulas (as)síncronas e o apoio institucional à condução das atividades pedagógicas durante o ERE no período pandêmico encontraram ecos na pesquisa mundial.

Na pesquisa nacional, por exemplo, diante da pandemia da covid-19 se reconheceu a emergência na “[...] implementação de medidas de distanciamento social e de políticas de proteção social para garantir a sustentabilidade dessas medidas” (Aquino *et al.*, 2020, p. 2423), de tal sorte que a área de Educação não ficou alheia, tendo sido chamada à adoção da estratégia do ERE no ensino presencial e à exploração dos recursos das TDICs para viabilizar mútua cooperação – professores(as), estudantes, pais/mães e/ou responsáveis familiares – na efetivação dos objetivos educacionais da instituição (Faria *et al.*, 2020).

Foi, pois, diante dos desafios impostos pelo distanciamento social no período pandêmico, da emergente necessidade de flexibilização e redirecionamento do fazer pedagógico que se reconheceram os esforços das Instituições de educação formal na instrumentalização do(a) professor(a) para a exploração das TDICs a fim de tornar possível a realização do ERE. Em concordância com a assertiva de Moran (2014, p. 106), argumentei que “[...] não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos”. Nesse sentido, concebi que as iniciativas do IFPA/Santarém seguiram

⁴⁶ SIGAA Mobile – corresponde à sigla do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

nessa mesma direção: um tempo de oferta à instrumentalização de professores(as) para ocorrer a exploração das TDICs na prática pedagógica; um tempo para ofertar suporte tecnológico a estudantes.

Concordantemente com o relato de experiência dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém, na pesquisa nacional há reconhecimento do potencial das TDICs aplicadas às práticas pedagógicas, argumentando-se que:

[...] não é utopia considerar as tecnologias como uma oportunidade de inovação, integração, inclusão, flexibilização, abertura, personalização de percursos de aprendizagem, mas esta realidade (em referência ao ERE na pandemia da covid-19, grifo nosso) exige uma mudança de paradigma (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 6).

Defendeu-se, nas discussões acadêmicas, que a maximização dos benefícios das TDICs na prática docente requer seja alterada “a forma como se pensa a educação”, e sugeriu-se, complementarmente, que, no ERE, os(as) professores(as):

[...] precisam abordar elementos ligados ao cotidiano dos alunos, discutindo inclusive a situação da pandemia vivida, de maneira a explorar a dimensão educativa, pedagógica e científica, assim como instigar motivações que os mobilizem a aprender em caráter colaborativo (família-aluno; professor-aluno e aluno-aluno) (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 28).

Em concordância com a análise do conteúdo gerado nos relatos de experiência dos(as) professores(as) IFPA/Santarém, nas discussões acadêmicas há expresso entendimento de que a estratégia de ERE “[...] não garante a equidade desejada de acesso à educação” (Faria *et al.*, 2020, p. 9).

Advogou-se, então, pela emergência em se pensar a ressignificação de uso das TDICs e da pedagogia adotada pela escola e pelo seu corpo docente no ERE para que as tradicionais práticas de ensino presencial não sejam/fossem apenas reproduzidas durante as aulas virtuais do ERE. Essa compreensão foi seguida pelo alerta de que a exploração das TDICs no ERE deve/deveria superar a mera

[...] adoção de aplicativos e *softwares*, que permitam não a transposição do conteúdo analógico (livro, caderno) e da aula expositiva para as telas dos computadores, *tablets* e *smartphones*, mas que fomente o engajamento nas atividades didáticas, a interação, e a interatividade, com o conteúdo das aulas (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020, p. 7).

No contexto social vivido durante o ERE, Fettermann e Tamariz (2021, p. 9) defenderam que “[...] novos usos e novas perspectivas devem ser pensados, no sentido de aproximar ainda mais as famílias da escola e vice-versa”.

Retomei, aqui, parte das discussões acadêmicas sobre o necessário aperfeiçoamento de professores(as) para lidar com a emergência do ERE. Em consonância com as iniciativas do IFPA/Santarém, na pesquisa internacional percebi que as instituições de ensino aproveitaram a oportunidade do ERE para trabalhar a competência digital de milhares de professores(as), funcionários(as) e estudantes. Depois de ocorridos tais treinamentos/cursos, conforme observado por Hodges *et al.* (2020) e Schlesselman (2020), à medida que docentes e estudantes ampliavam suas competências digitais, expressavam igual desejo de avançar no aprendizado para alcançar um ensino-aprendizagem mais efetivo.

No Brasil, Mendes e Mendes (2021) e Rocha (2021) apontaram indícios de que o (in)sucesso do ERE, em grande medida, poderia ser atribuído ao baixo nível de letramento digital de professores(as) e estudantes e à falta de eficiente planejamento de apoio pedagógico e de recursos financeiros disponíveis para o enfrentamento das situações adversas decorrente do ERE.

Entre os conteúdos gerados nos relatos de experiência recolhidos nesta pesquisa no IFPA/Santarém, em correlação com o (in)sucesso do ERE, concordante com a pesquisa brasileira, nos relatos das professoras Bia e Ema também encontrei o argumento de que a disponibilidade de poucos recursos financeiros públicos por parte da Instituição de ensino dificultou o socorro a estudantes e às famílias em situação de vulnerabilidade social.

Nessa perspectiva, a seguir, contemplei análise sobre a percepção dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém, quanto à interação das TDICs nas aulas síncronas e assíncronas durante o transcorrer do ERE em função do distanciamento social em consequência da pandemia da covid-19.

5.2.2 Interação de TDICs com aulas (as)síncronas na pandemia da covid-19

Três (3) questões encerraram a análise sobre a segunda Unidade de Contexto – Práticas ativas, colaborativas e híbridas na aula de Línguas(gens) –, cujo objetivo era discutir a interação das TDICs com aulas (as)síncronas antes/durante a pandemia da covid-19, limites e possibilidades dessa interação acontecer.

Nos encontros do grupo focal *on-line* síncrono com professores(as) do IFPA/Santarém, as questões foram assim verbalizadas:

- (i) Na qualidade de professor(a) do ensino presencial, quais foram os desafios enfrentados para trabalhar com as tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto da pandemia?
- (ii) Quais metodologias os(as) professores(as) usaram para realizar a interação das TDICs com as aulas síncronas e assíncronas para resultar em aprendizagem?
- (iii) Dentro dos cursos na modalidade presencial física, foram desenvolvidas atividades síncronas e assíncronas. Fale um pouco se já utilizava antes da pandemia da covid-19 a interação das TDICs nas aulas presenciais físicas e quais os limites e as possibilidades para isso acontecer?

Cada uma dessas questões foi analisada, a seguir (5.2.2.1 a 5.2.2.3).

5.2.2.1 Desafios enfrentados na prática pedagógica com as TDICs no ERE

Quando indagados quanto aos desafios enfrentados para o trabalho com as TDICs no contexto da pandemia da covid-19, primeira questão desta subseção, no grupo focal *on-line* síncrono, os(as) professores(as) do IFPA/Santarém revelam que, em geral, precisaram “[...] *mergulhar no novo fazer pedagógico*” (professor Cid).

As professoras Ema e Gil e o professor Leo argumentaram que entre os principais desafios vividos no início da prática pedagógica com adoção do ERE se encontrava o conhecimento necessário para ter domínio operacional e manuseio técnico de uma ou outra plataforma digital disponível.

Pela análise do conteúdo presente nos relatos de experiência desses(as) professores(as), notou-se que o enfrentamento de tais desafios predita à escolha de metodologias a serem exploradas nas aulas síncronas e assíncronas. Parte dessa assertiva apareceu nos recortes dos relatos de experiência quanto à aplicabilidade das TDICs como metodologias ativas, participativas e híbridas. A professora Ema assegurou que “[...] *os desafios foram grandes; é difícil encarar o novo*”.

A habilidade para criação/produção de vídeos e explorá-los durante as aulas síncronas e assíncronas apareceu no argumento expresso pela professora Gil: “[...] *era difícil fazer uma coisa que eu não tinha habilidade para fazer* [...]”.

Na percepção do professor Leo “[...] *o mais gritante desafio foi aprender essas ferramentas que a gente não conhecia e, depois, foi muito satisfatório porque*

elas são realmente legais para trabalhar. Achei bacana, excelente, o trabalho com essas ferramentas [...]”.

Contudo, para além da necessidade emergencial de aprender e ter domínio operacional das TDICs, o distanciamento social recomendado pelas autoridades sanitárias e educacionais para enfrentamento da pandemia da covid-19, o professor Leo se reportou à urgência do ERE, à relevância da preservação de “[...] *nossas vidas*” e à importância da tecnologia digital, pois “[...] *ela (a tecnologia digital, grifo nosso) nos possibilitou dar continuidade à educação de forma segura [...]*”.

A professora Ema considerou a questão da saúde apontada pelo professor Leo como importante desafio no ERE durante a pandemia da covid-19, e revelou:

[...] eu mesma fiquei doente várias vezes; imagino que os alunos também tiveram esses problemas de saúde, pois isso nos afeta muito, muito mesmo [...]. É muito difícil estudar se você está doente ou se tem algum familiar doente. [...] Eu acho que isso foi estressante e desafiador em um contexto de saúde, tanto mental quanto físico-emocional; foi um baita de um desafio [...] (professora Ema).

Outros desafios emergiram na análise do conteúdo presente nos relatos de experiência. Falou-se sobre a urgência na transformação da residência do(a) professor(a) em sala de aula para o desenvolvimento da prática pedagógica. Do relato de experiência da professora Bia se retiraram alguns esclarecimentos:

[...] Então imagina! Como a rotina do trabalho não parou porque o próprio sistema não permite [...] nós continuamos a ter que cumprir todas as exigências como se a gente estivesse vivendo uma aula presencial [...] nós ficamos sobrecarregadas; foi difícil não falar em doença mental. Trouxemos tudo para dentro da nossa casa, da nossa sala. Às vezes, eu tinha que interromper a aula porque minha filha entrava querendo minha atenção [...]; dentro do espaço profissional a gente não tem essas interferências, intervenções. [...] foi, para mim, um grande desafio levar a sala de aula para dentro da nossa casa [...] (professora Bia).

A professora Lia abordou outro lado dos desafios no ERE com a adoção das TDICs no contexto da pandemia da covid-19 e do ERE. Autorreferida como letrada digital, seu maior desafio foi enfrentar os mecanismos da rede *World Wide Web* diante da dificuldade de manutenção do acesso à *Internet* a fim de que o conteúdo trabalhado na aula chegasse equitativamente para todos(as) os(as) estudantes.

Concordante com o conteúdo do relato de experiência da professora Bia, a professora Lia se reportou à falta de um ambiente adequado para desenvolver sua prática pedagógica durante o ERE. Assim dito:

[...] atingir o público porque uma vez que se os alunos estavam com problemas tecnológicos de Internet, nós professores, também, fomos pegos de surpresa (grifo nosso). Lembro-me que eu não tinha um ambiente e nem um computador adequado e, aí, sofremos problemas pessoais com perda de equipamento e dificuldade de acesso à Internet. Também aí me lembro que para fazer um chroma-key e/ou fazer os vídeos, né..., colocava um cobertor azul para tentar um fundo. Então, depois foram os aplicativos e atualizações, daí não precisava mais disso. Enfim, o grande problema era a Internet, manter a conexão [...] para mim foi um problema; não conseguia atingir o público. Uma turma de 10 alunos no início só 1, 2 ou 3 participavam, depois isso mudou um pouco devido à intervenção do IFPA com disponibilização de chips e auxílio financeiro [...] (professora Lia).

Outro desafio do ERE abordado nos encontros do grupo focal dizia respeito ao conjunto de tarefas administrativas do IFPA/Santarém, adequação de planejamentos de ensino, organização do cronograma de aulas e de todas as atividades para o ano letivo, cujo tempo fora reduzido, incluindo-se a avaliação, escolha da plataforma e da metodologia mais adequada para a condução das aulas síncronas e assíncronas. Os relatos de experiência transcritos ilustram tal assertiva.

O professor Cid mencionou que todos(as) os(as) servidores(as) e estudantes do IFPA/Santarém tiveram problemas de todas ordens, mas o seu maior desafio foi a

[...] revisão de minha metodologia de trabalho uma vez que, pelo trabalho exercido aqui e pela praticidade de sair daqui para sala e ministrar aulas, terminou no momento em que fui confrontado com a pandemia e com o ensino remoto. Foi preciso fazer uma revisão da prática docente para que não houvesse simplesmente uma transposição do presencial para o remoto (grifo nosso). Então enfrentar aquele momento não preparado o suficiente naquele início para que eu pudesse fazer as coisas como gostaria de fazer, foi, para mim, o maior desafio [...] (professor Cid).

O professor Ian se referiu aos desafios impostos pelo ERE quanto à reestruturação da carga horária, adequação do planejamento às aulas (as)síncronas, adequação do tempo para estudar-pesquisar, adoecimento físico-mental de professores(as). Em suas palavras, o(a) professor(a)

[...] não tinha que só montar uma aula, ele/ela tinha que reformular suas aulas que anteriormente eram executadas e agora precisava aplicar as metodologias ativas e mistas, a sala de aula invertida, trabalhos em grupos

colaborativos e outras metodologias que foram executadas. Tudo isso em um curto intervalo de tempo, sem dar o direito de você testar anteriormente se vai dar certo ou não, tinha que aplicar. Como falam meus colegas nós temos que trocar o pneu do carro com o carro andando. Então não tinha o tempo de parar. O desafio dos docentes era, agora, planejar fazer suas aulas, gravá-las e disponibilizá-las, acessar múltiplas plataformas se não era o SIGAA, era o Google Classroom ou outra plataforma [...] meu grande desafio foi unir tempo suficiente para executar com qualidade o trabalho docente e ainda permitir que os alunos tivessem uma aula de qualidade, porque aliado a isso tem as burocracias institucionais que não param; elas não dizem para você: olhar professor agora você vai pegar, vamos flexibilizar a execução e comprovação da sua carga horária não, isso não aconteceu [...] você tem que comprovar institucionalmente, pois existe um órgão de gestor controlador que não está nem aí; pensa que o docente tem que ir lá, executar a atividade e dar aulazinha; não existe um planejamento, não existe uma aplicação da metodologia, uma condução do material adequado, uma verificação contínua se o aluno está acessando essa ou aquela aula [...] creio que foram e são as dificuldades e desafios [...] principalmente o adoecimento físico e mental, psicológico, dos professores dentro desse processo de pandemia porque a cobrança não teve mais limite; não se tem mais limite do que é a sala de aula, do que é pessoal, seu WhatsApp não é mais para sua família e grupo de amigos; é do aluno, é do material, é institucionalizado [...] (professor Ian).

A professora Gil pautou a adaptação sistemática da prática pedagógica, adequação da carga horária, revisão do planejamento e do conteúdo curricular, a reorganização do material didático em função do calendário escolar, além de aprender a lidar com plataformas, aulas síncronas e assíncronas e explicou:

[...] Então, o desafio foi muito grande mesmo. Foi muito cansativo fazer todos esses materiais para o primeiro ano, segundo ano e terceiro ano no subsequente (EBIS, grifo nosso), refazer todo o nosso planejamento e, ao mesmo tempo, aprender a utilizar as plataformas, ir atrás de alunos para saber por que ele faltou, por que ele não está aí [...]. Era, praticamente, 24 horas de tensão. Os alunos passavam mensagem para indagar se: eu posso enviar o trabalho; eu faltei cinco semanas, estou aprovado ou não [...] então não conhecer aluno é muito ruim; dar aula com figurinhas os alunos ficam com as figurinhas e a gente não os conhece. Hoje em dia eu não os conheço [...] então é um desafio muito grande; eu acredito que foi importante sim por causa da pandemia; foi uma forma de não ficar totalmente parado, mas que foi um grande desafio foi; ele (o ERE, grifo nosso) não deveria ser para sempre. É muito importante o presencial, muito importante mesmo [...] (professora Gil).

A surpresa referida anteriormente pela professora Lia quanto ao ambiente totalmente *on-line* para a condução das aulas síncronas e assíncronas também é mencionada na pesquisa internacional como um dos empasses mais severos

devidos ao ERE, isto porque, assegurou Zulfa (2020), tal ambiente gerou acentuada dificuldades para professores(as), estudantes, famílias e gestores(as) da educação, o que requereu determinado tempo para adaptação nos/para o desconhecido processo de ensino-aprendizagem totalmente *on-line*.

Na pesquisa internacional, comentou-se que desde o instante em que se firmou a expressão *Bring Your Own School Home* (BYOSH) – traduzida do inglês como *Traga sua Própria Escola para Casa*, referida pela professora Gil como “[...] *levar a sala de aula para dentro de nossa casa* [...]” – no mundo inteiro foi iniciado o processo de familiarização com o ERE e com as mudanças que diretamente envolveram professores(as), estudantes e suas respectivas famílias (Williamson; Eynon; Potter, 2020).

Em nível internacional também se encontrou o argumento de que o papel desempenhado pelo(a) professor(a) na atividade *on-line* sempre fora importante para a aprendizagem dos(as) alunos(as), mas, no ERE da pandemia da covid-19, há que se ponderar que o(a) professor(a) também enfrentou situações adversas da vida real para gerir sua família e seus encargos domiciliares. Foi, então, nesse momento que em sua própria residência, o(a) professor(as) se vê encarregado(a) também dos encargos de sua atividade profissional (Marshall; Shannon; Love, 2020).

Outro estudo internacional evidenciou que a difícil situação gerada pela pandemia da covid-19 enredou emoções em alunos(as) como estresse e ansiedade e outras formas que predizem alterações na saúde física e mental, como, por exemplo, desinteresse/desmotivação para a realização da atividade *on-line* proposta pelo(a) professor(a) e geração de conflito dentro das famílias. Tais expressões foram percebidas por Petillion e McNeil (2020) como um dos fatores que tendeu a resultar em deficiência na aprendizagem.

Concordante com o conteúdo presente nos relatos de experiência dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém, na pesquisa nacional há sensíveis evidências de que a familiarização da comunidade escolar com o ERE se tornou um processo complicado, doloroso, com muitos se nãoos..., que ainda precisam ser explicados/entendidos, até porque o ERE assumiu um caráter essencialmente emergencial e, dessa maneira, o retorno ao ensino presencial se tornou inevitável (Araújo; Fahd, 2020; Castioni *et al.*, 2021; Cunha; Accioly; Pereira, 2021). Aqui se encontrou o registro de que o envolvimento profissional do(a) professor(a) em seu ambiente domiciliar tendeu a desencadear processos de adoecimento (com severas

implicações na saúde física e mental). Nesse sentido, um estudo brasileiro conduzido por Andrade (2021) investigou sobre o adoecimento de professores(as) e revelou o *medo* como um dos *gatilhos* para o ato de adoecimento físico e mental. Assim registrado:

[...] o medo de não dar conta das tarefas, foi observado entre as professoras [...] que adoeceram ainda mais nesses tempos de pandemia causada pela COVID-19. Elas se sentem sobrecarregadas e frustradas por achar que não vão dar conta da demanda de trabalho que aumentou. Tem ainda o medo de não dominar as tecnologias de ensino remoto onde os dados encontrados apontam que 84,6% dos(as) professores(as) tiveram dificuldades com o trabalho remoto (Andrade, 2021, p. 39).

Complementarmente, revelado nesta pesquisa a partir da análise do conteúdo presente nos relatos de experiência do professor Leo e professoras Gil, Ema e Bia, na pesquisa conduzida por Marshall; Shannon e Love (2020) foi identificado que o(a) próprio(a) professor(a) reconheceu que a falta de comunicação presencial, em tempo real, tornou difícil manter a motivação dos(as) estudantes para continuar efetivamente a caminhada do processo de aprendizagem.

Petillion e McNeil (2020) também registraram que, entre os principais desafios observados na investigação com alunos(as), além de abalos na saúde mental e do desequilíbrio entre a vida doméstica e a vida escolar, destacaram-se a dificuldade de agendamento pessoal e a falta de efetiva comunicação dos(as) alunos(as) com seus pares e com seus professores(as).

Aqui, recortei parte do conteúdo presente no relato da professora Bia quando se colocou a favor do ensino presencial por considerá-lo importante, pois no ERE “[...] *é muito ruim a gente dar aula com ‘figurinhas’; os alunos ficam com as ‘figurinhas’ e a gente não os conhecem [...]*”.

Consoante com tal concepção, da pesquisa conduzida por Mollica, Batista e Quadrio (2020) retirei o significado da interação face a face entre professor(a) e estudante para a construção do aprendizado em contexto do ensino presencial, uma vez que é nesse contexto que o aprendiz se comunica, interage, faz trocas e negocia com o grupo a construção de significados. Não obstante, os autores argumentaram que mesmo no sistema de ensino presencial, o “[...] aluno não sabe se comportar linguisticamente”, então, durante o ERE “[...] a possibilidade de sucesso para conseguir se comunicar praticamente inexistente, uma vez que ocorre

supressão da relação professor/aluno, na medida em que o aprendiz é forçado a ser um autodidata” (Mollica; Batista; Quadrio, 2020, p. 829).

Como resultado da persistência do modelo de interação mediada pelas TDICs na condução do processo de ensino-aprendizagem essencialmente no formato do ERE síncrono ou assíncrono, Mollica, Batista e Quadrio (2020, p. 839) afirmaram que, em assim sendo, parece que “[...] a escola perde a sua razão de ser, uma vez que sua proposta envolve a interação aluno/professor, tal qual na saúde em que a relação médico/paciente é fundamental [...]”.

Foi aqui que pensei na inserção de crianças, ainda em fase de alfabetização, por exemplo, em um mundo semelhante ao formado EaD, no qual o(a) professor(a) deve se preocupar em programar sua aula *on-line*, organizar os conteúdos programáticos para o trabalho virtual, programar as atividades para fixação e avaliação desses conteúdos e entregar à monitoria o auxílio a estudantes diante de suas dificuldades de aprendizagem. Não é preciso divagar, pois, sem dúvida, uma pequena amostra desse mundo foi vivenciada durante o ERE. Porém, a entrega de significativa parte do trabalho docente à monitoria, no ERE não encontrou um profissional de educação, mas sim pais/mães nem sempre alfabetizado/letrados.

5.2.2.2 Metodologias exploradas na interação das TDICs durante o ERE

Na continuidade desta segunda Unidade de Contexto – práticas ativas, colaborativas e híbridas na aula de Línguas(gens) –, a segunda questão levada para discussão nos encontros do grupo focal *on-line* síncrono, indaguei sobre quais metodologias os(as) professores(as) usam(ram) na interação das TDICs em aulas síncronas e assíncronas para resultar em aprendizagem. Nessa questão estão embutidos o letramento digital e a relação do(a) professor(a) com os recursos tecnológicos que viabilizam(ram) a realização de suas práticas pedagógicas.

Retirei da análise do conteúdo presente nos relatos de experiência dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém que, basicamente, as plataformas *Google Meet*, *Google Classroom* e a de Conferência na *Web* da RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa) foram os recursos/ferramentas tecnológicos mais explorados na prática pedagógica na condução das aulas (as)síncronas. Além da plataforma *Google Meet* para a gravação da imagem e voz, nas aulas assíncronas predominou a exploração

de plataformas como *SIGAA Mobile* e *YouTube*, especialmente usadas para compartilhamento de vídeos relativos aos conteúdos curriculares.

Na docência de Linguagem Computacional, aulas de Robótica, e na docência de Língua Estrangeira, aulas de Espanhol, respectivamente, o professor Ian e a professora Lia se referiram à exploração da plataforma *Moodle* e da metodologia ativa e híbrida conhecida como aprendizagem *Maker*.

Outra plataforma em destaque nos momentos de interação professor(a)-aluno(a) foi o *WhatsApp*. Contudo, na opinião do professor Ian, o uso de tal plataforma pode levar à “[...] *confusão entre o que é pessoal e o que é institucional* [...]”, exceto quando a criação de grupos de *WhatsApp* ocorre por meio da plataforma *Google My Business*, a qual contém um dispositivo “[...] *de controle de frequência e de indicações de cartões que facilitaria dentro do chip do professor fazer essa condução* [...]” (professor Ian).

Um inconveniente do uso da plataforma de Conferência na *Web* da RNP é sua operacionalidade. Acerca dessa plataforma, assim argumentou a professora Lia:

[...] *os alunos estavam reclamando que a plataforma (RNP, grifo nosso) travava, porque era muito pesada para o celular. Então a gente adaptou para os mais recentes o Google Classroom, o WhatsApp, um e-mail e o SIGAA. Acredito que a gente usou em menor grau as apostilas para aqueles alunos que não puderam fazer a aula on-line* [...].

A professora Gil mencionou: “[...] *tentei pelo menos usar mais um recurso tecnológico, o questionário da plataforma do Google (Google Forms, grifo nosso). Assim, basicamente, usei esses três recursos, o Google Meet, WhatsApp e o questionário que o Google nos disponibiliza* [...]”.

Em suas aulas de Língua Portuguesa, a professora Bia se reportou ao uso de *e-mails* e do aplicativo *WhatsApp* para envio do material didático no formato “[...] *de PDF, slides, vídeos e tudo que pudesse ajudar para o aprendizado eu enviava*”.

Entre as metodologias híbridas, próprias do EH, exploradas a fim de promover a interação das TDICs nas aulas síncronas e assíncronas, despontou a *sala de aula invertida*, aplicada na condução do fazer pedagógico pelos professores Cid, Ian e Leo e pelas professoras Bia, Ema e Lia.

Nos encontros no grupo focal IFPA/Santarém, as professoras Gil e Bia e o professor Ian teceram referências à facilidade operacional para exploração de outras metodologias ativas, colaborativas e híbridas associadas às plataformas *SIGAA* e

YouTube e aos aplicativos *WhatsApp* e *Google Forms*, particularmente na condução de suas aulas assíncronas.

Na pesquisa nacional e internacional ficou evidente que, durante o ERE, a comunidade escolar foi desafiada não apenas diante da deficitária infraestrutura institucional, da falta de materiais e equipamentos tecnológicos, da dificultosa acessibilidade aos recursos tecnológicos digitais (Barin *et al.*, 2020; Branco; Adriano; Zanatta, 2020; Faria *et al.*, 2020; Petillion; McNeil, 2020), mas, sobretudo, ante o despreparo de estudantes, famílias e principalmente de professores para lidar com as TDICs em contexto de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) (Barros; Lazari, 2020) e à falta de aprimoramento de habilidades do próprio aluno para gerenciar seu próprio cotidiano estudantil, como: agendamento pessoal e autodeterminação para o estudo (Petillion; McNeil, 2020; Zulfa, 2021).

Nesse sentido, ainda que não fosse encontrada referência à exploração das metodologias própria do EH no ensino remoto durante o ERE, algumas pesquisas nacionais e internacionais evidenciam que, independentemente do ERE, há vantagens do uso didático-pedagógico de alguns dos recursos citados pelo(as) professores(as) de Línguas(gens) do IFPA/Santarém, como, por exemplo, vídeos no *YouTube* (Barin *et al.*, 2020), comunicação interativa via *Facebook*,⁴⁷ *Instagram*⁴⁸ e *TikTok*⁴⁹ nas aulas de Espanhol (Carriconde *et al.*, 2021), uso do aplicativo móvel *Duolingo*⁵⁰ no ensino de línguas adicionais (Maquiné; Coelho; Figueiredo, 2020), da plataforma de videoconferências no ensino de Inglês (Guimarães; Hildeblando Júnior; Finardi, 2022), das metodologias *Webquest* interativa (Santos, 2014) e gamificação no ensino de línguas *on-line* (Quadros, 2016); do *WhatsApp* (Coelho; Pinheiro, 2017; Souza, 2018; Barin *et al.*, 2020; Mollica; Batista; Quadrio, 2020), de *chat*, de atividades via *Google* sala de aula (Schiehl; Gasparini, 2015; Schiehl; Gasparini, 2016; Coelho, 2019) ou *Google Docs* (Schmaedecke; Castella, 2018), aprendizagem *Maker* e plataformas *Moodle* (Hernandes, 2018; Simm *et al.*, 2020; Cunha; Accioly; Pereira, 2021) e *Kahoot* (Lemos; Rabelo Filho, 2020), vídeos

⁴⁷ *Facebook* é uma rede social que conecta usuários em todo o mundo que pode servir como ferramenta pedagógica digital para viabilizar a criação de um espaço virtual propício à interatividade entre professor-alunos e alunos-alunos (Carriconde *et al.*, 2021).

⁴⁸ *Instagram* é uma rede social *on-line* de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/45705962>

⁴⁹ *TikTok* é um aplicativo de mídia totalmente gratuita que serve para criação e compartilhamento de vídeos curtos de até o máximo 60 segundos (Carriconde *et al.*, 2021).

⁵⁰ *Duolingo* é uma plataforma *on-line* destinada ao ensino e aprendizagem de idiomas, totalmente gratuita (Maquiné; Coelho; Figueiredo, 2020).

associados a diversificadas ferramentas *on-line*, como *OBS Studio*,⁵¹ exploração de variadas TDICs na prática de transletamentos e letramento digital (Pinto, 2015; Silva, 2015; Branco; Adriano; Zanata, 2020; Barros; Lazari, 2020; Glasser; Santos, 2021; Mendes; Mendes, 2021; Nogueira; Dantas; Bandeira, 2022).

5.2.2.3 Desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas durante o ERE

A partir da indagação quanto às metodologias exploradas na interação das TDICs em aulas síncronas e assíncronas, a terceira e última questão da segunda Unidade de Contexto partiu do pressuposto de que os(as) professores(as) desenvolveram atividades síncronas e assíncronas durante o ERE. O intuito era estimular que cada participante do grupo focal *on-line* síncrono comentasse sobre a exploração, antes/durante o distanciamento social devido à pandemia da covid-19, das TDICs nas aulas presenciais e indicasse limites e possibilidades para a realização das atividades síncronas e assíncronas no período posterior ao ERE.

Unanimemente, todos(as) os(as) professores(as) com atuação na docência da Educação Técnica e Tecnológica, no IFPA/Santarém, revelaram ter introduzido atividades síncronas e assíncronas no ERE durante o distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19 com interação de diferentes TDICs na prática docente. Então, indaguei se os(as) professores(as) já exploravam a interação das TDICs nas aulas presenciais e quais limites e possibilidades dessa interação acontecer.

Na análise do conteúdo presente nos relatos de experiência percebi que, no ensino presencial, isto é, antes da decorrente adoção do ERE, nem todos(as) professores(as) se reportaram às práticas pedagógicas interativas com exploração didático-pedagógica das TDICs em sala de aula. Contudo, foi no relato sobre o ensino presencial que percebi maior diversidade de metodologias híbridas aplicadas à prática pedagógica em Línguas(gens).

Observei que a maioria das integrações referidas no ERE ocorreu pela oferta/ disponibilização de materiais didáticos para estudantes nas plataformas *SIGAA* e/ou *WhatsApp* e, em menor frequência, pela plataforma *YouTube*. Contudo, todos(as) professores(as) rememoram, por óbvio, que as aulas *on-line* (as)síncronas foram introduzidas somente no período pandêmico, pois no IFPA/Santarém, em suas

⁵¹ *OBS Studio* (*Open Broadcaster Software*) é ferramenta de produção de vídeo, “[...] um *software* livre e de código aberto utilizado para a gravação de vídeos e transmissão em tempo real e que está disponível para os sistemas operacionais *Windows*, *Linux* e *Mac* [...]” (Lemos; Rabelo Filho, 2020, p. 134).

diferentes modalidades de Educação Técnica e Tecnológica, o ensino se caracteriza essencialmente como presencial.

Na docência da disciplina de Línguas, a professora Bia afirmou: “[...] *no IFPA, nunca utilizei* (tecnologias digitais, grifo nosso) [...] sempre foram aulas presenciais com livros, apostilas, datashow, mas essa novidade (aulas síncronas e assíncronas, grifo nosso) a gente foi usar mesmo agora durante a pandemia [...]”.

A professora Lia revelou uma maneira peculiar para promover a integração das TDICs no trabalho pedagógico com os conteúdos curriculares de Línguas em suas aulas presenciais. No *link* do SIGAA, postava atividades gamificadas e músicas por meio da plataforma de aprendizagem Quizizz – a qual permite usar ‘quizes’ para jogar – o que possibilitou aos(as) aluno(as) explorarem diferentes recursos de gamificação que, pelo envolvimento interativo com a inserção de imagens e vídeos e de questionários divertidos e competitivos, eles(elas) acabavam por aprender o conteúdo abordado na atividade proposta.

Além da plataforma Quizizz, a professora Lia se reportou à exploração de metodologias diferenciadas no ensino presencial e no ERE. Nesse caso, citou sua experiência, mais frequentemente no ERE, de exploração da metodologia Aprendizagem Maker. Além desta, registrou a aplicação da metodologia conhecida como Aprendizagem Baseada em Problemas ou *Problem-Based Learning* (PBL),⁵² dos aplicativos TikTok e Duolingo, e esclareceu:

[...] porque como a gente estava no meio das metodologias ativas, então, os alunos deveriam produzir um produto (interativo, grifo nosso) em suas casas; eles eram os protagonistas na sala; era uma coisa mais coletiva. [...] no remoto algumas turmas me surpreenderam porque utilizaram aquele aplicativo de música TikTok para fazerem práticas de simulação e mudavam as cenas atrás e falavam como se estivesse dentro da cena [...] também o Duolingo, uma plataforma de ensino de línguas, e outras ferramentas digitais, como os aplicativos de tradução [...] (professora Lia).

O professor Cid também relatou experiência com o SIGAA no ensino presencial em turmas onde nem todos(as) os(as) estudantes tinham autonomia acadêmica para desenvolver a atividade propostas pelo(a) docente impedido de comparecer ao IFPA/Santarém naquele(a) dia/aula. Nesse caso, mencionou que:

⁵² Aprendizagem Baseada em Problemas ou *Problem-Based Learning* (PBL) é um processo de aprendizado norteado pelos alunos de forma colaborativa, sendo baseado em problemas autênticos que contextualizam conteúdos a serem construídos e apropriados pelos alunos (Büttenbender; Oliveira, 2019).

[...] no SIGAA *tinha algum material, conteúdo, para que o(a) estudante pudesse ter acesso e a partir disso, de repente, também fazer outras pesquisas e esclarecer dúvidas em outros ambientes, em outros sites [...]* (professor Cid).

As iniciativas do professor Cid e da professora Lia evidenciaram a importância da exploração/interação das TDICs na prática pedagógica que se efetivava mesmo no ensino presencial.

Além do *SIGAA* e *WhatsApp*, sobre suas aulas de Linguagem Computacional, o professor Ian comentou que, no ensino presencial, em sua prática pedagógica explorava a plataforma *Trello*,⁵³ que propicia o uso de uma metodologia própria do *software Kanban*, útil à gestão de projetos e orientação no estágio supervisionado.

No que se refere aos limites e possibilidades de inserção/interação das TDICs como recurso didático-pedagógico no ensino presencial e ERE no IFPA/Santarém, nesta tese abordei breves considerações sobre o conteúdo presente nos relatos de experiência dos(as) participantes dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono. Anotei que alguns(mas) professores(as) relataram vivências acadêmicas com exploração didático-pedagógica de tecnologias digitais na prática pedagógica nos cursos de Graduação – formação inicial. Outros(as), porém, tais experiências se efetivaram em cursos de Especialização e/ou formação continuada, basicamente no final da primeira década do século XXI, quando despontava a exploração das TDICs na âmbito da educação brasileira.

Um dos limites enunciados para efetivo ensino-aprendizagem mediado pelas TDICs pareceu residir no nível de letramento digital de professores(as) e estudantes do IFPA/Santarém desde o primeiro momento em que se depararam com a possibilidade efetiva da ocorrência do ERE. Sendo assim, não há estranheza que, nos recortes dos relatos de experiência de professores(as), ainda sob o impacto da confirmação do ERE, seja afirmado com surpresa a emergente necessidade de transposição da prática do ensino presencial para o ERE via *Internet*.

[...] *Eu acredito que em nenhum Campus [...] fui atrás da Internet para pesquisar. [...] Simplesmente chegaram para a gente e falaram vamos dar aula remotamente [...] tem que dar aula síncrona e assíncrona e tem que gravar aula, fazer isso e fazer aquilo e só falaram isso* (professor Leo).

⁵³ Plataforma *Trello* consiste em um aplicativo de planejamento para gestão de trabalho virtual, usado na educação corporativa, e tem potencial para reunir ferramentas, tarefas e colegas de equipe. Disponível em: <https://www.trello.com>

Passado esse primeiro impacto, diante da emergente necessidade de lidar com as TDICs na condução das aulas (as)síncronas, revelaram Bia, Cid, Ian, Gil e Lia que surgiu a oferta de treinamentos/cursos, por iniciativa da PROEN, para professores(as) e estudantes. Com a participação/frequência em treinamentos/cursos, para alguns(as) professores(as), abriu-se a perspectiva da iniciação de um processo de letramento digital.

Assim, devido à experiência adquirida e/ou reinventada com exploração das TDICs à promoção de aulas *on-line* (as)síncronas, a partir da adoção da estratégia de ERE, acredito que há grande possibilidade de ocorrer maior interação das TDICs na prática pedagógica, essencialmente presencial, nas disciplinas curriculares de todos os cursos e modalidades de ensino ofertadas pelo IFPA/Santarém.

Porém, como discutido posteriormente, o dificultoso acesso à *Internet*, a falta de equipamentos digitais de multimeios e o déficit de recursos financeiros do IFPA/Santarém para socorrer às necessidades primordiais de considerável parcela de estudantes e familiares, acabaram por limitar o acesso e a frequência às aulas (as)síncronas e, por consequência, a aprendizagem de vários(as) estudantes.

Encerrei a análise sobre a abordagem da segunda Unidade de Contexto – Práticas ativas, colaborativas e híbridas na aula de Línguas – com alguns recortes retirados da consulta a periódicos (Quadro 2).

Assim, a *perspectiva de grande possibilidade de interação das TDICs na prática pedagógica*, que afirmei no parágrafo anterior, permitiu-me discutir a assertiva retirada da pesquisa em periódicos publicados no período 2020-2022, quando, textualmente Alves (2020, p. 355) afirmou que no ERE “[...] o corpo docente não se sente preparado para assumir as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, seja por conta do nível de letramento digital, ou, por limitações tecnológicas para acesso a estes artefatos”. Parte dessa assertiva foi encontrada na análise dos relatos de experiência dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém.

Na busca por suporte para operacionalização das TDICs durante o ERE, no IFPA/Santarém os(as) professores(as) revelaram informações concordantes com a pesquisa internacional e nacional, como, por exemplo, a constatação de níveis variados “[...] de habilidades digitais” (Hodges *et al.*, 2020, p. 7), de letramento digital (Mendes; Mendes, 2021, Nogueira; Dantas; Bandeira, 2022) e/ou de competência digital (Barin *et al.*, 2020; Machado; Bilessimo; Silva, 2021), o que não significou considerá-los(as) analfabeto digital.

No caso do IFPA/Santarém, o que ficou mais evidente se referiu às limitações tecnológicas que interferiram na interação *on-line* e na qualidade da aula síncrona e/ou assíncrona. Principalmente, tais limitações decorreram do dificultoso acesso à *Internet*. Nas pesquisas conduzidas por Fernandes *et al* (2020), no IFPA/Santarém, e por Araújo e Fahd (2020), no IFMA/Santa Inês, encontrei referências a transtornos no processo de ensino-aprendizagem diante da dificuldade de acesso à *Internet*.

Retirei do relato do professor Leo um exemplo que pode justificar certa dependência do ser humano à conexão com *Internet* e das tecnologias digitais, particularmente durante o ERE e o distanciamento social.

[...] *Internet ficou fora do ar e muitos alunos não tiveram aula porque a plataforma saiu do ar nas disciplinas que são remotas. Isso é uma prova que a gente não vive mais sem a tecnologia e a pandemia veio para nos mostrar isso* (professor Leo).

Ressaltei, aqui, o sentido da comunicação/interação síncrona e assíncrona tal como discutido por Jungblut (2004), posto que, nos encontros do grupo focal, observei referências ao uso do aplicativo digital *WhatsApp*. A esse respeito, explicou o autor que a comunicação/interação assíncrona, ao contrário da síncrona, apenas se configura quando há um descompasso temporal entre a emissão e a recepção da mensagem. Tal descompasso se caracteriza pela não presença simultânea dos interlocutores em cada um dos extremos do canal de comunicação. Então, pressupus que em uma comunicação via aplicativo *WhatsApp*, quando professor(a) e aluno(a) estão cada um, naquele exato momento, em um dos extremos do canal e em efetivo processo de comunicação, a comunicação/interação é síncrona.

Reafirmei que antes de 2020, vários(as) professores(as) de Línguas(gens) do IFPA/Santarém já exploravam o aplicativo digital *WhatsApp* para propiciar interação síncrona ou assíncrona com seus(suas) alunos(as). Observei que, em contexto internacional, o uso desse aplicativo despontava no ensino da Língua Inglesa em atividades (as)síncronas antes/durante a pandemia da covid-19 (Zulfa, 2020).

Outro fato relevante a ser comentado em relação à abordagem da segunda Unidade de Contexto diz respeito ao impacto que a pandemia da covid-19 trouxe para a área da educação presencial, situações difíceis para serem vivenciadas por professores(as), estudantes e familiares. Evidenciei, pois, que os relatos de experiência de professores(as) do IFPA/Santarém se revelaram em concordância com pesquisas nacionais publicadas em 2020 e 2022 (Quadro 2).

Nesse contexto, identifiquei informações que, no IFPA/Santarém, a implementação do ERE carregou consigo inúmeras implicações para o processo de ensino-aprendizagem, desde o dificultoso acesso à *Internet*, a falta de adequado equipamento tecnológico até a inexistência de um ambiente físico propício para estudo, pesquisa, ensino e aprendizagem. Tais informações foram consoantes com a pesquisa nacional (Branco; Adriano; Zanata, 2020; Castioni *et al.*, 2021; Cunha; Accioly; Pereira, 2021; Mendes; Mendes, 2021; Bastos, 2022). Mas, apesar de o ERE ter gerado dificuldades para todo o processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens), não resta dúvida que possibilitou a aprendizagem e a inclusão novas ferramentas tecnológicas na prática pedagógica dos(as) professores(as) (SANTOS; FERNANDE, 2020).

Os relatos de experiência dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém evidenciaram que a atividade do(a) professor(a) demandou considerável estresse pelo tempo gasto para o ato de ensinar, de escolher/acessar plataformas e de avaliar o resultado dos esforços na promoção da aprendizagem dos(as) educandos. Em tais relatos encontrei evidências de que professores(as) e alunos(as) revelaram sensível dificuldade em se adaptar rapidamente com o sistema de ensino-aprendizagem totalmente *on-line*, posto que tanto professores(as) como alunos(as) se mostraram com relativa capacidade operacional para dominar as tecnologias digitais e mídia *on-line*. Nesse contexto, em grande medida, o conteúdo presente em tais relatos reafirmou o entendimento de que o ERE provocou impacto negativo na aprendizagem, no engajamento e no bem-estar mental de estudantes, sendo que o decorrente déficit educacional poderá levar tempo para ser superado/recuperado (Petillion; McNeil, 2020; Eyles; Gibbons; Montebruno, 2020; Marshall, Shannon; Love, 2020; Zulfa, 2021; Bastos, 2022).

Em nível mundial, Williamson, Eynon e Potter (2020) argumentaram que durante o ERE, forçosamente, além do estresse emocional devido à pandemia da covid-19, importante minoria de estudantes foi totalmente excluída. Nesse particular, concordei com Machado, Bilessimo e Silva (2021) que diante da dificuldade de lidar com as TDICs, deficitária competência digital revelada por educadores e alunos(os) frente às condições socioeconômicas e culturais adversas das próprias famílias, o ERE seguiu em frente em um movimento constante de inclusão/exclusão.

Diante de tal exclusão, concordantemente com Pescador (2010), Marcelo, Yot e Mayor (2015), Almeida *et al.* (2020), Faria *et al.* (2020) e Bastos (2022), coloquei

em dúvida toda a retórica dominante de que adolescentes e jovens viventes no século XXI são *nativos digitais* altamente conectados, digitalmente experientes e que há uma variedade significativa de maneiras pelas quais eles/elas podem facilmente acessar, navegar pela *Internet* e explorar quaisquer tecnologias digitais. A queda dessa retórica começa a ser discutida, mais especificamente por ampla parcela de formuladores de políticas educacionais, isso porque

[...] à medida que as escolas fecham devido ao surto de COVID-19 e muitos professores procuram meios digitais para se conectarem com seus alunos, os formuladores de políticas educacionais estão começando a perceber que a retórica em torno dos jovens está incorreta e agora alguns jovens são excluídos de grande parte de sua educação e de suas redes sociais (Williamson; Eynon; Potter, 2020, p. 100).

No caso brasileiro, como exemplo, registrei a repercussão devida à adoção do ERE pela rede pública de educação da Bahia. Na época, afirmou-se que tal adoção

[...] pode se constituir em um grande equívoco, pois os estudantes, na sua maioria, provêm de classes sociais mais baixas, sem acesso a tecnologias digitais, vivem em casas que têm pequenos espaços, onde muitas vezes não têm lugar para estudar (Araújo; Fahd, 2020, p. 21).

Araújo e Fahd (2020, p. 31) também registraram que “[...] apesar da expansão do uso das TIC’s no ensino, no Brasil, a maioria dos alunos do Ensino Médio tradicional não teve experiência prévia com aulas à distância”, pois estavam “[...] habituados apenas às aulas presenciais, conduzidas ativamente por um professor”.

Na pesquisa nacional, encontrei registro de que pais/mães, avós/avôs, irmãos/irmãs revelavam dificuldades para orientar as atividades escolares devido ao nível de escolaridade das famílias, particularmente quando se trata de estudantes da rede pública da Educação Básica. Em decorrência, na época, Alves (2020, p. 355) afirmou que “[...] o déficit educacional é notório”.

Na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por exemplo, nos cursos de Letras e Pedagogia, foi constatado por Mendes e Mendes (2021) que, na faixa etária 17 e 25 anos, vários(as) acadêmicos(as) não revelaram domínio de habilidades básicas e sequer se sentiram letrados digitalmente para enfrentar o processo de ensino-aprendizagem durante o período do ERE.

Concordante com os relatos de experiência dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém, em outro estudo com professores(as) brasileiros(as) da Educação

Profissional e Tecnológica nos Estados de Rondônia, Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul, foi afirmado que, durante a pandemia covid-19, o ERE

[...] trouxe a necessidade de aquisição das competências digitais para promover uma educação de qualidade e alinhada às necessidades dos estudantes, e uma necessidade de políticas públicas para promover não apenas o desenvolvimento das competências digitais de professores e alunos, mas também para diminuir as desigualdades de acesso à informação (Barin *et al.*, 2020, p. 34).

Também, no Estado do Rio de Janeiro, a pesquisa conduzida por Faria *et al.* (2020) apontou indícios de que, além da influência do fator econômico – referido anteriormente por Araújo e Fahd (2020) – um dos maiores entraves no ERE diz respeito à falta de preparo de professores(as) para lidar com as tecnologias requeridas na prática docente no ERE durante a pandemia da covid-19.

Ao contrário da expressão dos(as) professores do IFPA/Santarém, os(as) professores(as) entrevistados(as) por Faria *et al.* (2020, p. 9), na época, não pretendiam incorporar as ferramentas das TDICs na prática pedagógica a partir do retorno ao ensino presencial, o que tendeu a revelar que esses(as) “[...] não avançaram para atender algumas necessidades do século XXI”.

Outra pesquisa realizada com professores(as) em uma Universidade pública no Estado de Santa Catarina revelou que, mesmo depois da participação em cursos de formação, professores(as) da Educação Básica e Educação Superior ainda tinham dificuldade em lidar com as TDICs para a mediação de aulas síncronas com os(as) alunos(as). Para os autores, tal dificuldade se mostrou como sensível reflexo

[...] das graduações, desde a de Pedagogia até as licenciaturas, nas quais não se viabilizam disciplinas que possibilitem a discussão e aplicação das tecnologias nas práticas pedagógicas, muito menos em metodologias que podem ser utilizadas para integrar os recursos tecnológicos, tanto na modalidade presencial como a distância (Machado; Bilessimo; Silva, 2021, p. 20).

Desafios e obstáculos enfrentados em diferentes contextos da educação brasileira, no pré-durante-pós ERE e observados na pesquisa, apontam evidências concordantes com as expressões dos(as) professores do IFPA/Santarém. Então, expõe-se que o ERE colocou em evidência as históricas e marcantes

[...] desigualdades sociais, especialmente pelas dificuldades de acesso à *Internet* e aos recursos tecnológicos [...] pela dificuldade de acesso e domínio das ferramentas tecnológicas [...]. Se por um lado a utilização das TDIC mostrou-se como possibilidade para a manutenção do calendário

escolar, em virtude das características de interação possíveis entre professores e alunos, de outro, desvelou mazelas quanto ao acesso e conhecimento superficial para sua efetiva utilização, e em algumas situações acarretou ainda maior desigualdade educacional (Branco; Adriano; Zanatta, 2020, p. 346-7).

Diante do adverso momento pandêmico e do decorrente ERE, Fettermann e Tamariz (2021, p. 9) afirmaram que gestores(as) de instituições educacionais, formuladores de políticas públicas, professores(as) e famílias precisaram despertar a consciência da necessidade de “[...] haver cooperação entre todos, para que seja possível passar por ele aprendendo lições que serão valiosas no futuro”.

Como a cooperação entre professores(as) do IFPA/Santarém se revelou profícua na gestão/condução do ERE e no direcionamento da prática pedagógica nesse período, pareceu oportuno pensar em futuras pesquisas que buscassem elucidar como ocorreu a cooperação de estudantes entre si, entre as famílias e seus(suas) filhos(as) que estudavam no IFPA neste período letivo.

Na sequência, analisei o conteúdo presente nos relatos de experiência dos professores(as) do IFPA/Santarém sobre as questões contempladas na terceira Unidade de Contexto: TDICs no ensino de Línguas presencial e *on-line*.

5.3 TERCEIRA UNIDADE DE CONTEXTO E OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO GRUPO FOCAL

Três (3) questões exploraram os relatos de experiências sobre o conteúdo contemplado na terceira Unidade de Contexto que, em atenção especial ao segundo e terceiros objetivos específicos desta tese, abordava sobre o uso de TDICs no ensino de Línguas – Português, Inglês e Espanhol e Linguagem Computacional –, condições, cenários e contextos de uso das TDICs na Educação Técnica e Tecnológica do IFPA/Santarém, modalidade presencial, a fim de conduzir os(as) professores(as) à reflexão sobre desafios, limites e possibilidades das TDICs na sala de aula de Línguas (as)síncronas durante o período do ERE.

As questões foram assim enunciadas:

- (i) Indaguei se os(as) professores(as) exploravam metodologias diferenciadas como, por exemplo, sala de aula invertida, gamificação, *Webquest* nas aulas da Educação Técnica e Tecnológica antes da pandemia da covid-19.
- (ii) Qual a relevância das TDICs no ensino de Línguas(gens) no contexto do ERE durante a pandemia da covid-19?

- (iii) Quais foram os sucessos e os insucessos do ensino-aprendizagem de Línguas(gens) na interação síncrona do ERE durante a pandemia da covid-19?

A análise das respostas para cada uma destas questões foi contemplada em subtítulos separados (5.3.1 a 5.3.3).

5.3.1 Exploração de metodologias diferenciadas no ensino presencial

Na análise das respostas à primeira questão da terceira Unidade de Contexto, discutida nos encontros do grupo focal com a participação de professores(as) do IFPA/Santarém – exploração de metodologias diferenciadas (sala de aula invertida, gamificação, *Webquest*) na Educação Técnica e Tecnológica antes da pandemia da covid-19, observei professores(as) que textualmente afirmaram que, em sua prática pedagógica levada a efeito antes da pandemia da covid-19, alguns(algumas) se utilizavam do aporte de TDICs e de metodologias diferenciadas.

Assim afirmou o professor Cid: “[...] *minha única experiência dentro da modalidade presencial foi o uso, não de forma contínua, do SIGAA [...]*”. A professora Bia mencionou que “[...] *não (explorava metodologias ativas, colaborativas e híbridas, grifo nosso), foi mais durante a pandemia*” [...].

O professor Ian mencionou que não conhecia alguma metodologia ativa até o momento em que frequentou um curso de formação continuada. Nesse curso, a professora-monitora contemplou uma série de metodologias ativas. Por fim, o professor expôs sua opinião sobre as metodologias ativas no EH, assim:

[...] Elas são excelentes, mas não dá para aplicar tudo dentro das nossas condições e tempo que são estabelecidos nesse período de aula remota dentro da pandemia. Então, pego o que é útil. O que é aplicável como um todo. [...] a gente aplicava dentro da sala de aula, por exemplo, a sala de aula invertida (metodologia do EH, grifo nosso). Daí disponibilizava o material para eles (estudantes, grifo nosso), de maneira antecipada, depois vamos colocar um problema aqui para vocês resolverem (professor Ian).

A professora Ema comentou que não explorava a ferramenta do *Google Meet* em suas aulas presenciais de Línguas. Textualmente, afirmou:

[...] sim não fazia antes da pandemia; fazia uma prática comum no grupo de WhatsApp [...] até tentei algumas vezes (ferramenta Google Meet, grifo nosso), mas nem todas as informações foram bem sucedidas, porque, em geral, você precisa contextualizar o aluno da ferramenta que você está

utilizando, porque por mais que a gente pense que os alunos conhecem todas as tecnologias há ressalvas [...] (professora Ema).

Nos relatos de experiência de outros(as) professores(as) surgiram vivências com metodologias diferenciadas na sala de aula da Educação Técnica e Tecnológica no IFPA/Santarém mesmo antes do período pandêmico. Observei que nos relatos, anteriormente ao ERE, predominava a exploração de uma metodologia do EH – sala de aula invertida – e da metodologia gamificação.

[...] Bom, dessas metodologias a única que usava era a sala de aula invertida e desde a faculdade a gente já estudava por esse método na universidade e eu achei isso bem interessante e trouxe isso para sala de aula no IFPA também, então era a única que eu conhecia [...] (professor Leo).

[...] eu acho que a maioria dos professores fazia a metodologia aula invertida antes da pandemia, mas de uma maneira totalmente diferente. Então as metodologias que a gente utilizava foram ressignificadas, ampliadas, vamos dizer assim que nós professores abrimos os olhos para estudo mais profundo dessas metodologias. Aí eu vim a usar essa sala de aula invertida também antes da pandemia e durante a pandemia muito mais e utilizei também outras metodologias como a gamificação [...] (professora Lia).

Quanto à análise do conteúdo abordado nos relatos de experiência no IFPA/Santarém ficou evidente que a efetivação do ERE requereu que os(as) professores(as) reinventassem suas aulas e que adotassem diferentes metodologias para conduzir suas respectivas práticas pedagógicas no meio *on-line*, mesmo que, para tal, fosse preciso investigar, estudar e experienciar diferentes ferramentas viabilizadas pelo acesso às TDICs.

Essa compreensão encontrou ressonância na pesquisa feita no IFMA/Santa Inês quando se reconheceu que professores(as), alunos(as) e todos os que

[...] estão envolvidos nesse “cotidiano à distância” ou “nesse novo normal” estão se reinventando, num esforço conjunto a serviço dos alunos com o intuito de promover um processo de ensino-aprendizagem que, de alguma forma, minimize algumas perdas que, inevitavelmente, ocorrerão, especialmente porque muitos professores, e também alunos, comungam da ideia de que as “aulas não presenciais” não substituem as aulas presenciais – e se somam a isso as fragilidades e dificuldades que professores e alunos estão vivenciando e isso, muito provavelmente, provocará um processo de idas e vindas num ambiente virtual (Araújo; Fahd, 2020, p. 41).

No contexto de pós-pandemia, Almeida *et al.* (2020, p. 9) predisseram que, no futuro, “[...] a postura docente não será mais a mesma, pois diante de tantas

dificuldades, os professores estão se reinventando e se (trans)formando para que o conhecimento alcance seus alunos [...]”. Será que alunos(as) também precisaram se reinventar? Se inserir nesse forçoso processo de alfabetização digital? Contudo, a professora Ema põe ressalvas quanto a se pensar que o aluno conhece/explora todas as TDICs.

5.3.2 Relevância das TDICs no ensino de Línguas(gens) no ERE

Na abordagem sobre a terceira Unidade de Contexto em resposta à segunda questão sobre a relevância das TDICs no ensino de Línguas(gens), o professor Leo, de Língua Portuguesa, mencionou que, mesmo fora do contexto pandêmico, a presença das tecnologias digitais é/era de fundamental importância à condução do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens). Em suas palavras:

[...] mesmo sem a pandemia, o uso das tecnologias no ensino hoje faz com que o aluno aprenda, seja mais autônomo, busque o conhecimento em meio on-line, onde consegue encontrar cursos e farto material didático-pedagógico. Enfim, a tecnologia veio para melhorar bastante a questão do ensino de Línguas. As ferramentas educacionais também estão aí e ajudam muito tanto professores(as) quanto alunos(as) para alcançar o conhecimento [...] (professor Leo).

Os relatos de experiência das professoras de Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol revelaram igual compreensão. Assim, surgiu a defesa de que, no ensino de Línguas, as TDICs foram/são primordiais, “[...] relevantes, o que ampliou as possibilidades de comunicação de leitura e de escrita e o de interação social [...]” (professora Ema), particularmente para “[...] quem realmente deseja aprender, facilitou a vida dos alunos [...]” (professora Bia).

A exploração didático-pedagógica das TDICs nas aulas de Línguas amplia as possibilidades de comunicação, leitura e escrita, o que oportuniza maior interação social do aprendiz. A partir dessa assertiva, a professora Ema defendeu que, por essência, as TDICs permitem que os(as) estudantes/alunos(as) “[...] conheçam outras ferramentas além daquelas de uso corriqueiro”.

Porém, especificamente em relação à interação/comunicação social professor-aluno, oportunizada durante as aulas síncronas para ensino de Línguas, a professora Ema se revelou “[...] pessimista porque alguns alunos não ligam a câmera, não querem falar ao microfone e aí ficou difícil essa questão” [...].

Em outro relato de experiência, a professora Bia defendeu que as tecnologias digitais são “[...] essenciais hoje em dia; são importantíssimas. Quem dera que no nosso tempo tivéssemos tanto essa facilidade para aprender como os jovens de hoje têm mais do que no nosso tempo [...]”.

Complementarmente, a professora Bia reafirmou a importância da exploração didático-pedagógica de outras TDICs em suas aulas de Língua Portuguesa, como: *WhatsApp*, *Google Classroom*, *Telegram*, *Socrative Student*⁵⁴ e *Kahoot*, sendo esta última uma plataforma digital baseada em jogos de aprendizagem e que pode ser inserida e associada as metodologias *Webquest* e *Gamificação*. E argumentou:

[...] o uso das tecnologias só são importantes para facilitar a vida de quem realmente precisa e que tenha amor por uma língua. [...] No ensino da língua, o uso das tecnologias faz com que o aluno não fique apenas esperando pelo professor, mas que ele vá buscar o conhecimento. [...] Então, isso é muito importante, hoje tem mais oportunidade e facilidade no aprendizado [...] quem quiser aprender outra língua, as tecnologias estão aí mesmo; muitas vezes, com a boa vontade nem precisa de um professor, basta procurar uma música, um vídeo no YouTube; basta baixar um aplicativo para treinar a pronúncia [...] (professora Bia).

No relato de experiência da professora Lia, docente de Língua Espanhola, encontrei referência à exploração didático-pedagógica de ferramentas tecnológicas de comunicação social, além do *WhatsApp*, do *Instagram* e do *Facebook*. Assim:

[...] essas ferramentas não eram bem-vistas, mas se tornaram importantes porque estavam mais aproximadas aos alunos durante essa pandemia. Então eles poderiam ser autônomos protagonistas de sua aprendizagem. Houve uma diversidade do material de trabalho, mas nós estávamos muito presos ao material impresso, apostila, e os alunos puderam desenvolver também outras habilidades não só deles, mas de nós professores também. Então descobri muita coisa; a gente ampliou conhecimento. Enfim, nisso se resume nas melhores práticas pedagógicas realizadas durante essa pandemia [...] (professora Lia).

Nas aulas de Informática, Linguagem de Computadores ou Linguagem Computacional no IFPA/Santarém, a exploração da metodologia *Kanban* ocorria muito antes do ERE, mas outras metodologias ativas, colaborativas e híbridas começaram a serem exploradas depois dos treinamentos/cursos facilitados pela

⁵⁴ *Socrative Student* é um aplicativo que possibilita o engajamento, estimula a participação dos alunos e uma avaliação dinâmica com análise das respostas dadas de forma instantânea. Disponíveis em: <https://www.unicesumar.edu.br/inspira/wp-content/uploads/sites/206/2020/05/TUTORIAL-SOCRATIVE.pdf>

PROEN. Como exemplo, o quadro *Kanban* permite que “[...] *você controle o progresso das atividades do aluno dentro da disciplina [...]*” (professor Ian).

O que percebi pela (re)leitura do conteúdo desses relatos foi que a exploração didático-pedagógica de TDICs no ensino de Línguas(gens) começou a ser expressivamente segura a partir do ERE, diante do aporte teórico-metodológico ofertado pela PROEN na promoção de treinamentos/cursos, por pesquisas e estudos realizados de forma individual e, igualmente, pelas efetivas interações e trocas de saberes ocorridas entre os(as) professores(as) de Língua(gens) durante todo o período do ERE.

Na pesquisa nacional anterior ao ERE encontrei relato de experiência bem-sucedida com exploração das TDICs e metodologias ativas, em particular com uso das plataformas *Webquest Google e Classroom* como suporte para o ensino de Línguas (Santos, 2014) e Língua Espanhola como Língua Estrangeira, língua adicional (Coelho, 2019).

Em experiência com a plataforma *Google Classroom*, Coelho (2019, p. 117) observou que os resultados “[...] demonstram as potencialidades da plataforma e seus recursos para fomentar as práticas de produção e interação escrita”.

No ensino de Línguas Adicionais durante o ERE, há relato de sucesso na aprendizagem de estudantes com aplicação de várias ferramentas digitais. Concordantes com os relatos dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém, no ensino de Línguas, como já registrado, nas pesquisas de Carriconde *et al.* (2021), Maquiné, Coelho e Figueiredo (2020) despontou a exploração do *Whatsapp, Google Meet, Google Classroom, Duolingo, Facebook, Instagram e TikTok*.

5.3.3 (In)sucessos do ensino-aprendizagem de Línguas(gens) no ERE

Ao volver um olhar para a terceira e última questão relativa à terceira Unidade de Contexto, quando investiguei possíveis (in)sucessos obtidos no processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) pela interação (as)síncrona totalmente *on-line*, observei que as opiniões manifestas durante os encontros do grupo focal *on-line* síncrono foram, por vez, convergentes.

Pela análise do conteúdo expresso nos relatos de experiência dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém, observei referências do professor Ian quanto ao (in)sucesso alcançado pela ampliação do conhecimento de professores(as) e

estudantes com relação ao letramento e à competência digital, em particular sobre o domínio das TDICs nas aulas síncronas e assíncronas.

Outros(as) participantes se reportaram a mecanismos e condições ofertados pelos IFPA/Santarém para garantir a frequência de estudantes matriculados no processo de ensino-aprendizagem em 2020 (professora Bia), a viabilização para continuidade das aulas com efetivas práticas pedagógicas mesmo durante a pandemia da covid-19 (professora Gil), sobre o efetivo cumprimento da carga-horária letiva prevista para cada disciplina curricular, o que, invariavelmente, resultou no cumprimento do calendário escolar pré-definido para 2020 antes do ERE e parte do calendário escolar previsto para o ano letivo de 2021 (professores Cid e Ian).

Registrei referências ao sentimento de insucesso, particularmente com relação à efetiva presença de estudantes nas aulas síncronas (professores Cid e Ian); quanto à realização das atividades complementares e (des)cumprimento de datas predefinidas para ocorrerem as avaliações da aprendizagem (professor Cid); no que se referia à infraestrutura do IFPA e às desigualdades econômicas, sociais e culturais que afloraram mediante o dificultoso acesso à *Internet* pelas famílias e por estudantes para alcançar acesso às aulas (as)síncronas (professores Leo e Cid, professoras Lia; Gil e Ema).

O recorte transcrito do relato de experiência da professora Bia pareceu ilustrativo para considerável parte do conteúdo discursivo expresso na voz dos(as) professores(as) acerca dos (in)sucessos do ensino de Línguas(gens) pela interação (as)síncrona no IFPA/Santarém. Iniciei, então, com o fator (des)motivação diante da (in)frequência de estudantes às aulas síncronas e ações proativas decorrentes para alcançar efetiva aprendizagem *on-line* e *off-line*.

[...] a gente perdia a empolgação para ministrar aulas síncronas porque vinham entre 4 a 10 alunos e os demais não podiam participar; sempre tinham algum problema ou com a Internet ou estavam ajudando os pais durante a pandemia. Então, no horário de aula, muitos deles iam ajudar na feira; ajudar a mãe em casa a cuidar do irmão menor ou iam atrás do que comer [...] cada história que a gente ouvia e não podia exigir que todos (total de 26 alunos, grifo nosso) estivessem presentes naquele momento daquela aula síncrona. Então, para ter maior participação, eu preferia também gravar as aulas e enviá-las por meio das plataformas SIGAA, Classroom, WhatsApp para não ter desculpa. Eu as distribuía para tudo quanto era lado. Nas atividades práticas dava maior prazo, muitas vezes, mais uma semana para serem respondidas e entregues. Superintendia a

situação que eles estavam passando no momento mais difícil da pandemia, sentido/vivido por todo mundo [...] (professora Bia).

Diante do comportamento de estudo dos(as) estudante, participação e frequência às aulas síncronas e assíncronas, cumprimento das atividades de fixação e de avaliação dos conteúdos curriculares, a professora Bia percebeu que eles(as)

[...] não queriam assistir à aula que estava gravada; não queriam assistir aos vídeos; Eu sempre escolhia alguns vídeos para passar sobre o assunto do YouTube. Além das aulas que tinha gravado, escolhia alguns outros vídeos para passar e fixar o conteúdo, mas para muitos(as) deles(as)(grifo nosso) não tinham visualizações dos slides; o que queriam mesmo era fazer as atividades para ter nota: isso era o importante. Alguns postavam o formulário da atividade com a mesma resposta dos outros; tinha outro postado com atividade em branco só para dizer que enviara e pronto. Então, houve pouca aprendizagem nesse período [...] (professora Bia).

Na pesquisa mundial, quando se trata da aprendizagem *on-line* da Língua Inglesa, notei que a implementação do ERE no lugar do ensino presencial caminhou junto com as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos envolvidos na educação, o que acabou por trazer benefícios para o aprendizado de todos(as) os(as) envolvidos(as) sobre os meandros pelos quais ocorre a própria crise pandêmica (Zulfa, 2021).

Argumentei, então, concordantemente com a pesquisa nacional que, além de dificultar o papel do(a) professor(a) como mediador do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens), o ERE ficou “[...] longe de atender à diversidade das classes sociais” (Mollica; Ribeiro; Quadrio, 2020, p. 847). Nesse contexto, concordei com a afirmativa de que o ambiente virtual pareceu ser pouco

[...] apropriado para o uso da linguagem em seus mais diversos contextos, menos ainda adequado para o aprendiz em vulnerabilidade social enquanto protagonista da construção do seu conhecimento e da expressão de suas ideias e pensamentos (Mollica; Ribeiro; Quadrio, 2020, p. 847).

Mediante as opiniões manifestas dos(as) professores(as) de Línguas(gens) do IFPA/Santarém de que habilidades de leitura, escrita e interação oral no ERE restaram comprometidas. Mollica, Ribeiro e Quadrio (2020, p. 833) conclusivamente afirmaram que “[...] a oralidade, que é fundamental para a consciência da variação linguística, da construção de identidades e de formação para a cidadania, não encontra espaço eficaz de aprendizagem no remoto [...]”.

Contudo, considerei que a questão da aprendizagem escolar não se limita a maneira pela qual se dá a mediação no ensino-aprendizagem e a veiculação das

informações contidas nos conteúdos curriculares. Além disso, considerei necessária rever a concepção de aprendizagem como processo para se discutir o (in)sucesso ocorrido no aprendizado de estudantes durante o ERE.

Nesse sentido, teóricos que concebem a aprendizagem como processos social e cognitivo alertaram que, embora o acesso à rede *World Wide Web* para exploração didático-pedagógica das TDICs permitisse que escolas, faculdades e universidade fizessem a transição do ensino presencial para o ERE, o produto final entregue à comunidade escolar significou apenas o ERE e não a esperada aprendizagem *on-line* (Hodges *et al.*, 2020).

Nessa perspectiva, Schlesselman (2020) alertou que a aprendizagem *on-line* deveria se concentrar no alcance dos objetivos do ensino e da aprendizagem, em vez de simplesmente se voltar à exposição de conteúdos curriculares. Essa compreensão pareceu adequada para se analisar o sentido atribuído à efetiva aprendizagem *on-line* ou *off-line*.

Acredito que para se pensar/falar em efetiva aprendizagem *on-line* é preciso se considerar a parcialidade e até mesmo a inexistência – durante o período de transição do ensino presencial para o ERE e mesmo na efetivação das práticas docentes e discentes no ERE – de toda a infraestrutura que há em torno da educação presencial e que serve para dar apoio e impulsionar o sucesso do(a) estudante em seu percurso acadêmico. A esse respeito, citei os recursos comumente ofertados pelo IFPA/Santarém no ensino presencial como, por exemplo, o suporte da biblioteca escolar, do laboratório de informática e do auxílio-moradia, a orientação à carreira, os serviços de saúde, de assistência pedagógica e assistência psicossocial e muitos outros.⁵⁵

Em nível mundial, esse suporte pareceu ter sido esquecido durante o ERE, sendo recomendado apenas a disponibilização de uma listagem de plataformas e de recursos educacionais gratuitos com potencial para serem explorados com o objetivo de fomentar a aprendizagem *on-line*, segundo as demandas de cada Instituição de ensino, a fim de proporcionar assistência social e oportunizar a interação *on-line* conforme iniciativas da Unesco (2020; 2020a). Certamente, tais iniciativas não garantem/garantiram a efetividade do ERE, sequer da aprendizagem *on-line*.

⁵⁵ Ver atribuições do Setor de Assistência Estudantil e Ações Inclusivas do IFPA, *campus* Santarém. Disponível em: <https://santarem.ifpa.edu.br/assistenciaestudantil>.

Por fim, concordantemente com a pesquisa internacional ponderei que “[...] o sucesso da educação presencial *física* (grifo nosso) não ocorre necessariamente porque é bom dar aulas cara-a-cara”. Então, pareceu-me oportuno registrar concordância com o entendimento de “[...] que as aulas são um aspecto educacional de um sistema projetado especificamente para dar apoio aos alunos com recursos formais, informais e sociais” (Hodges *et al.*, 2020, p. 5, tradução nossa). Nesse sentido, à luz da opinião registrada na pesquisa nacional questioneei: “[...] em que medida a aprendizagem remota (*on-line ou off-line*, grifo nosso) é (des)balanceada em relação à presencial?” (Mollica; Ribeiro; Quadrio, 2020, p. 824).

Em resposta a essa indagação, o que se revelou notório na voz dos(as) professores(as) durante os encontros do grupo focal *on-line* síncrono foi que apesar das dificuldades e do incondicional apoio institucional ofertado pelo IFPA/Santarém (professor Ian e professora Gil), à transição do ensino presencial para o ERE, mesmo com o transcorrer do ano letivo de 2020 sem qualquer interrupção (professor Cid), no final do ano, alguns(algumas) professores(as), estudantes e familiares ainda não se revelaram familiarizados(as) com o ERE. Contudo, diante das circunstâncias geradas pela pandemia da covid-19 e, conseqüentemente, mediante a adoção atropelada das TDICs para ocorrer interação (as)síncrona do professor-aluno, concordei com Zulfa (2021) que professores(as), alunos(as) e familiares acabaram por aceitar o ‘novo modo’ de ensinar-aprender: o ERE.

Não obstante, na pesquisa mundial ficou claro que o distanciamento social e o temor gerado pela pandemia da covid-19 forçaram reflexões em diferentes áreas da atividade humana e, por isso, urge volver um olhar atento para os benefícios no aprendizado dos sujeitos sociais, em particular àqueles envolvidos com a educação (Alves, 2020; Schlesselman, 2020; Hodges *et al.*; 2020; Santos. 2022).

Foi, pois, nesse sentido que encaminhei a análise do conteúdo presente nos relatos de experiência dos(as) professores(as) sobre a quarta Unidade de Contexto, cujo objetivo foi investigar sobre o suporte e o incentivo oferecido a professores(as) e estudantes pelo IFPA/Santarém para assegurar o andamento do ensino e da aprendizagem *on-line* e *off-line* durante o período de vigência do ERE.

5.4 QUARTA UNIDADE DE CONTEXTO E OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO GRUPO FOCAL

Na abordagem sobre a quarta Unidade de Contexto – políticas educacionais na Educação Técnica e Tecnológica no ensino *off-line* e *on-line* durante a pandemia da covid-19 – contemplam-se duas (2) questões para análise:

- (i) Qual foi o suporte oferecido pelo IFPA para os(as) professores(as)?
- (ii) Quais foram os incentivos institucionais que docentes e estudantes receberam? Esses incentivos foram válidos?

A apresentação e discussão das respostas anotadas durante os encontros do grupo focal *on-line* síncrono a essas questões foram registradas a seguir (5.4.1 e 5.4.2).

5.4.1 Suporte oferecido pelo IFPA para os(as) professores(as)

Iniciei com a análise do conteúdo presente nos relatos de experiência dos(as) participantes nos encontros do grupo focal *on-line* síncrono em respostas à primeira questão da quarta Unidade de Contexto: Qual foi o suporte oferecido pelo IFPA para os(as) professores(as)?

Quanto à primeira questão enunciada, pela análise do conteúdo dos relatos de experiência constatei que desde o início do período de distanciamento social, especificamente a partir do momento em que ficou decidido pelo MEC que as aulas presenciais seriam substituídas por aulas remotas, síncronas e assíncronas, a equipe gestora do IFPA/Santarém revelou-se sensível à oferta de suporte institucional para seus(suas) professores(as) e servidores(as), em geral.

No primeiro momento, emergiu a capacitação técnico-operacional, que acabou por se caracterizar como principal suporte ofertado a professores(as) que atuam profissionalmente no IFPA/Santarém. Nesse sentido, observei argumento de professores(as) que foi nesse primeiro momento que surgiu a perspectiva inicial do ERE e que todos(as) reconheceram a emergente necessidade de ações inovativas para conduzir o processo educacional da maneira mais adequada possível a fim de evitar sensíveis danos ao ensino, à aprendizagem e à saúde de todos(as).

Conforme relato do professor Cid, emergiu, pois, um conjunto articulado de atividades presenciais para oferecer suporte a professores(as), cujo objetivo, na

época, era contemplar “[...] *um conhecimento atualizado sobre as ferramentas digitais que, aos poucos, pudessem ser implementadas na prática docente*”.

A preocupação do IFPA/Santarém com a preservação da saúde de professores(as) e servidores(as), em geral, e efetuar monitoramento de sintomas diante do ciclo pandêmico, surge no relato do professor Cid que esclareceu que treinamentos/cursos/palestras/oficinas ofertadas pela PROEN: [...] *foram realizadas com a participação da equipe de saúde, que esteve sempre atuante para prestar orientações*.

No primeiro instante do revelado surto pandêmico, alguns(algumas) servidores(as) do IFPA/Santarém, testaram positivo para o vírus da covid-19 e receberam assistência especializada da equipe formada por especialistas:

[...] *da psicóloga, da enfermeira e do médico forte apoio para que tudo pudesse ser feito seguindo os protocolos recomendados. Também a questão das licenças de saúde para que cada servidor(a) pudesse se sentir seguro(a) e amparado(a) do ponto de vista da legalidade. [...] procuramos, na medida do possível, disponibilizar algum equipamento para que o(a) servidor(a) pudesse desenvolver remotamente o trabalho naquele período específico* (professor Cid).

Sob impacto da surpresa diante da pandemia da covid-19 (professora Lia), do inevitável distanciamento social e da perspectiva do iminente ERE, no IFPA/Santarém foram promovidas atividades de suporte a professores(as) como: “[...] *várias oficinas, palestras e encontros formativos um amplo espaço (grifo nosso) para as reuniões, onde os professores colocavam suas percepções durante o período remoto. Ah! Foram tantos que é difícil de lembrar [...]*” (professora Ema, grifo nosso).

Esse amplo espaço, referido no parágrafo anterior, consistia em uma sala física disponibilizada especificamente para reuniões e encontros formativos instituídos por iniciativa da PROEN, na oferta de treinamentos/cursos para operacionalização da plataforma SIGAA e “[...] *disponibilizar material didático-pedagógico*” (professores Cid e Ian e professora Ema).

Porém, “[...] *nos momentos mais críticos da pandemia, teve um tempo que não podia entrar ninguém aqui* (refere-se às dependências físicas do IFPA/Santarém) [...]” (professora Gil). Daí chegou a hora de aprender e/ou aperfeiçoar habilidades digitais para dominar a operacionalização do aparato tecnológico ou, então, procurar ajuda. Argumentou a professora Bia: “[...] *no meu caso, ligava para meus colegas [...]*”.

O suporte à saúde psicológica dispensado a professores(as) e servidores(as), em geral, ocorreu por meio de palestras e oficinas, de forma semelhante se desenvolveu a formação continuada de professores(as). O envio do material (manuais de saúde) aconteceu via *e-mail* institucional. O objetivo da oferta de suporte institucional à saúde de professores(as) e servidores(as) era a educação em saúde e visava que

[...] todos nós tivéssemos, por exemplo, algumas rotinas saudáveis mentais e rotinas também do corpo, porque nesse momento estávamos sentados de frente para o computador [...]. Então, houve a preocupação do IFPA na promoção de palestras pelo Setor de saúde do Campus. [...] com relação à formação docente. A preocupação se expressou por meio de minioficinas de como utilizar algumas ferramentas digitais (professora Lia).

Como mencionado, a formação docente para lidar com o ERE aconteceu por iniciativa da PROEN, basicamente com apoio dos professores de Informática do IFPA/Santarém (professora Bia) na promoção de minioficinas (professora LIA). Foi nessa caminhada que surgiram as iniciativas para fomentar o suporte institucional, como, por exemplo,

[...] a abertura de uma plataforma de formação continuada a partir de um projeto chamado Formar e Inovar pelo CETEAD que é o Centro de Tecnologia a Distância do IFPA como um apoio tecnológico do IFPA, como um todo e, internamente, a criação da comissão de apoio tecnológico (professor Ian).

A dinamização de ações do projeto *Formar e Inovar* contou com apoio do Setor de Informática do IFPA/Santarém, o qual, na época, era constituído por professores com afinidade e capacidade técnica para operacionalizar as plataformas digitais e, assim auxiliar professores(as) a usar diferentes ferramentas *on-line*. Mas, os espaços físicos para execução das ações do *Formar e Inovar* e disponibilizados para uso de computadores eram mínimos. Na época, tais espaços atendiam apenas

[...] quem não tinha recurso, para quem não tivesse condições de ministrar as aulas dentro de sua casa em virtude da condição do ambiente domiciliar, pois o espaço não era adequado. Daí foi dada a oportunidade de você ir até lá, nos momentos possíveis, para executar suas tarefas [...] (professor Ian).

Nos encontros do grupo focal afirmou-se que o suporte tecnológico ofertado pelo IFPA/Santarém para familiarização do(a) professor(a) como um modo mais eficaz para alcançar efetiva exploração do SIGAA “[...] foi além das reuniões” (professora Bia). Porém, era esperado que esse suporte tecnológico

[...] fossem nos ensinar a mexer em programas, reproduzir vídeos aulas, usar as ferramentas do Google sala de aula e nada disso aconteceu. O apoio que a gente teve da instituição foi quase que zero. Acho que cada professor buscou estudar por conta própria, buscava pesquisar e usar outras ferramentas necessárias para trabalhar por conta própria porque a própria instituição não deu esse aparato para trabalhar no ERE [...] (professor Leo).

Consideradas as expectativas de professores(as) quanto à oferta de suporte tecnológico pelo IFPA/Santarém, percebi que tal suporte foi relevante para o início do trabalho docente no período de transição do ensino presencial para o ERE. Dessa forma, os treinamentos/cursos/oficinas de formação/capacitação foram percebidos como etapa necessária à preparação de professor(a) para o início de seu processo de aprendizagem a fim de alcançar domínio adequado das TDICs na elaboração/produção de suas aulas (as)síncronas. Nesse sentido, concordei com a perspectiva de análise encaminhada pela professora Bia, assim:

[...] só aprendemos realmente na prática. Muitas vezes, a gente vai mexendo aqui e ali, ou no meu caso [...] entrava no YouTube para aprender a mexer; ia tentando aprender, ia levando até que a gente aprendeu muito, muito mesmo. Não aprendemos tanto como deveríamos, mas alguém tem um dom para mexer no computador on-line e aplicativos; tem gente que gosta e tem gente que não gosta e tem gente que nem faz questão de gostar. Então, no caso foi o aprendizado; uma preparação, mas foi o básico: o básico do básico. Tenho certeza que tem muitos aplicativos, muitas tecnologias para nos auxiliar enquanto professores muitos [...] muitos mesmos, mas teremos que tirar um tempo para estudar, para aprender, e um tempo para treinar [...] quando a gente vai assistir o primeiro vídeo que criei, que vergonha! Assim é que a gente vai melhorando, mas só melhora mesmo na prática [...] (professora Bia).

Da análise do conteúdo retirado dos relatos de experiência de professores(as) observei que as reuniões, a oferta de treinamentos/cursos/oficinas pela PROEN destinados à operacionalização do SIGAA e do OBS Studio, a disponibilização de plataformas *on-line* pelo portal Centro de Tecnologia a Distância do IFPA (CETead) voltados à formação continuada de professores(as) se constituíram em ações fundamentais para dar apoio/suporte à caminhada docente durante todo o ERE.

Sobre a oferta e o encaminhamento do curso OBS Studio no IFPA/Santarém para professores(as) registrei a explicação de um professor, assim transcrita:

“[...] foi dado esse curso OBS Studio, como gravar a tela, a Webcam e gravar o microfone. Foi dada uma formação de como usar os recursos como o microfone Webcam, como o professor pode melhorar a qualidade do conteúdo foi disponibilizado, a formação e também, a posteriori, como usar as

plataformas de acesso remoto como o Google Meet e a plataforma da RNP” (professor Ian).

Mas, foi esse primeiro momento que requereu a mobilização do conhecimento do(a) professor(a) e de suas experiências pedagógicas com metodologias híbridas (*on-line e off-line*) do ensino presencial para adentrar no ERE.

5.4.2 Incentivos institucionais ofertados a docentes e estudantes do IFPA

Na segunda questão referente à quarta Unidade de Contexto, investiguei sobre a percepção dos(as) professores(as) participantes dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono no IFPA/Santarém sobre incentivos institucionais destinados a auxiliar professores(as) e estudantes, e quais destes foram percebidos como válidos.

A partir da (re)leitura do conteúdo existente nesses relatos de experiência entendi que foram significativos todos os incentivos institucionais ofertados para suprir a necessidade de professores(as) e estudantes. Comecei a análise sobre o suporte ofertado à capacitação por meio das ações proativas voltadas à mediação tecnológica. Os(as) professores(as) se reportaram à(ao):

- a) efetiva execução do orçamento do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com distribuição de frutas e gêneros alimentícios para estudantes em situação de vulnerabilidade social (professor Cid);
- b) flexibilização da carga horária de professores(as) (professora Ema e professor Ian) e do calendário de avaliações de conteúdos curriculares (professor Leo);
- c) disponibilização de atividades impressas, de *chips* e auxílio financeiro para estudantes (professores Leo e Cid e professora Lia);
- d) incentivo à participação de professores(as) em treinamento/cursos/oficinas de formação continuada, por iniciativa da PROEN, e no projeto *Formar e Inovar*, com suporte técnico do Setor de Informática do IFPA/Santarém (professores Ian e Cid e professora Bia);
- e) incentivo à capacitação/potencialização do letramento digital entre professores(as) e estudantes e aprimoramento da competência didático-pedagógica para exploração das TDICs e para a produção de aulas (as)síncronas capazes de motivar os(as) estudantes e dar continuidade para o processo de aprendizagem (professores Cid, Ian e Leo e professoras Bia, Gil e Lia).

Recortei partes do conteúdo que havia nos relatos de experiência e que ilustrava a percepção de cada professor(a) sobre os incentivos institucionais proporcionados pelo IFPA/Santarém durante o período do ERE.

Nos recortes, especifiquei a percepção docente sobre o incentivo dado a professores(as) por meio de treinamentos/cursos/oficinas de formação continuada e das ações em saúde em atenção a servidores(as), em geral. Comentei sobre a disponibilização de material didático impresso e do auxílio financeiro para a manutenção da conectividade e, assim, viabilizar a participação de estudantes nas aulas síncronas e assíncronas para promover a aprendizagem *on-line*.

Nas palavras do professor Leo, o primeiro incentivo institucional tinha relação com a manutenção das aulas síncronas e assíncronas para não “[...] deixar o(a) aluno(a) abandonar a Instituição (evasão escolar, grifo nosso), fazer com que ele(ela) se interessasse pelas aulas; e que nossas aulas fossem atrativas [...]”.

Como o principal incentivo ofertado pelo IFPA/Santarém, observei destaque à formação/capacitação de professores(as) que aconteceu sucessiva e paralelamente às aulas *on-line* e *off-line*. Assim:

[...] enquanto estávamos dando aula, a gente tinha que estar se capacitando também [...] foi tudo assim de sobressalto. É super compreensível porque ninguém estava preparado para isso (em referência ao ERE, grifo nosso); então, nós estamos aprendendo. Daí que os incentivos institucionais foram poucos, mas sólidos; ajudaram-nos bastante (professora Lia).

Anotei relatos de constantes discussões/reflexões nos encontros/reuniões de professores(as) preocupados(as) com a saúde coletiva e com o apoio aos(às) estudantes desde a disponibilização e entrega a domicílio do material impresso até viabilização do acesso à *Internet*, a fim de minimizar possíveis perdas de conteúdos curriculares e prazos de avaliações diante de adoecimento e de outros contratemplos que pudessem conduzir à evasão escolar. O professor Leo assim se referiu:

[...] Lembro-me que durante a pandemia alguns de nós adoeceram e receberam muita atenção da Direção do Campus para permanecer firme, para continuar com a atenção para o(a) aluno(a); tentar atendê-lo(la) e entender o lado deles(as) porque muitos desapareceram no tempo da pandemia. Tivemos que correr atrás para que eles(as) retornassem à aula e completasse a disciplina curricular [...]. Nós discutimos sobre a possibilidade de o(a) aluno(a) se sentir prejudicado(a) e querer receber o material das aulas na forma impressa. Nesse caso, era só conversar presencialmente com a direção do Campus ou com o(a) professor(a) da disciplina que seria disponibilizado todo o material impresso [...]. Caso o(a) aluno(a) não tivesse

acesso à Internet em casa, ele(a) poderia procurar a Instituição porque os laboratórios de informática ficariam abertos no horário de aula. Caso tivesse dificuldade de acesso à Internet no dia de prova (avaliação, grifo nosso), também poderia usar o laboratório do Campus. Então a gente teve essa preocupação na tentativa de atender e entender o(a) aluno(a) para que não desistisse de realizar os encargos de cada disciplina (professor Leo).

Além das ações da PROEN na formação/capacitação, nos recortes dos relatos de experiência encontrei referências aos editais institucionais de auxílio para a permanência e inclusão digital. No IFPA/Santarém, o professor Leo revelou que os(as) estudantes receberam auxílio para facilitar o acesso à *Internet*. Assim, eles(as) “[...] *poderiam comprar dados móveis; cartões de celular. [...] Receberam dinheiro para a compra de pacotes de Internet para acompanhar as aulas [...]*”.

Com o propósito de compreender como funcionou a engrenagem institucional para a disponibilização de recursos, o professor Ian esclareceu que:

[...] o setor que trabalha com políticas educacionais internas promoveu todo movimento da gestão tanto na sua situação macro da PROEN com as formações e continuações desses editais institucionais de inclusão digital de auxílio permanência do aluno conectado e isso a gente pode verificar lá na página do IFPA e internamente nas comissões de apoio tecnológico e a do comitê de risco que dava informes relacionados diariamente sobre quais ações poderiam ser tomadas no Campus, assistência estudantil e acompanhamento/verificação da frequência dos(as) alunos(as) e o setor pedagógico agia no acompanhamento das dificuldades: uma simbiose, um movimento contínuo, que não dá só para deixar o docente e o(a) aluno(a) se vira; é acompanhamento contínuo. Eu acredito que houve em determinado momento perfeitamente ou não! [...] tem sempre os detalhes impossíveis de acompanhar dentro dessas grandes atividades burocráticas, que são executadas tudo perfeitamente. Mas que houve ações sim [...] (professor Ian).

Pareceu importante esclarecer a razão da dificuldade manifesta quanto à realização do trabalho docente/discente totalmente *on-line*. Uma vez que o valor da taxa de manutenção e as condições de conectividade à *Internet* foram/são iguais para todo o Oeste do Pará, daí não havia que se falar em ampliação da conectividade *on-line* no IFPA/Santarém. Diante de tais condições, sob o ponto de vista crítico, a professora Gil esclareceu que “[...] *o quê foi dado para os(as) professores(as) era o que a Instituição podia dentro do possível [...]*”.

A professora Gil ainda comentou que os auxílios disponibilizados a alunos(as) foram primordiais, incluindo-se essencialmente a merenda escolar que pareceu ser “[...] *uma questão de subsistência alimentar*” de estudantes e respectivas famílias.

Acrescentei que, diante da pandemia da covid-19, a questão da merenda escolar intimamente se associou à conectividade a meios digitais, uma vez que o distanciamento social impactou severamente a economia das famílias em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido o recorte do relato de experiência, a seguir.

[...] sabemos que se impacta a parte econômica da família certamente o(a) aluno(a) poderia ter muita vontade de dar continuidade nos estudos, mas sem um mínimo possível de recursos e suprimentos alimentar. [...] Nessas parcerias, a PROEN mais articulada, fazia o levantamento da condição socioeconômica do(a) aluno(a) para tentar suprir suas necessidades econômicas mais emergenciais. Nesses auxílios, por exemplo, inclui-se a compra do chip e de computador. Alguns(mas) alunos(as) foram beneficiados, mas não teve como abranger todos(as). A gente sabe que não tinha recursos para isso, mas esse suporte por meio dos auxílios foi muito importante para manter os alunos aqui [...] (professora Gil).

Nos relatos de experiência anotei referências ao incentivo moral verbalizado pela Coordenação Pedagógica de Ensino do IFPA/Santarém, assim;

[...] ela (a Coordenação, grifo nosso) falava que a gente ia conseguir, que tinha que pensar nos(as) alunos(as), que tinha que ser bem flexível quanto à disponibilidade deles(as) na participavam da aula; que era preciso ficar/estar atento à entrega das atividades, caso não entregassem, a Direção precisava ser informada. Também os nomes dos(as) estudantes não frequentes às aulas, a Direção precisava ser informada para contato (ligação) e informação sobre o motivo da não frequência. [...] tinham um e-mail para contato com professores(as) sobre os materiais didáticos que o Instituto precisava imprimir para atender o(a) aluno(a) que optasse pelo material impresso. O(a) próprio(a) aluno(a) precisava ir lá buscar, mas caso não pudesse, o Diretor informou que até nossos motoristas poderiam deixar nosso material impresso na casa dos(as) alunos (as). O importante era não perder alunos(as). Então, teve incentivos ofertados pela assistência estudantil, auxílio de dados móveis, e o edital para concorrer ao auxílio permanência a fim de incentivar o(a) acadêmico(a) a não interromper seus estudos [...] (professora Bia).

A professora Lia reafirmou a importância de manter a motivação, o incentivo à permanência de estudantes e o estímulo a professores(as) para alcançar sucesso ao longo do processo de ensino-aprendizagem *on-line* e *off-line*. A partir dessa compreensão, o professor Cid reconheceu que:

[...] precisamos disso para seguir em frente com professores(as) e servidores(as), em geral. A gente procura manter de forma permanente também o contato para não esfriar nossas relações e manter, assim, a cooperação mútua [...] (professor Cid).

Outras referências às iniciativas do IFPA/Santarém surgiram nos encontros do grupo focal *on-line* síncrono. A professora Ema reconheceu como fundamental a flexibilização da carga horária semanal e a organização das disciplinas curriculares em bloco durante o ERE. Assim, transcrevi suas palavras:

[...] é fundamental mencionar flexibilização da carga horária do ensino, pois a gente já tinha alguns problemas na nossa área de letras. [...] nós professores estamos com a carga horária muito baixa e aí a pandemia veio e complicou mais um pouquinho, mas aí o pessoal teve a ideia iluminada de flexibilização da carga horária [...]. Outra ideia iluminada foi a questão de colocar as disciplinas por blocos. Eu imagino que os alunos tenham ficado muito aliviados porque conseguiram se organizar [...]. Ficou muito melhor assim por blocos, porque num dia você está atendendo aquele grupo de alunos e vem, por exemplo, um aluno no WhatsApp e fala uma coisa você já sabe que é aquela turma. Então você não ficava toda vez perguntando qual é seu nome, de qual turma você é [...]. Nossas duas ideias mega iluminadas favorecem tanto o(a) professor(a) quanto os(a) alunos(as)[...] (professora Ema).

As iniciativas do IFPA/Santarém, no replanejamento curricular anual, na flexibilização da carga horária e reorganização da agenda das disciplinas curriculares na distribuição das aulas semanais acabaram por reduzir o volume de atividades dos(as) estudantes que, na época, se encontravam sobrecarregados em função da dificuldade de acesso à *Internet*, da necessidade de dividir equipamentos tecnológicos com outros membros da família e que também eram estudantes e/ou, ainda, pela falta de equipamento tecnológico capazes de suportar acesso a alguns aplicativos digitais utilizados para alcançar a frequência às aulas síncronas.

Entre as preocupações do IFPA/Santarém, com os(as) estudantes estava inclusa a capacitação/formação para acesso ao material digitalizado e às aulas (as)síncronas. Nesse sentido, os(as) estudantes recebem formação para

[...] operacionalizar o Google Meet, o Google Classroom, o SIGAA e a conferência web RNP. [...] realmente a instituição ficou muito preocupada em relação à parte inclusiva; a gente conduziu um bom material em boas plataformas e o uso dessas plataformas era para que todos tivessem acesso e evitar ao máximo possível ocorrer evasão. Então, fazíamos aulas síncronas para que pudesse ser conduzida a exposição do conteúdo, bem como tirar as dúvidas dos(as) alunos(as), via videoconferência [...] era grande a preocupação aqui no Instituto em oportunizar os materiais, os conteúdos, o acesso e o acompanhamento do setor pedagógico, que ficava junto com assistência estudantil monitorando o acesso às plataformas [...] (professor Ian).

Muitas das ações/atividades desenvolvidas no IFPA/Santarém, durante o período de mudança/transição do ensino presencial para o ERE, encontraram respaldo na pesquisa nacional e internacional.

Aqui me reporte ao anterior grifo no discurso do professor Cid quando teceu sobre a necessária “[...] *revisão da prática docente para que não houvesse simplesmente uma transposição do presencial para o remoto*” com o propósito de evidenciar que estratégias semelhantes àquelas adotadas pelo IFPA/Santarém ocorreram em nível internacional.

Como exemplo, na pesquisa conduzida por Schlesselman (2020) constatei que escolas, centros de ensino de Línguas, faculdades e universidades norte-americanas ofertaram ajuda a professores(as), funcionários(as) e estudantes durante o período de mudança/transição do ensino presencial para o ERE. Semelhante às iniciativas do IFPA/Santarém, a autora registrou que foram oportunizados *workshops*, cursos de formação e aperfeiçoamento, possibilidades de consultas individuais, ofertas de recursos tecnológicos e solução de problemas educacionais de forma rápida e eficiente na condução do ERE.

Também no Brasil, a pesquisa conduzida por Fettermann e Tamariz (2021), no Instituto Península, revelou que as redes estaduais e municipais de educação adotaram estratégias para encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem durante o ERE. Entre as estratégias adotadas, despontaram: exploração de várias plataformas *on-line*, gravação de vídeo-aulas, disponibilização de materiais digitais via redes, aulas *on-line* síncronas e multisseriadas, aulas via TV, orientações disponibilizadas via redes sociais e tutoria/*chat on-line*. Além dessas estratégias, em menor escala/proporção, as redes municipais também incluíram a oferta de “[...] materiais e orientações por meio do *site* da Secretaria de Educação para a organização do cronograma de atividades para pais e disponibilização de material impresso para estudantes” (p. 5).

Alguns pesquisadores brasileiros se reportaram à visível falta de apoio para o(a) professor(a) na realização de suas tarefas pedagógicas, em particular para atender *on-line* às necessidades dos(as) alunos(as), o que acabou por reduzir o ambiente virtual em um espaço de massificação de tarefas. Aqui foi destacado o estresse/exaustão de professores(as) diante do excesso de trabalho na preparação das aulas síncronas ou assíncronas, da demanda de atenção requerida para atender minimamente todos(as) alunos(as). Mollica, Batista e Quadrio (2020) afirmaram:

[...] quão exaustos os professores ficam com a 'infinita' remessa de perguntas para confirmar se receberam ou não alguma tarefa. Trata-se de trabalho árduo que precisa ser atendido individualmente, demandando uma carga horária extensa para preparação das aulas, interação com os aprendizes, correção de tarefas e *feedbacks* individualizados. Um tempo perdido (Mollica; Batista; Quadrio, 2020, p. 826).

Além da fragilidade na formação inicial para adequado uso das TDICs, relatada pelos(as) professores(as) do IFPA/Santarém, também Branco, Adriano e Zanatta (2020) teceram referências à deficitária infraestrutura das Instituições de ensino formal, à falta de materiais e equipamentos tecnológicos para atender novas demandas diante do ERE, à dificuldade de acesso à *Internet* e à falta de outros recursos tecnológicos, como, por exemplo, computador e/ou um *smartphone*.

A exemplo do conteúdo dos relatos de experiência de professores(as) do IFPA/Santarém, quando se constatou a falta de recursos financeiros para aquisição de *chips* de celulares para acesso às aulas *on-line* (professora Lia), na pesquisa nacional percebi que a questão central à promoção do ERE residia na constatação de que, em geral, a maioria dos(as) brasileiros(as) não tinham meios para acessar à *Internet* (Castioni *et al.*, 2020), particular referência a professores(as) e estudantes (Andrade, 2021; Cunha; Accioly; Pereira, 2021; Bastos, 2022).

Nesse caso, caberia a oferta de um trabalho adicional de suporte àqueles(as) que não possuíam recursos financeiros ou tecnológicos, como, por exemplo, distribuição de *tablets* com *chips* de dados. Mesmo assim, a experiência do IFPA revelou que essa solução foi paliativa, pois os problemas não foram resolvidos.

Complementando essa ideia, registrei a conclusão da pesquisa conduzida por Castioni *et al.* (2020) sobre a realidade vivenciada em Universidades Federais durante o ERE na pandemia da covid-19. Os autores revelaram a existência de “[...] mais de 60% dos estudantes de Graduação sem acesso domiciliar à *Internet*”. Os 40% restantes precisavam se deslocar para um local que disponibilizasse sinal de *Internet*, isso porque “[...] em seus domicílios sequer chega sinal de rede móvel celular, requisito para o acesso à *Internet* por *chip* de dados” (p. 412).

Diante desse contexto, a exemplo do IFPA/Santarém, muitas Instituições de Ensino tiveram que prestar atenção às demandas de apoio institucional a professores(as) e estudantes para acesso à *Internet*, construção de ambientes virtuais com efetivas possibilidades de ocorrer aprendizagem e viabilização de diferentes equipamentos tecnológicos.

Nesse sentido, encontrei registros sobre a importância das reflexões e da oferta de preparo operacional da TDICs promovidas pelas Instituições de Ensino para dar apoio a professores(as). A exemplo das ações empreendidas pelo IFPA/Santarém, a pesquisa elaborada por Barros e Lazari (2020) e aplicada com mestrandos do Profletras, Universidade Estadual do Norte do Paraná, revelou que, nos primeiros momentos de vigência do ERE, grande parte do corpo docente agia intuitivamente, com/sem preparo técnico para efetiva operacionalização das ferramentas digitais requeridas no ensino totalmente *on-line*.

O revelado despreparo, tal como evidenciado no IFPA/Santarém, impulsionou gestores a tomar iniciativas emergenciais voltadas à promoção/ofertar de cursos de formação continuada e a treinamentos específicos para a emergente necessidade de capacitação/prontidão digital de professores(as). Tais iniciativas acabaram por evidenciar não apenas a relevância do letramento digital do corpo docente para o enfrentamento do ERE, mas, sobretudo, “[...] a importância de formações focadas no desenvolvimento de capacidades docentes para esse novo contexto de ensino e aprendizagem da língua” (Barros; Lazari, 2020, p. 1).

Pautei, ainda, alguns desafios trazidos pelo ERE quanto à importância da tomada de decisões institucionais proativas, resolutivas, orientadoras da caminhada escolar. Como exemplo, tomei a pesquisa conduzida por Oliveira; Corrêa e Morés (2020). Nela os pesquisadores listaram uma pauta de temas relevantes, de entraves que acabaram por dificultar a caminhada escolar diante do ERE. Dentre tais entraves, os pesquisadores apontaram: (i) necessidade emergente e imperiosa da formação de professores(as) para além da simples instrumentação digital; (ii) ausência de compartilhamento de materiais elaborados por professores(as) e expostos em um repositório digital institucionalizado; (iii) um espaço digital para interação e trocas de experiências das práticas de ensino durante o ERE.

Na pauta de discussões elaborada por Oliveira; Corrêa e Morés (2020) observei outra questão relevante, cujas respostas se encontram nos relatos de experiência de professores(as) do IFPA/Santarém. Trata-se do compartilhamento de materiais didáticos elaborados pelos(as) professores(as). Lembrei-me, então, da referência ao *SIGAA Mobile*, que apareceu recorrentemente nos relatos de experiência como ferramenta *on-line* para compartilhamento de conteúdos curriculares trabalhados em aulas (as)síncrona e do material didático-pedagógico impresso que contemplava conteúdos relativos às disciplinas curriculares, colocados

à disposição de estudantes tanto no formato de apostila impressa como de apostila digitalizada, com o propósito de permitir o acesso *on-line* ao conteúdo trabalhado em sala de aula síncrona.

Nesse contexto, aqui pareceu relevante a opinião manifesta de Guimarães, Hildeblando Júnior e Finardi (2022, p. 196-7) na pesquisa sobre experiências de formação de professores(as) de Línguas(gens) – cursos de Letras-Ingês – mediado por TDICs antes-durante-pós ERE. Na opinião dos pesquisadores, as TDICs revelaram grande potencial para mediação do processo de ensino-aprendizagem de Línguas durante a formação de professores(as). Contudo, resta saber se instituições e cursos de formação estão preparados para a incorporação das TDICs mediante “o contexto do ‘novo normal’ estabelecido desde o início da pandemia da covid-19”. Então, concordante com a sugestão registrada pelos autores reforço a ideia de que seja feita uma revisão dos cursos de formação de professores para incorporação de lições apreendidas durante o ERE a fim de preparar futuros(as) professores(as) para as possíveis e necessárias mediações, propiciadas pelas Línguas estrangeiras e pelas tecnologias digitais.

Pela análise dos relatos de experiência dos(as) professores(as) quanto à realidade vivenciada no IFPA/Santarém no ERE registrei que, em grande medida, as iniciativas tomadas pela Instituição conduziram à superação de alguns entraves. Citei como exemplo a formação/capacitação ofertada a professores(as) e estudantes que ficou além da instrumentalização digital, isso porque o suporte tecnológico-técnico-operacional institucionalizado acompanhou professores(as) e estudantes ao logo do percurso letivo durante o ERE. Iniciativa essa que acabou por fomentar um processo contínuo de formação/alfabetização digital.

Aqui também contribuíram as anotações encontradas na investigação conduzida por Fernandes *et al.* (2020) acerca das atribuições/competências/tarefas do núcleo de apoio IFPA/Santarém a estudantes durante o ERE.

Dentre as anotações retiradas na supracitada investigação registrei: (i) estabelecimento de contato permanente com discentes para entrega e recebimento de atividades impressas; (ii) prévia seleção de livros da Biblioteca Escolar que continham conteúdos a serem estudados; (iii) disponibilização do veículo institucional para transporte – levar e retirar se necessário – de trabalhos escolares até a residência do(a) estudante; (iv) oferta de suporte indispensável às

coordenações de cursos e a discentes com o objetivo de fomentar adequada operacionalização do processo da mediação tradicional (Fernandes *et al.*, 2020).

A terceira abordagem presente na pauta de discussão sugerida por Oliveira; Corrêa e Morés (2020) contempla a falta de um espaço digital para interação e trocas de experiências sobre as práticas de ensino durante o ERE. Nos relatos de experiência dos(as) professores(as) IFPA/Santarém, observei referência a ‘certo’ e ‘específico’ espaço físico digital para interação e trocas de experiências sobre as práticas de ensino durante o período inicial do ERE (professor Ian).

Além do citado espaço físico digital, a análise do conteúdo dos relatos de experiência revelou o uso institucionalizado do sistema *SIGAA Mobile* (já referido anteriormente) de acesso facilitado para professores(as) e estudantes (professores Ian e Cid; professoras Bia e Lia) e da ferramenta digital *WhatsApp* para trocas de informações entre gestores(as), professores(as) e estudantes (professor Ian; professoras Bia, Ema, Gil e Lia). Nesse conteúdo observei a importância de tais ferramentas, de ordem institucional, as quais serviram para efetiva interação e troca de experiências entre professores(as) sobre suas respectivas práticas pedagógicas e desafios enfrentados no ERE, bem para viabilizar o acesso dos(as) estudantes às atividades curriculares.

Então, diante do contexto mundial da pandemia da covid-19 e pela imperiosa necessidade de implementação do ERE, concordei com Castioni *et al.* (2021, p. 413) que as instituições educacionais foram impulsionadas a “[...] *conhecerem melhor suas capacidades e necessidades para cumprir melhor suas missões*”.

Na sequência, abordei as possíveis contribuições dos(as) professores(as) para agregar à pesquisa a fim de ampliar o leque de possibilidades de o relato desta tese contribuir para novas reflexões sobre o fazer docente no IFPA/Santarém, na transição do ensino presencial para o ERE e, igualmente, durante todo o ERE, na perspectiva de eficaz retomada do ensino presencial.

5.4.3 Contribuições do Grupo Focal para os Objetivos da Tese

A questão-base direcionada ao(às) professores(as) do IFPA/Santarém nos encontros do grupo focal *on-line* síncrono, foi assim elaborada: (i) Teriam alguma contribuição para agregar a pesquisa?

Constatai que nem todos(as) os(as) participantes do grupo focal listaram contribuições para agregar ao relatório da presente pesquisa. Entre as elencadas, destaquei a sugestão para que a voz dos(as) docentes do IFPA/Santarém fosse inclusa fidedignamente no relatório de pesquisa e/ou em possível etapa na condução de novas pesquisas, até porque foram/são esses os sujeitos que vivenciaram os desafios do ERE e do ensino presencial rumo ao alcance da aprendizagem *on-line* e *off-line*.

Do conteúdo presente nos relatos de experiência retirei a compreensão de que, por hora, era esperado fidedigno relatório de pesquisa, de maneira que os desafios enfrentados no ensino presencial e no ERE, narrados nos encontros do grupo focal, fossem revelados. Porquanto, foi aceita a sugestão expressa pela professora Lia, por exemplo e transcrita fidedignamente: “[...] *conta tudo isso com detalhes na visão dos(as) professores(as) [...]*”.

A partir dos recortes dos relatos de experiência evidenciei as sugestões das professoras Lia e Ema para nova pesquisa, na qual fosse ouvida a voz de estudantes/alunos(as) do IFPA/Santarém, assim transcritas:

[...] acredito que se você fizer um pós-doc, faça a visão dos alunos porque é uma visão totalmente diferente da nossa; nós professores temos subsídios para cuidar da saúde cuidar do lado financeiro temos estruturas, mas eles não há muitas coisas por trás que a gente não sabe; não tem uma pesquisa na voz dos alunos então a sua pesquisa é de grande importância para instituição porque vai ver a cara do IFPA durante a pandemia vai ser um documento histórico seu e eu agradeço muito pela sua pesquisa porque vai nos fazer lembrar, o que lá na frente, a gente pode esquecer [...] (professora Lia, 2021).

*[...] em uma etapa de sua pesquisa [...] ouvir os alunos, pois eles têm que falar. Só que se sabe enquanto pesquisador, que uma atividade de entrevista é muito complicada [...] mesmo assim acho que contribui demais [...] precisa se investigar que o está acontecendo na nossa prática, na nossa instituição, na nossa comunidade escolar e acadêmica. Dessa forma, acho que faz crescer a notoriedade acadêmica do próprio Campus, da nossa produtividade e até sonhar, em um dia, ter um curso *stricto sensu*, pois a gente já tem bastante bagagem. Seria bem interessante! [...]* (professora Ema, 2021).

Não obstante, pautei a dificuldade para alcançar efetiva participação de estudantes e/ou de representantes da comunidade acadêmica para entrevistas no formato de grupo focal *on-line* síncrono, pois parece ser nessa hora que “[...] os entrevistados desaparecem [...]” (professora Ema), o que dá breve noção sobre a

dificuldade enfrentada por professores(as) pesquisadores(as) que buscam realizar atividades investigativas.

Na linha de sugestões para futuras atividades investigativas, o professor Cid lembrou que no IFPA/Santarém há informações/dados registradas(os) sobre a realidade vivenciada na transição do ensino presencial para o ERE e durante o ERE armazenadas(os) com auxílio de dispositivos *on-line* e que, possivelmente, possam ser colocadas(os) à disposição para novas pesquisas idôneas que revelem interesse em investigar a realidade vivenciada/experenciada por professores(as), estudantes e servidores(as) no período pré-durante-pós ERE.

A importância de *investigar* as vivências no/do fazer docente, na/da gestão conduzida pelo IFPA/Santarém, e a percepção da comunidade escolar e acadêmica nesse momento ímpar de vivência do ERE, tal como afirmou a professora Bia, era porque reconhecidamente “[...] *somos os protagonistas da história [...], mas ninguém sabe o resultado [...]*”.

Então, fiz uso do recorte de um relato de experiência no que se refere às contribuições desta tese e, concordantemente com o professor Ian, entendi que tais vivências precisam “[...] *ser registradas, publicadas e socializadas para que a sociedade, como um todo, tenha acesso a esse conhecimento [...]*”.

No desdobramento da questão-base enunciada, interroguei se os(as) professores(as) do IFPA/Santarém, participantes dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono, acreditavam na contribuição desta pesquisa para com a Instituição.

Constatei que todos(as) os(as) professores(as) expressam o entendimento de que a pesquisa relatada nesta tese, diante de seus possíveis resultados, tende a contribuir para incentivar novas reflexões sobre o fazer educação no IFPA/Santarém.

Em cada relato de experiência encontrei uma peculiaridade importante a ser evidenciada. Assim, por exemplo, os(as) participantes teceram considerações sobre o significado histórico desta pesquisa, sobre sua importância no registro de uma parte de histórica vivida no IFPA/Santarém, – em referência aos professores(as) da área de Línguas(gens) – de sua contribuição para constante repensar da atuação da Instituição diante de situações emergentes como uma forma de desenvolver sua expertise e contribuir com definição/implementação de novas políticas públicas. E, igualmente, referiram-se à fidedignidade do relato e à necessidade deste relato e das possíveis sugestões serem exequíveis.

Foi, então, pela leitura dos recortes do conteúdo de tais relatos de experiência que essa compreensão ficou evidente.

[...] Essa pesquisa é muito importante porque vai ser quase que uma pesquisa documental. Você vê que está fazendo entrevistas conosco e estamos esquecendo muitas coisas, sequelas do processo de ensino, de carga horária ampliada, quando a mente fica cansada; sequelas do processo emocional, sequelas do processo de adoecimento devido à covid-19, que também dá problemas, lapso de memória. [...] Então, a sua pesquisa é de grande importância para a instituição porque vai ser a cara do IFPA durante a pandemia; vai ser um documento histórico [...]. Agradeço muito pela sua pesquisa porque vai nos fazer lembrar o que lá na frente, a gente pode se esquecer [...] (professora Lia).

[...] Sim é muito válido ver contemplada a fala de quem realmente está vivendo essa realidade (referência ao ERE, grifo nosso). No caso dos professores, considero extremamente importante e ninguém melhor que a gente para falar o quê sente diante do nosso trabalho, a gente vai falar de solidão, de tristeza, de angústia, de depressão, de (in)sucesso [...] (professora Gil).

[...] Sim, claro que ao você apresentar os dados para a Instituição e esta vai melhorar o que tem que melhorar; acho isso tudo muito válido. A pesquisa é para contribuir, melhorar alguma coisa que está acontecendo e que você detectou não estar bem e, de repente, depois, como seus dados apontam isso. [...] Tudo é muito válido para Instituição. [...] Com certeza toda pesquisa é válida desde que essa contribuição seja algo bem real, bem real; como posso falar: exequível [...] (professor Leo).

[...] quando seu trabalho for finalizado, vai ser interessante poder olhar, ler e relembrar tudo isso que passamos. [...] penso que esta pesquisa traz muitos elementos para análise, diferentes percepções do contexto de pandemia [...] é importante olhar para os dados levantados até para aprimorar a prática de gestão, aprofundar conhecimento, atualizar informações ou dados [...] Parabéns pelo seu trabalho e a gente deseja que dê tudo certo e que prossiga, a dar continuidade e finalizar com êxito a sua tarefa [...] (professor Cid).

Reportaram-se sobre a importância de ser observado o rigor científico das informações registradas, analisadas e transcritas e de o relato da pesquisa evidenciar todas as necessidades manifestas por professores(as), estudantes, pais/mães e outros atores atuantes na área da Educação, o que inclui a atenção dispensada por gestores(as) do IFPA/Santarém, a servidores(as) durante o período de isolamento social na pandemia da covid-19. Nesse sentido, o professor Ian afirmou que, por certo, é válida toda a pesquisa construída com o objetivo de

[...] avaliar um contexto socioeducacional tanto na questão metodológica como na visão sobre as necessidades de docentes, do órgão gestor, dos alunos e de todos os atores envolvidos na educação. Eu acredito que é válida sim e contribui muito porque, futuramente, na leitura dos resultados, a gente vai perceber ela trouxe contribuições [...]. Parabéns professora pela pesquisa, pela conversa, além de contribuir para os nossos desabafos em relação a esse processo aligeirado; é importante constar tudo isso. Agradeço [...] (professor Ian).

Apesar dos percalços na caminhada rumo à transição do ensino presencial para o ERE, da dificuldade manifesta para adequada operacionalização das TDICs, das lacunas reveladas no trabalho com a linguagem digital, do emergente processo de aprendizagem *on-line* e *off-line* que se avizinhava naquele momento, então, nos encontros do grupo focal observei que havia quem se revelasse favorável à continuidade da exploração de algumas ferramentas digitais no ensino presencial em função das interações *on-line* entre professores(as), gestores(as), estudantes e seus familiares. Na expressão da professora Bia:

[...] com algumas tecnologias nós vamos poder continuar. Por exemplo, eu adoro reunião on-line; gosto de reunião em casa, melhor do que a presencial. Então tem coisas que dá para serem tratadas remotamente. Falo como servidor, não estou falando como aluno(a), mas até pode ser que em algum trabalho a gente possa se reunir com eles(as) remotamente. [...] acho que algumas tecnologias devem permanecer e outras devem ser excluídas com o retorno das aulas, das atividades presenciais, mas tendo sempre essa consciência, pelo pouco da experiência que tenho, que o remoto atrasou demais o aprendizado dos alunos com essa pandemia [...] (professora Bia).

Foi sugerida a criação de estratégias favorecedoras do aprendizado de estudantes no pós-pandemia por se considerar que a sistemática de ensino no ERE tendeu a comprometer a mescla da aprendizagem *on-line* e *off-line*, assim registrado:

[...] Assessoria Pedagógica deve criar estratégias para verificar e achar uma solução para melhorar o aprendizado porque foi puramente um fingimento né, o aluno fingindo que aprendia e o professor fingindo que ensinava, principalmente no início que a gente não tinha experiência que não sabia mesmo como trabalhar com essas tecnologias depois nossas aulas foi melhorando; foi melhorando mais para os alunos, mas que o aprendizado caiu muito, muito no mundo todo. [...] (professora Bia).

Dado que a Educação promovida/ofertada à sociedade pelo IFPA/Santarém – por meio dos cursos de Educação Técnica e Tecnológica – assumiu caráter de relevância social, então, notei que a professora Gil atribuiu significação semelhante à

pesquisa conduzida nesta tese ao argumentar que “[...] esse o *nosso papel enquanto professores e pesquisadores* [...]”.

Na discursiva da professora Gil observei referência à relevância social da pesquisa na formulação de políticas públicas no pós-pandemia para a equalização de recursos financeiros públicos em atenção às necessidades de professores(as) e estudantes que emergiram diante da adoção do ERE. Em suas próprias palavras:

[...] Eu acredito que esse trabalho tem relevância social significativa. [...] A pesquisa vai dar suporte e subsídios para que políticas públicas venham contemplar as necessidades de alunos e professores e quem dera, por exemplo, se isso pudesse chegar ao planejamento e a gestão das políticas públicas, para que, a partir desse momento, entenda-se a necessidade do professor e dos alunos, no sentido de não apenas ter dado auxílio a alunos, mas também aos professores para que eles tivessem oportunidades de se capacitar/qualificar e, assim, ter acesso aos recursos tecnológicos. Isso aí é uma demanda que, de certa maneira, requer subsídios financeiros (grifo nosso). De repente, um incentivo, um apoio, para o professor ter acesso a esses recursos e mudar esse ambiente de ensino. [...] Sim é muito válido por ver contemplada a fala de quem realmente está vivendo essa realidade (referência ao ERE, grifo nosso). No caso dos professores, considero extremamente importante e ninguém melhor que a gente para falar o que sente diante do nosso trabalho, a gente vai falar de solidão, de tristeza, de angústia, de depressão [...] (professora Gil, grifo nosso).

Em referência à necessidade de subsídios financeiros destinados aos(às) professores(as) para adequada condução do ERE totalmente *on-line* (professora Gil), uma pesquisa brasileira conduzida por Borges *et al.* (2021) pôs em evidência essa questão, ao constatar que vários(as) professores(as) tiveram gastos adicionais devido à compra de tripé, luz, microfone, programas de edição de vídeos, *webcam* e monitor como segunda tela, mecanismos para compartilhar adequadamente a *Internet* com outros membros da família e consertar equipamentos diante da sobrecarga de aplicativos e/ou pelo equipamento estar infestado por vírus .

Também no IFPA/Santarém encontrei relatos semelhantes quanto às demandas por gastos adicionais com compras e consertos, por exemplo:

[...] na hora de usar o aplicativo, as funções não funcionam no celular que enche de vírus; o meu computador também ficou infestado de vírus de tantos arquivos que eu recebi [...] (professora Ema).

[...] comprei equipamentos e uma mesa digitalizadora, assisti a alguns vídeos de como capturar tela, transformei meu computador em uma lousa digital justamente com essa mesa digitalizadora [...] (professor Leo).

Finalizei esta análise com um recorte do relato de experiência da professora Bia em referência às pesquisas já publicadas sobre os desafios vivenciados por professores(as), estudantes e gestores(as) na transição do ensino presencial para o ERE e, igualmente, sobre (in)sucesso do processo de ensino-aprendizagem *on-line* e *off-line* que se seguiram ao longo do ERE. Assim:

[...] Tem várias pesquisas em revistas reconhecidas que falam sobre isso (em referência ao (in)sucesso do ensino-aprendizagem, grifo nosso). [...] Então, tua pesquisa pode até nos auxiliar a saber onde nós erramos ou onde acertamos e o que é necessário para introduzir essas tecnologias nas aulas presenciais e obter melhor desempenho na aprendizagem (professora Bia).

Não obstante, pareceu-me singular para o(a) profissional da Educação – seja na docência e/ou na gestão de uma instituição educacional e que não vivenciou a experiência do ERE –, apontasse uma pluralidade de iniciativas e sugerisse ações resolutivas sobre o fazer educação de qualidade.

Nessa compreensão, rememorei, pois, que o IFPA/Santarém serviu como locus da pesquisa conduzida por Fernandes *et al.* (2020), que contemplou parte das “[...] experiências educacionais dos autores que estão em curso no *Campus* no contexto atual”, cujo objetivo era “[...] apontar experiências, desafios e caminhos possíveis para o ensino remoto na Educação Profissional” (p. 72). Aqui ficou evidente que o fazer educação de qualidade – seja durante o ERE ou no ensino presencial – requer que a práxis cotidiana seja pautada em fundamentos essenciais como a criatividade, a individualidade, a curiosidade e as emoções.

Encerrei, então, com um recorte do conteúdo no relato de experiência da professora Bia para expressar concordância com sua assertiva de que é por meio das experiências vividas na prática docente e na atividade de pesquisa que “[...] *a gente vai aprendendo, mas ainda não aprendi tudo [...]*”, por isso, acredito que a veiculação em multimeios de estudos/pesquisas que discutem o fazer docente na sala de aula de Línguas(gens) presencial ou remota será sempre bem-vinda.

6 DESDOBRAMENTO

O Projeto inicial da pesquisa relatada nesta tese, apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), foi desdobrado em novas questões diante da imperiosa necessidade do ensino remoto emergencial e de aulas síncronas e assíncronas, particularmente até o momento em que foram concluídos os encontros do grupo focal *on-line* síncrono.

Inicialmente, o objeto de estudo proposto contemplava análise sobre a inserção das TDICs na prática docente do(a) professor(a) de Línguas(gens) no ensino presencial, sem qualquer menção ao necessário domínio mínimo de noções básicas da Linguagem Computacional para lidar com as emergentes práticas educativas por meio de aulas síncronas e assíncronas, então, a questão principal e as questões norteadoras estavam associadas a esse objeto de estudo.

Devido ao ensino remoto emergencial, aulas síncronas e assíncronas durante o distanciamento social diante da pandemia da covid-19, a inserção das TDICs no processo de ensino-aprendizagem aconteceu em outro contexto. Assim, nesse novo contexto, aos limites e às possibilidades dessa inserção foram acrescentados outros desafios de natureza estrutural, econômico-financeira, social e educacional que impactaram a prática pedagógica de professores(as) de Línguas(gens).

Pensei, então, que esta pesquisa não poderia ficar alheia a esse contexto e seus mais recentes desafios. Por consequência, em concordância com a professora orientadora Dr^a. Maria Elena Pires Santos, reestruturei a questão principal e as questões norteadoras sem perder a essência e o significado pensado para a realização do Projeto inicial. Não obstante, esse desdobramento modificou a percepção da pesquisadora sobre o objeto de estudo e trouxe maior complexidade para o problema enunciado que se mostrou bastante simples.

Acredito, pois, que além do novo olhar da pesquisadora sobre o objeto de estudo, esse imperioso desdobramento possibilitou que os(as) professores(as) do IFPA/Santarém, participantes dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono, refletissem sobre suas práticas pedagógicas efetivadas antes e durante o ERE e atribuíssem ou não um novo significado à exploração das ferramentas TDICs como recurso didático-pedagógico, particularmente no retorno às aulas do ensino presencial, isto é, no pós-ERE.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das mudanças requeridas pela sociedade no cenário desenhado pela pandemia da covid-19, que acabou por culminar com o surgimento de um dos maiores desafios a ser enfrentado na Educação para a pronta implantação do ERE na perspectiva de garantir o acesso ao conhecimento e dar continuidade às atividades curriculares com a incorporação das TDICs na prática docente e discente.

Foi, então, nesse cenário que direcionei o questionamento levantado para a condução da pesquisa relatada nesta tese, norteada por uma única questão central, desmembrada em três (3) questões norteadoras.

Indaguei, pois, sobre as contribuições das metodologias ativas, colaborativas e híbridas para a prática pedagógica docente no processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) durante o ERE no IFPA/Santarém.

As três (3) questões norteadoras contemplavam indagações sobre as concepção dos(as) professores(as) quanto (a) à aplicação das TDICs como recurso didático-pedagógico para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) no ensino presencial, ensino remoto emergencial e/ou no ensino misto ou híbrido; (b) às maneiras para a concretização da adoção das TDICs associadas às metodologias ativas, colaborativas e híbridas na interação síncrona e assíncrona durante o período do ERE; (c) ao incentivo institucional para adoção de práticas educativas com aplicação das TDICs e metodologias ativas, colaborativas e híbridas no ensino presencial e/ou com inclusão de estratégias de ERE, nas aulas de Língua Portuguesa, Espanhol, Inglês e Linguagem Computacional e a maneira como ocorreu o incentivo institucional

A fim de responder tal questionamento, o objetivo geral da pesquisa aqui relatada foi investigar como a implementação de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na condução das atividades pedagógicas podem contribuir para êxito do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) durante o período de distanciamento social no IFPA/Santarém.

A investigação buscou o alcance de quatro (4) objetivos específicos a partir da (re)leitura do conteúdo presente nos relatos de experiência dos(as) professores(as) participantes dos encontros do grupo focal *on-line* síncrono, com

base nas leituras e na análise das Unidades de Registro, organizadas em quatro (4) Unidades de Contexto (Quadro 6), quais foram: (i) Experiências vividas pelo(a) professor(a); (ii) Práticas ativas, colaborativas e híbridas na aula de Línguas(gens); (iii) TDICs no ensino de Línguas(gens) *off-line* e *on-line*; (iv) Políticas educacionais na Educação Técnica e Tecnológica, no ensino *off-line* e *on-line*.

Iniciei a análise do conteúdo presente nos relatos de experiência segundo a ordem apresentada no Quadro 6 para cada Unidade de Registro e Contexto e em conformidade com os definidos objetivos específicos.

A análise sobre o primeiro objetivo específico – identificar o significado de ensinar/aprender Línguas(gens) tendo as TDICs como recurso didático-pedagógico – se revelou complexa ante a amplitude do conceito ensinar/aprender no ERE.

Na amplitude desse conceito, sob uma perspectiva de compreensão a partir da análise do conteúdo retirado dos relatos de experiência de professores(as) contemplei abordagens sobre suas experiências vividas com o uso das tecnologias de educação durante o processo de formação acadêmica profissional (graduação, pós-graduação) e formação continuada – primeira Unidade de Contexto.

Na sequência, essa perspectiva se expandiu para acolher a análise do conteúdo acerca de suas experiências com práticas ativas, colaborativas e híbridas – segunda Unidade de Contexto – e se encerrou com relatos de experiência quanto à exploração didático-pedagógica das TDICs no ensino de Línguas(gens) *off-line* e *on-line* – terceira Unidade de Contexto. Para o final do relato, reservei a quarta Unidade de Contexto – políticas educacionais na Educação Técnica e Tecnológica no ensino *off-line* e *on-line* – na tentativa de me aproximar, ainda mais, dos desafios enfrentados na prática educacional durante o ERE.

Nessa perspectiva, pressupus que entender o significado de ensinar/aprender implica na compreensão de várias abordagens presentes no conteúdo dos relatos de experiência dos(as) professores(as) diante da possibilidade de o(a) docente ensinar e do(a) aluno(a) aprender Línguas(gens) – incluindo-se elementos da aprendizagem da Linguagem Computacional – essencialmente pela mediação de tecnologias educacionais, com e/ou sem a presença física do(a) professor-aluno na sala de aula para efetivas trocas de informações/instruções semelhantes àquelas que ocorrem comumente no ensino presencial.

Na busca pela compreensão de tal significado, pressupus, ainda, que na formação acadêmica, formação continuada e na prática de ensino ao longo da

carreira docente, o(a) professor(a) do IFPA/Santarém alcançou determinado nível de letramento digital, capaz de lhe capacitar para a exploração didático-pedagógica das TDICs em sala de aula da Educação Técnica e Tecnológica.

A partir desses pressupostos, evidenciei, pois, que na condução da prática pedagógica durante o ERE nem todos(as) os(as) professores(as) partícipes da pesquisa revelaram deter, na época inicial do ERE, competência digital e/ou domínio mínimo da Linguagem Computacional para, com segurança, proceder efetivamente a operacionalização de plataformas, aplicativos e outros dispositivos digitais úteis à produção de aulas síncronas e/ou assíncronas.

Pela análise do conteúdo existente nesses relatos de experiência compreendi que as lacunas devidas ao letramento digital de professores(as) e de estudantes comprometeram a efetividade de trocas mediadas pelas TDICs, de tal forma que as esperadas trocas no processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) no IFPA/Santarém não se tornaram tão efetivas assim.

Além das lacunas na formação profissional quanto à competência/letramento digital, vários motivos concorreram para comprometer tais trocas. Dentre eles, concordantemente com a pesquisa nacional, anotei que nem todos(as) os(as) professores(as) detinham, na época, experiências com a exploração didático-pedagógico de metodologias ativas, colaborativas e híbridas para a condução de aulas presenciais. Associada às lacunas na formação profissional, tais (in)experiências interferiram na condução das aulas (as)síncronas durante o ERE, que são/foram, sem dúvida, essencialmente mediadas por TDICs.

Nos relatos de experiência, verifiquei que nem todos(as) professores(as) e os(as) estudantes do IFPA/Santarém, na época inicial do ERE, tinham à sua disposição, no exato momento daquela aula síncrona, equipamentos tecnológicos e facilitado acesso à *Internet* ou que sequer dominavam alguns elementos da Linguagem Computacional ou mesmo sem qualquer competência digital para, como, por exemplo, aplicar a técnica de gravação *on-line* a fim de reservar uma aula síncrona e assisti-la posteriormente.

Constatee também a não frequência de estudantes às aulas síncronas por questões socioeconômicas, por exemplo, para ajudar pais-mães e, assim, manter a sobrevivência familiar durante o período de distanciamento social, além de vários outros impedimentos circunstanciais associados à doença na família, ao desestímulo para o estudo solitário devido à ausência da presença do(a) professor(a) e de

colegas de turma na sala de aula, e mesmo pela sentida falta da voz institucional para sua organização pessoal no exato momento de estudo.

Em concordância com a pesquisa de Mollica, Batista e Quadrio (2020) registrei que, diferentemente do ensino presencial, foi no ERE que o(a) professor(a) passou a exigir que o(a) aluno(a) revelasse ter habilidades como autonomia e disciplina para lidar com seu processo de aprendizagem *on-line*. Essa exigência decorreu do pressuposto de que tais habilidades já tinham sido desenvolvidas ao logo do período de escolarização presencial. Contudo, os(as) professores(as) do IFPA/Santarém se deparam com estudantes que, despreparados, revelaram-se incapazes de atender tal exigência.

Mas, também, no ERE, independente das condições socioeconômicas, às famílias foi atribuído o papel de orientar o(a) filho(a)/estudante na organização e coordenação de seu processo de estudo. Porém, tal como revelado na pesquisa nacional (Alves, 2020; Oliveira; Corrêa; Morés, 2020; Moraes *et al.* 2020) e internacional (Eyles; Gibbons; Montebruno, 2020; Schlesselman, 2020; Petillion; McNeil, 2020; Zulfa, 2021) e, igualmente reafirmado nos relatos de experiência dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém, fatores de ordem social, econômica e cultural dificultaram que as famílias desempenhassem esse papel.

Diferentes questões tenderam a ser agravadas durante o ERE devido à falta de interação presencial de professores(as) com seus colegas de profissão e com seus(suas) alunos(as). Semelhante aos resultados observados nos relatos de experiência dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém, Cunha, Accioly e Pereira (2021) em pesquisa no IFMG, por exemplo, anotaram questões de natureza psicológica e de saúde física, dificuldade de (re)organização da prática docente para autonomamente aprender e/ou operacionalizar as TDICs, a (des)qualificação em relação ao letramento digital e a (in)disponibilidade de ferramentas tecnológicas.

Ao investigar sobre o efeito do ensino totalmente remoto junto aos(as) estudantes, os pesquisadores do IFMG também se reportam ao despreparo estudantil para estudar e aprender no ERE. Conclusão semelhante à retirada dos relatos de experiência de professores(as) ao IFPA/Santarém, os pesquisadores do IFMG se referiram à falta de interação entre estudantes e professores(as) como um dos fatores que concorreu para o manifesto despreparo para estudar/aprender.

Porquanto, a análise do conteúdo do discurso dos professores(as) que vivenciaram a experiência de ensino na área de Língua(gens) durante o ERE no

IFPA/Santarém, revelou conclusão semelhante àquela observada no IFMG, ou seja: nem todo(a) professor(a), nem todo(a) estudante e sequer todas as famílias se encontravam preparados(as) para enfrentar as adversidades decorrentes do ERE, o que resultou em acentuado déficit da aprendizagem *on-line*.

Não obstante, em nossos encontros contatei argumentos de professores(as) de que a inserção/exploração didático-pedagógica das TDICs em todos os níveis de ensino contribuiu para a formação acadêmica e que a própria pandemia da covid-19 impulsionou a forçada e definitiva inserção das tecnologias digitais na prática docente cotidiana. Constatei, ainda, a defesa de que o avançar no letramento digital de estudantes e professores(as) do IFPA/Santarém, tornou-se uma necessidade fundamental, pois, a mera inserção das TDICs na prática pedagógica não garantiu sucesso no processo de ensino-aprendizagem na Educação Técnica e Tecnológica. A compreensão singular que retirei destes relatos de experiência foi que, durante o ERE, as TDICs se constituíram fundamentalmente em um meio para o alcance de determinado fim; ou seja: um meio para a prática pedagógica do(a) professor(a) chegar até os(as) estudantes e alcançar a esperada aprendizagem.

Alguns elementos complementares a esta abordagem foram contemplados ao logo deste relato, até porque o significado de ensinar/aprender Línguas(gens) por mediação das TDICs durante o distanciamento social no ERE, enquanto persistem ou persistiram as aulas síncronas e assíncronas, assume múltiplas faces. Dentre as quais, atentei para possível ruptura cultural quanto à inserção/exploração das TDICs na prática pedagógica no ensino presencial.

O segundo objetivo específico norteador da pesquisa no IFPA/Santarém, buscou verificar possíveis contribuições das TDICs na mobilização de estudantes para a aprendizagem de Línguas(gens) de forma ativa, colaborativa e híbrida. Pela análise do conteúdo presente nos relatos de experiência dos(as) professores(as) percebi sensível dificuldade na identificação do significado atribuído às contribuições das TDICs para ocorrer tal mobilização.

O fato é que nem todos(as) os(as) professores(as) se reportaram as suas vivências com metodologias ativas, colaborativas e híbridas com exploração de TDICs nas aulas presenciais de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Linguagem Computacional com o fim de promover a mobilização de estudantes à aprendizagem, até porque a presença de TDICs nas aulas presenciais

não era assim tão efetiva. Notei referência à mobilização de estudantes para a aprendizagem *on-line*, mediada por metodologias híbridas e exploração de TDICs.

Nesse sentido, alguns relatos de experiência dos(as) professores(as) IFPA/Santarém se reportaram à aprendizagem *on-line* como àquela que resulta da exploração de metodologias híbridas no ensino presencial. Especificamente nesses relatos de experiência constatei referência à metodologia EH, sala de aula invertida, à gamificação e outras metodologias ativas, colaborativas e híbridas com exploração das plataformas *SIGAA* e *YouTube* e aplicativos *WhatsApp* e *Google Forms*, particularmente na condução das aulas (as)síncronas durante o ERE.

Outro fato que pontuei quanto à análise das contribuições decorrentes da exploração didático-pedagógica das TDICs e metodologias ativas, colaborativas e híbridas na mobilização de estudantes para a aprendizagem *on-line*, diz respeito à diferença marcante entre a prontidão/habilidade daqueles(as) professores(as) que, na época, detinham certo conhecimento, certas habilidades digitais para lidar com a Linguagem Computacional e aqueles(as) que minimamente aprenderam algumas técnicas básicas para a operacionalização das TDICs nos cursos de formação/capacitação ofertados pela PROEN/IFPA/Santarém, diante do emergente ERE. Essa diferença também dizia respeito à prontidão/capacitação de estudantes para lidar com as TDICs nas aulas (as)síncronas antes e posteriormente à frequência em cursos/oficinas/treinamentos ofertados pelo IFPA/Santarém.

A diferença de prontidão/habilidade para minimamente operacionalizar as tecnologias digitais no ensino presencial e no ERE (res)surgiu na exploração dos relatos de experiência quando analisei o terceiro objetivo específico – constatar quais metodologias ativas, colaborativas e híbridas são/foram exploradas no ensino presencial de Línguas(gens) na Educação Técnica e Tecnológica, IFPA/Santarém.

Aqui também quero crer que a prontidão/habilidade ou a competência digital de professores(as) e estudantes para minimamente operacionalizar as TDICs interferiu não apenas na frequência às aulas síncronas como na aprendizagem *on-line* dos conteúdos em cada uma das disciplinas curriculares do curso/período que o(a) estudante estava matriculado(a) e frequente.

Nos relatos de experiência dos(as) professores(as) de Língua(gens) constatei frequente referência à mediação das TDICs e uso de variadas metodologias ativas, colaborativas e híbridas no ensino presencial e, de maneira menos frequente, para promover a mediação das TDICs na condução da prática pedagógica diante da

emergente necessidade da interação tecnológica nas aulas síncronas e assíncronas durante o ERE.

Notei que, nas aulas de Línguas(gens) no ensino presencial, a exploração didático-pedagógica das TDICs era concebida como fundamental para a condução do processo de ensino-aprendizagem, isto porque tal exploração possibilitava a aplicação de diferentes metodologias ativas, colaborativas e híbridas para o desenvolvimento de conteúdos curriculares. Foi, aqui, que surgiu o argumento que tais metodologias despertam interesse de estudantes pelo conteúdo curricular contemplado naquela aula presencial. Observei expressa compreensão de que o interesse do(a) estudante pelas tecnologias digitais promove seu despertar para o conhecimento e para a prática de pesquisa, interesse esse que acaba por favorecer a aprendizagem *on-line* e *off-line*.

Pela (re)leitura dos relatos de experiência dos(as) professores(as) de Línguas(gens) sobre o ensino presencial no IFPA/Santarém, constatei maior diversidade de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, com destaque para a exploração da Gamificação, *Webquest*, Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida do EH, uso de plataformas *Classroom*, *Duolingo*, *Google forms*, *Kahoot*, *Quizizz*, *SIGAA*, *Trello* *Socrative Student* e *YouTube*, *software Kanban* e de aplicativos de mídias sociais: *TikTok*, *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*.

Algumas metodologias despontaram nesses relatos de experiência quando abordei sobre as aulas síncronas de Línguas(gens) durante o ERE com mediação de TDICs. Nesse contexto, observei predomínio da exploração das plataformas *SIGAA* e *Google Classroom* e aplicativos de mídias sociais como *WhatsApp*, sendo que este último parece ter sido o mais frequentemente explorado na comunicação institucional com servidores(as), professores(as), estudantes e famílias.

Em comparação com o ensino presencial, a diversidade das ferramentas tecnológicas digitais e de metodologias ativas, colaborativas e híbridas aplicadas na prática pedagógica das aulas de Língua(gens) durante o ERE pareceu se associar a falta de efetivas trocas que deveriam ocorrer no contato cotidiano professor(a)-aluno(a). Nesses relatos de experiência despontou o argumento de que, no ensino presencial, tais trocas são mais efetivas, viabilizam a exploração de diferentes TDICs e promovem o desenvolvimento de habilidades, competências digitais de professores(as) e estudantes.

Anotei relatos de experiência bem-sucedida com mediação de TDICs e exploração de metodologias ativas, colaborativas e híbridas durante o ERE. Sobre essa perspectiva da análise, registrei o relato da professora Bia quanto à exploração das TDICs como recurso didático-pedagógico no ensino de Línguas(gens). A professora rememorou uma experiência de sucesso do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Em suas palavras: “[...] *em um dos sarais que promovemos (sarau virtual, grifo nosso) uma aluna fez um poema e ela o recitou maravilhosamente bem, uma pronúncia perfeita (em Inglês, grifo nosso) [...]*” (professora Bia).

Aqui a professora Bia firmou sua compreensão de que a exploração das TDICs, como recurso didático-pedagógico nas aulas de Línguas(gens), possibilita contato do(a) estudante com diferentes culturas, o que acaba por potencializar a criatividade e a aprendizagem *on-line* e *off-line*. Contudo, ao se reportar sobre o uso de TDICs em suas aulas durante o ERE e comparar os resultados da aprendizagem em Línguas no ensino presencial, a professora Bia revelou certo descontentamento ao afirmar: “[...] *não vi tanta aprendizagem como nas aulas presenciais porque muitas vezes os alunos só queriam (no ERE, grifo nosso) mesmo fazer atividade e pronto [...] então houve pouca aprendizagem nesse período [...]*”.

Em referência ao ensino presencial, nos encontros do grupo focal *on-line* síncrono percebi que havia sempre quem afirmasse que a exploração da metodologia do EH, sala de aula invertida, por exemplo, associada às diferentes ferramentas tecnológicas, no ensino de Língua(gens) se torna eficiente à promoção da aprendizagem *on-line* e *off-line*. Essa compreensão se revelou no relato do professor Leo, o qual afirmou textualmente que, independentemente de ser ensino presencial ou ERE “[...] *a tecnologia veio para melhorar bastante o ensino de línguas(gens) [...]*”.

Porém, ao se referir à aprendizagem de Línguas(gens) no ERE, o professor Leo pôs em dúvida a efetividade do binômio ensino-aprendizagem correlacionado ao potencial de mobilização de estudantes para a aprendizagem *on-line* mediada pelas TDICs no ERE e discutir a (in)eficácia da sistemática de avaliação *on-line* adotada pelo IFPA/Santarém. Argumentou, pois: “[...] *não tínhamos uma ferramenta para medir a aprendizagem on-line dos alunos [...] os alunos que não assistiam (aulas síncronas, grifo nosso) e aí não tem como medir [...]*”.

Ao que percebi, a discussão sobre a (in)eficácia da sistemática de avaliação da aprendizagem *on-line*, tal como levantada pelo professor Leo, permanecerá em

aberto, especialmente porque na pesquisa nacional e internacional não encontrei discussões/reflexões sobre tal, particularmente quanto à sistemática de avaliação da aprendizagem de Línguas(gens), adotada para avaliar os resultados do processo de ensino-aprendizagem durante as aulas (as)síncronas no ERE.

Na análise do conteúdo presente nos relatos de experiência, não somente no relato do professor Leo, observei notória incerteza dos(as) professores(as) quanto à identificação de quem verdadeiramente assistia à aula (as)síncrona, quem realizava e quem efetuava a devolutiva das atividades e, por fim, quem alcançou efetiva aprendizagem *on-line*.

A questão da aprendizagem *on-line* em correlação com a frequência às aulas síncronas surgiu também no relato de experiência da professora Ema, para quem a exploração didático-pedagógica das TDICs durante o ERE não revelou sensível avanço quanto à aprendizagem *on-line* de Línguas(gens) em comparação com a exploração didático-pedagógica das TDICs no ensino presencial. Em particular, a professora se reportou à esperada interação *on-line* professor-aluno, aluno-aluno que deveria acontecer nas aulas síncronas, mas que não ocorreu durante o ERE por diversos motivos, dentre os quais, as condições econômico-financeiras de muitas famílias que, diante do distanciamento social, foram obrigadas a ficarem em casa, sem trabalho e sem condições de sustento por vários meses.

Sob uma perspectiva mais otimista acerca dos resultados alcançados pela prática pedagógica no ERE, o professor Ian mencionou que a inserção das TDICs em sala de aula do ERE fez parecer uma simples proposta de ensino como uma proposta inovadora, como se fosse uma abordagem de conteúdo em uma aula expositiva dialogada e motivadora, com contínua contribuição mútua entre aluno(a) e professor(a) – sendo o(a) primeiro(a) colocado(a) como protagonista de sua própria aprendizagem. A partir dessa compreensão, o professor Ian expressou o entendimento de que as TDICs “[...] *acrescentam, contribuem para a formação, tornam mais atraente o transmitir e a condução dos assuntos para os alunos, o que torna os processos de ensino e de aprendizagem mais dinâmicos [...]*”.

Entretanto, não encontrei referência a tal dinamismo no relato do professor Ian em sua abordagem quanto à exploração das TDICs no ensino de Linguagem Computacional em aulas presenciais. Ressaltou, apenas, que a mobilização para ocorrer efetiva participação de estudantes nas aulas síncronas, expositivas e

dialogadas no ERE se revelou comprometida, basicamente em função do “[...] *limitado acesso à banda larga via provedor de Internet* [...]” (professor Ian).

Assim, diante da dificuldade de acesso às aulas e às atividades retirei a compreensão de que a aula expositiva dialogada com exploração das TDICs, durante o ERE, pouco favoreceu a mobilização de estudantes para a aprendizagem *on-line* e *off-line* de conteúdos pautados na disciplina de Linguagem Computacional. É bem verdade que aprender/ensinar elementos dessa Língua(gem) requer atenção à máxima da cultura *Maker*: o aprender fazendo. Mas, como aprender fazendo se para muitos(as) estudantes faltavam elementos/equipamentos essenciais para efetiva comunicação *on-line*?

No ensino-aprendizagem de Línguas(gens), a professora Lia registrou que o distanciamento social e o conseqüente ERE levaram ao repensar sobre o lugar e as funções das práticas pedagógicas efetivadas no ensino presencial com a exploração didático-pedagógica de tecnologias digitais. A professora afirmou textualmente que o uso de TDICs na sala de aula de Línguas(gens) durante a prática pedagógica no ensino presencial era “[...] *importante para o processo de ensino-aprendizagem* [...]” e argumentou que as TDICs revelaram considerável potencial para impulsionar a aprendizagem *on-line* e *off-line*.

Ainda, a professora Lia mencionou que pelo fato de seus(suas) alunos(as) trabalharem durante o dia e estudarem no turno noturno, eles(elas) “[...] *só conseguiam dar conta da sala de aula, então, as atividades on-line e off-line ficavam pendentes*”. Complementarmente argumentou que, durante o ERE, apenas uma parcela de estudantes conseguiu “[...] *participar efetivamente*” nas aulas (as)síncronas, uma vez que todos(as) “[...] *tinham muitas disciplinas*” curriculares para estudar no horário da aula síncrona noturna.

Lembrei-me que houve adaptação de horários para acomodação das aulas semanais a fim de suprir as demandas do ERE. Então, diante do relato da professora Lia quero crer que o pouco interesse, motivação para a resolução de atividades e participação nas aulas (as)síncronas – reservados possíveis impedimentos devidos à falta de tempo e/ou de equipamentos tecnológicos – tenham exercido influência na aprendizagem em Línguas(gens). Talvez, esse seja um dos motivos que levou a professora Lia a propor um repensar sobre o modelo de ensino presencial capaz de impulsionar a criação de eficazes mecanismos de avaliação para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo da análise dos relatos de experiência, entre pontos e contrapontos, em grande medida, concordei com a recorrente compreensão de que a exploração das TDICs no processo de ensino presencial desperta interesse para o conteúdo abordado na sala de aula e estimula a participação ativa e colaborativa e, por consequência, abre-se um leque de possibilidades para que o(a) estudante alcance maior autonomia no seu processo de aprendizagem. Então, a questão maior pareceu residir na efetividade da mediação das TDICs no processo de ensino-aprendizagem *on-line* durante o ERE.

Porém, diante de pesquisas e relatos de experiência dos(as) professores(as) de Línguas(gens), mesmo que a exploração didático-pedagógicas das TDICs permitisse a elaboração/criação de atividades diversificadas e aplicação de metodologias ativas, colaborativas e híbridas no ensino presencial e/ou no ERE para atender às necessidades individuais do(a) estudante e do grupo reunido na aula de Línguas(gens), ainda, assim, reafirmei o entendimento de que sem ocorrer eficaz mobilização de estudantes para efetiva participação no processo de ensino de Línguas(gens), todo o processo de aprendizagem – seja *on-line* ou *off-line* – fica comprometido.

Foi, pois, nesse sentido que expressei percepção concordante com Mollica, Batista e Quadrio (2020) para quem o ambiente virtual onde ocorreu o ERE se revelou como um espaço com pouca oportunidade de uso da linguagem em seus mais diversos contextos, em especial a estudantes em situação de vulnerabilidade social. Em concordância com relato dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém reafirmei a compreensão de que, no ERE, o ensino de Línguas(gens) pareceu “[...] longe de ser efetivo, eficiente e democrático, que respeita as diferenças cognitivas, sociais e econômicas dos estudantes” (Mollica, Batista e Quadrio, 2020, p. 847).

Aqui, rememorei relatos de que os(as) estudantes enfrentaram sensíveis desafios com a inserção do ERE, que incluíam falta de motivação e de engajamento com a sistemática do ERE, aumento de estresse e ansiedade, falta de condições financeiras adequadas e problemas potenciais que interferem/interferiram no processo de aprendizagem *on-line*. Então, percebi que muitos desafios enfrentados por estudantes não se restringiram apenas àqueles(as) frequentemente observados pelos(as) professores(as) no IFPA/Santarém. Na pesquisa internacional, Zulfa (2021) relatou situações que geraram semelhantes desafios para aprendizagem *on-line* de Línguas(gens). Entre os desafios, a autora percebeu que o aprendizado *on-*

line de Língua Inglesa, como língua estrangeira, para a maioria dos(as) estudantes não se revelou assim tão eficaz. E argumentou que, em grande medida, a pouca eficácia da aprendizagem *on-line* está associada à dinâmica da própria atividade *on-line* que, no ensino presencial era pouco explorada. Esse fato tendeu a desencadear um grande desafio para professores(as) e para os(as) estudantes durante o ERE.

Para finalizar a análise sobre o terceiro objetivo desta tese, afirmo que não há pretensão alguma de apresentar uma fórmula pronta, um 'receituário' pré-elaborado, com base nos relatos de experiência dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém, para guiar a condução do processo de ensino-aprendizagem no período pós-ERE, até porque o atual processo de retorno para o ensino presencial já é uma realidade.

Mesmo assim, registrei algumas contribuições desta pesquisa a partir da análise do conteúdo dos relatos de professores(as) no IFPA/Santarém, dos quais retirei a firme compreensão de que o ensino de Línguas(gens) conduzido com êxito ao longo do período no pré-ERE requereu da própria Instituição educativa e especialmente de professores(as) uma série de contínuas reflexões sobre os resultados observados no ERE quanto aos objetivos de ensinar/aprender Línguas(gens), ao conhecimento verdadeiramente apropriado, à sistemática adotada na avaliação da aprendizagem, os resultados anotados da aprendizagem *on-line*, às habilidades linguísticas – escutar, falar, ler e escrever – as atitudes linguísticas desenvolvidas diante da fala regional e da língua culta. Acreditei que tais reflexões sejam relevantes para assegurar a continuidade do processo de aprendizagem de Línguas(gens) no pós-ERE.

Cheguei à última Unidade de Contexto para contemplar o quarto objetivo específico – investigar se o IFPA/Santarém incentiva que o(a) professor(a) utilize ferramentas TDICs e metodologias ativas, colaborativas e híbridas na sua prática docente cotidiana antes e durante a transição do ensino presencial para o ERE. Aqui foi preciso redobrada atenção diante da amplitude deste objetivo. Por tal razão, contemplei análise em separado de cada uma das questões norteadoras.

Iniciei com abordagem quanto ao suporte oferecido pelo IFPA/Santarém, aos(as) professores(as) na condução das aulas *on-line* durante o ERE. Notei, então, que foi no momento em que ficou definida a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ERE que emergiu a capacitação técnico-operacional e que acabou por se caracterizar como principal suporte ofertado pela instituição, especialmente na capacitação docente para a gestão do ensino e das práticas pedagógicas durante o

ERE. Esse suporte ocorreu por iniciativa da Pró-Reitoria de Ensino do IFPA/Santarém. Também foi nesse momento que emergiu a oferta de suporte à saúde mental, dispensado a professores(as) e servidores(as), em geral.

Outra expressão de suporte diz respeito à dinamização do projeto *Formar e Inovar*, apoiado pelo Setor de Informática e coordenado pelo Centro de Tecnologia a Distância. Na fase inicial do período pandêmico, o suporte institucional se caracterizou pela disponibilização de computadores e espaços físicos para o(a) professor(a) produzir suas aulas (as)síncronas e realizar atividades que requeriam o acesso à *Internet*.

Porém, definida a obrigatoriedade do distanciamento social, o IFPA/Santarém adotou nova sistemática de apoio a professores(as) e estudantes que se revelou predominantemente de forma *on-line*, exceção feita às atividades impressas relativas aos conteúdos curriculares trabalhados na aula síncrona à disposição de estudantes com equipamentos tecnológicos inadequados e dificultoso acesso à *Internet*. Surgiram as apostilas elaboradas com auxílio de ferramentas *on-line* e que foram colocadas à disposição de estudantes a fim de facilitar o acesso aos conteúdos curriculares trabalhados nas aulas (as)síncronas.

Quanto aos incentivos institucionais ofertados a docentes e discentes e suas contribuições para a efetivação do ERE no IFPA/Santarém, nos relatos de experiência dos(as) professores(as) contatei referências às ações do PNAE com distribuição de frutas e gêneros alimentícios para estudantes em situação de vulnerabilidade social; flexibilização da carga horária de professores(as) e das avaliações de conteúdos curriculares; disponibilização de *chips* e auxílio financeiro a estudantes; incentivo à participação de professores(as) em cursos/oficinas de formação continuada e letramento digital de professores(as) e estudantes.

Em referência à compreensão retirada dos relatos de experiência sobre as iniciativas e recursos ofertados a professores e estudantes pelo IFPA/Santarém, registrei aqui manifestação concordante de que a iniciativa/recurso mais importante para que fosse possível acontecer o ERE não era o acesso à *Internet*, computadores ou ferramentas digitais exploradas, mas, sobretudo, "[...] os alunos e os professores, que fazem(*faziam*) com que as experiências realizadas possam(*pudessem*) ser bem-sucedidas (Fettermann Tamariz, 2021, p. 9, grifo nosso).

Notadamente, foi durante o distanciamento social que no cenário da educação presencial despontaram significativas mudanças na condução do ensino,

particular referência às práticas pedagógicas, cuja relação professor-aluno foi essencialmente mediada por ferramentas digitais que, às vezes, eram inacessíveis para alguns(mas) estudantes. Foi nesse cenário que a pesquisa conduzida por Araújo e Fahd (2020) no IFMA/Santa Inês, concordantemente com o conteúdo dos relatos de professores(as) do IFPA/Santarém, apontou que para além de fragilidades e dificuldades vivenciadas nas aulas (as)síncronas, foi a sentida falta da interação presencial professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor se revelou como o principal fator de impacto no processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens).

Contudo, acredito ser possível que a experiência vivida e relatada por professores(as) do IFPA/Santarém, com as aulas síncronas e assíncronas – as quais perpassaram o espaço geográfico em que cada estudante e/ou cada grupo se reunia para a aula *on-line* (Araújo; Fahd, 2020) – sirva para pôr em evidência a difícil transposição do ensino presencial para o cenário imprevisto do ERE e revelem que tal transposição não se resumiu a superação de barreiras geográficas e tecnológicas. Outras questões de ordem cultural e socioeconômica implicaram na (in)frequência às aulas (as)síncronas de vários estudantes, em particular àqueles(as) desfavorecidos(as) socioeconomicamente.

Como resultado desse cenário despontaram outras questões institucionais que precisaram ser colocadas em pauta de discussão. Nesse sentido, ponderei que, a partir do retorno do ensino presencial, o IFPA/Santarém deveria oportunizar contínuos e constantes momentos para *feedback* com estudantes, professores(as) e equipes de suporte, para a retomada de conteúdos curriculares em defasagem e, sobretudo, para a criação de estratégias promotoras da (re)interação entre colegas de turmas, entre profissionais atuantes na Instituição – servidores e corpo docente – estudantes, famílias e sociedade em geral.

Porém, há que se ter prudência, pois a adoção de estratégias de (re)interação de forma emergencial, acelerada, pode não surtir o efeito desejado. Seria preciso (re)pensar as atuais condições da própria Instituição que, no pós-ERE, acolheu professores(as) e estudantes desacostumados com o ritmo da educação presencial e que desintegrados do ERE, possivelmente, não encontraram/encontrarão na sala de aula do ensino presencial espaços para exploração de seus *smarthphones*, celulares e outros aparatos tecnológicos.

Algumas questões de ordem funcional, didático-metodológicas, de conteúdos curriculares, de calendário escolar e outras pautas resultantes da (des)organização

do ensino presencial para acolher o ERE precisarão ser rediscutidas com efetiva participação de professores(as), equipe pedagógica e gestores institucionais, e, por extensão, com as próprias famílias de estudantes do IFPA/Santarém.

Considerada a trajetória desta pesquisa, acredito que seria relevante ocorrer uma avaliação sistêmica que contemplasse os esforços institucionais despendidos, a identificação de conquistas e/ou (in)sucessos, elaboração de uma listagem contendo os aspectos que relevaram maior fragilidade e debilidade funcional. Dentre outros pontos de avaliação como uma maneira de preparação para enfrentamento de possíveis situações futuras que demandem necessidades emergenciais, como, por exemplo, abandono acadêmico e reprovação massiva, que comprometem a estrutura organizacional da Instituição e que leva à busca ativa por estudantes, ou, ao contrário, aprovação automática ou massiva, que requer replanejamento curricular, avaliação diagnóstica para orientar a recuperação da aprendizagem e revisão dos critérios de promoção, dentre outras ações (Brasil, 2021b).

Considerei outros pontos essenciais à definição de parâmetros avaliativos e formulação de estratégias institucionais na pós-pandemia. Comentei sobre a relevância de as equipes de gestores(as), servidores(as) e professores(as) conhecerem as condições socioeconômicas de famílias, estudantes e da própria equipe de servidores(as) menos favorecidos(as) socioeconomicamente para ocorrer o estabelecimento de um processo de cooperação mútua. Pensei, ainda, em uma agenda de discussões/reflexões a fim de ressignificar os papéis da Instituição educativa e da família no processo de ensino-aprendizagem no pós-ERE.

Por fim, como resultado desta pesquisa e dos relatos de experiência anotados registrei que a exploração das tecnologias digitais durante o ERE pareceu ampliar a possibilidade de inserção de variadas TDICs como potentes recursos didático-metodológicos no ensino presencial, particularmente nas aulas de Línguas(gens).

Essa tendência emergiu a partir da análise do conteúdo presente nos relatos dos(as) professores(as) do IFPA/Santarém sobre suas experiências com exploração didático-pedagógica das TDICs e adoção de diferentes metodologias ativas, colaborativas e híbridas antes do ERE como propulsoras de aprendizagem na sala de aula do ensino presencial.

Registrei, por oportuno, que os resultados aqui anotados a partir dos relatos de experiência se revelaram consoantes com a pesquisa nacional, particularmente, quando foi afirmado que o ERE surgira “[...] como caminho imediato em meio à

pandemia, mas são as metodologias de Ensino Híbrido que tendem a se consolidar no mundo pós-pandemia [...]” (Castioni *et al.*, 2021, p. 399).

Porquanto, diante do conteúdo dos relatos de experiência coloquei em evidência a possibilidade de que o IFPA/Santarém, mais decisivamente, venha a incentivar práticas educativas com metodologias ativas, colaborativas e híbridas, mediadas por TDICs, no ensino presencial na Educação Técnica e Tecnológica. Essa perspectiva, certamente, abrirá espaços para novas pesquisas, não apenas àquelas direcionadas ao ensino de Línguas(gens), mas, sobretudo, àquelas focadas no ensino das diferentes disciplinas curriculares que requerem efetivas práticas investigativas e experimentais.

Anotei, por fim, que as análises elaboradas, essencialmente de natureza interpretativa, não têm a pretensão de assumir *status* de conclusão, de verdadeira discussão totalmente acabada, mas, sim, coloco-as abertas para outros pensamentos teóricos, visões e ideias complementares que concorram para o aprimoramento das discussões aqui registradas.

Porquanto, eis aqui, o relato de minha experiência de pesquisa compartilhada com sete (7) estimados(as) professores(as) do IFPA/Santarém, sob a brilhante orientação da professora-pesquisadora Dr^a Maria Elena Pires Santos. Notadamente, muitas ‘cabeças pensantes’ contribuiram para a elaboração desta tese e muitas outras, quiçá, sintam-se estimuladas a refletir sobre o legado do ERE na formação de leitores(as) brasileiros(as), sejam crianças, adolescentes ou jovens que estão em escolas, faculdades ou universidades dispostos(as) a aprender a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa, a Língua Espanhola e a Linguagem Computacional.

Particular referência à Linguagem Computacional que se revelou como um dos maiores percalços na trajetória da Educação Técnica e Tecnológica diante da experiência vivenciada pela comunidade acadêmica devida ao inusitado ensino remoto emergencial.

REFERÊNCIAS

- ABL. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário**: covid-19. 2022. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ALBUQUERQUE, A. V. **Educação mediada por tecnologias**: formação docente e inovação metodológica. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.
- ALMEIDA, E. G.; LEITE, K. L. F.; FERREIRA, L. S.; FARIAS, M. S. Ensino remoto e tecnologia: uma nova postura docente na educação pós-pandemia. **Anais**. Conedu. VII Congresso Nacional de Educação: Educação como (re)Existência, out. 2020.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 8, n. 3, p. 348-65, 2020.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo, SP: Musa Editora, 2001.
- AN, Y-J.; FRICK, T. W. Student perceptions of asynchronous computer-mediated communication in face-to-face courses. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 11, n. 2, p. 485-99, 2006.
- ANDRADE, E. R. S. **Adoecimento no trabalho docente em tempos de pandemia: impactos na saúde dos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública do DF**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação: Pedagogia. Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2021.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escola**. Campinas: Papirus, 2009.
- AQUINO, E. M.; SILVEIRA, I. H. PESCARINI, J. M. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de covid-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. supl. 1, p. 2423-46, 2020.
- ARAÚJO, A. L.; FAHD, P. G. Perspectivas para o retorno das aulas presenciais. In: PAIVA JÚNIOR, F. P. (Org.) **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB, 2020, p. 30-43.
- ARRUDA, R.; PRATA-LINHARES, M.; PAREDES, J. Pedagogical innovation with the use of ICT: perceptions of faculty members from Brazil, Spain and Mexico about their practices. **Acta Scientiarum Education**. Maringa, v. 40, n. 3, p. 1-12, 2018.
- BACICH, L. Ensino híbrido: relato de formação e prática docente para a personalização e o uso integrado das tecnologias digitais na educação. **Anais**. 7º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação. Aracaju, 2016.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). **Metodologia ativa para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISAN, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre, RS: Penso, 2019. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISAN, F. M. (org.) **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 47-66.

BAPTISTA, J. B. **Contradições no uso de tecnologias em contexto de estágio de um curso de letras**: o professor de inglês em formação inicial no ensino superior privado. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto: Unesp, 2015.

BARBETA, C. F. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na construção do trabalho docente com a linguagem**. Tese (Doutorado em Estudo da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARIN, C.; RODRIGUES, J. M.; CORDENONSI, A. Z., *et al.* Desafios do ensino remoto na educação profissional e tecnológica. **Redin**: Revista Educacional Interdisciplinar, Taquara, v. 9, n.1, p.21-35, 2020.

BARROS, E. M. D.; LAZARI, P. S. S. Ensino remoto emergencial: uma experiência com a didatização do gênero 'documentário'. **Educitec**: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, v. 6, Ed. Esp. Desafios e Avanços Educacionais em Tempos da COVID-19, e154020, 2020.

BASTOS, J. A. A educação tecnológica: conceitos, características e perspectivas. **Tecnologia & Interação**, Curitiba: Cefet-PR, p. 31-52, 1998.

BASTOS, M. J. Os reflexos negativos da Covid-19 no processo educacional brasileiro. **Rease**: Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 8, n. 4, 2022.

BASTOS, P. A. B. **A escola de aprendizes artifices do Pará**. 1909/42: um estudo histórico. Tese (Mestrado em Educação). Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; ZANATTA, S. G. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da covid-19. **Debate em Educação**, Maceió, v. 12, n. 2, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Portal de Legislação. **Legislação federal**: leis ordinárias e decreto no período entre 1996 a 2022. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: de mar. 2019 a dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Atos normativos, pareceres, súmulas e resoluções**: Pareceres do Conselho Pleno (CP) e Pareceres da Câmara de Educação Superior (CES) consultados no período entre 1996 a 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas- pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: de mar. 2019 a dez. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4**, de 6 de janeiro de 2009. Estabelece a relação dos campi que passarão a compor cada um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892/2008. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 918**, de 27 de dezembro de 2018. Fica renovado o reconhecimento dos cursos superiores no IFPA, nos termos do disposto no art. 10, do Decreto nº 9.235, de 2017. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117**, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.167**, de 19 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (Espin) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV), Brasília: MS. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília: MEC, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília: MEC 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº376**, de 3 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19. Brasília: MEC, 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº473**, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no §1º do art. 1º da Portaria nº343, de 17 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020h.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia COVID-19, e revoga as Portarias MEC nº343, de 17 de março de 2020, nº345, de 19 de março de 2020, e nº473, de 12 de maio de 2020. Brasília: MEC, 2020i.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº1038**, de 1º de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC nº544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19, e a Portaria MEC nº1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19. Brasília: MEC, 2020J.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprovar diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: MEC/CNS, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Norma Operacional nº 001**, de 30 de setembro de 2013. Dispõe sobre organização e procedimentos para submissão, avaliação e acompanhamento da pesquisa e de desenvolvimento envolvendo seres humanos no Brasil. Brasília: MS/CNS, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 12 de dezembro de 2016. Aprovar diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: MEC/CNS, 2016.

BÜTTENBENDER, M. N.; OLIVEIRA, A. A. Metodologias ativas e o ensino de língua inglesa. In: **Anais**. XXVII Seminário de Iniciação Científica. Injuí, 2019.

CARRICONDE, L. L.; GONÇALVES, B. M. S.; MACHADO, J. Z.; KANASHIRO, D. S. K. Os recursos de vídeos disponíveis no *facebook*, *instagram* e *tiktok* para o ensino de língua espanhola. Dossiê: A educação Linguística no Brasil. **Primeira Escrita**, v. 5, n. 1, p. 61-76, 2021.

CARVALHO, C. P. J.; ALMEIDA, C. C. Coleções de multimeios: reflexões sobre o tratamento temático da informação a partir do conceito de tradução intersemiótica. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Bela Vista, v. 15, n. 3, p. 183-207, 2019.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. S.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. (*In Memoriam*) Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à Internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 29, n.111, p. 399-419, 2021.

CHRISTENSEN, C., M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos, 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CLIFFORD, J. **Experiência etnográfica**: antropologia e literatura do século XX. Organização e revisão de José Reginaldo dos Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

COELHO, I. M. W. S. O uso do *google classroom* em contextos híbridos: uma análise das práticas interativas no ensino-aprendizagem de línguas. **Revista EDaPECI**, v. 19, n. 1, p. 107-20, 2019.

COELHO, I. M. W. S.; PINHEIRO, M. L. O. As contribuições do *whatsapp* no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1287-312, 2017.

COLL, C.; ILLERA; J. L. R. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 289-310.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66-93.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.

CUNHA, H. M.; ACCIOLY, A. D.; PEREIRA, C. A. Ensino remoto emergencial na pandemia: diagnóstico de dificuldades enfrentadas por alunos e professores do ensino técnico integrado no IFMG. **ForScience**, Formiga, v. 9, n. 2, e00935, p. 1-18, 2021

DELORENZI, L. B. O. **A mídia em sala de aula: o papel do professor de letras diante da inserção das TIC nas práticas escolares**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: UBM, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DODGE, B. Webquests: a technique for *Internet*: Based Learning. Tradução de Jarbas Novelino Barato. **The Distance Educator**, v.1, n. 2, 1995. Disponível em: https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_Webquest_original_1996_ptbr.pd. Acesso em: 20 abr. 2021.

DZIUBAN, C.; GRAHAM, C. R.; MOSKALL, P. D.; NORBERGE, A.; SICILIA, N. Blended learning: the new normal and emerging technologies. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 15, n. 3, 2018.

EYLES, A.; GIBBONS, S.; MONTEBRUNO, P. COVID-19 school shutdowns: What will they do to our children's education? A CEP COVID-19 analysis. **Centre of Economic Performance**. 2020. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/104675/3/Eyles_covid_19_school_shutdowns_published.>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FARIA, S. B. S. C.; SILVA, J. M; SILVA, A. T. *et al.* Conhecimentos prévios sobre meios digitais e desempenho no ensino remoto durante a pandemia COVID-19. **EaD Em Foco**. Rio de Janeiro, v.10, v.3, 2020.

FERNANDES, F. J.; MADURO, V. P. S.; SANTOS, R. A. *et al.* Desafios e experiências na educação profissional: caminhos possíveis para o ensino remoto no contexto pandêmico. In: PAIVA JÚNIOR, F. P. (Org.). **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB Editora, 2020, p. 71-88. Cap. 5.

FETTERMANN, J. V.; TAMARIZ, A. D. R. Ensino remoto e resignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte, v.14, n.1. p.1-10 e24941, 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOX, F. E.; MORRIS, M.; RUMSEY, N. Doing synchronous online focus groups with young people: methodological reflections. **Qualitative Health Research**, Utah/UEA, v. 17, n. 4, p. 539-47, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FURTADO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: FURTADO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. Cap. 3, p. 37-50.

GLASSER, A. E. **Transletramentos, saberes locais e era digital numa abordagem decolonial**: tons, sentidos e perspectivas. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel: Unioeste, 2022.

GLASSER, A. E.; SANTOS, M. E. P. Transletramentos: o ensino de língua portuguesa mediado pelas TDIC. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, e29627, 2021.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação de políticas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 27-38, 2006.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-61, 2002.

GRAHAM, C. R.; DZIUBAN, C.; MOSKAL, P. D.; NORBERG, A.; SICILIA, N. Blended learning: the new normal and emerging technologies. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 15, n. 3, p.1-16, 2018.

GUIMARÃES, F. F.; HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: antes, durante e após a pandemia. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. especial, p. 179-204, 2022.

HERNANDES, R. M. R. **Sala de aula presencial à sua extensão no moodle**: criação, participação e potencialidades do ambiente virtual. Tese (Doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução). Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2018.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 dez. 2020.

HOLMES, M. R.; TRACY, E. M.; PAINTER, L. L.; OESTREICH, T.; PARK, H. **Moving from flipcharts to the flipped classroom: using technology driven teaching**, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/271710782_>. Acesso em: 20 abr. 2020.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

HULT, F. C. The history and development of educational linguistics. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. C. (Org.) **The handbook of educational linguistics**. Hoboken, New Jersey, EUA: Blackwell Publishing, 2008, p. 10-24.

IFPA. Instituto Federal do Pará. Institucional. **Home page**: institucional. 2020. Disponível em: <<https://santarem.ifpa.edu.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOBIM E SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na atualização da imagem acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.) **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 77-94.

JUNGLUT, A. A. A heterogenia do mundo on-line: algumas reflexões sobre virtualização, comunicação mediada por computador e ciberespaço. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, a. 10, n. 21, p. 97-121, 2004.

JUSTICA FEDERAL. Tribunal Regional Federal da 3ª Região. **COVID-19**: masculino ou feminino. 2020. Disponível em: <<https://www.trf3.jus.br/emag/emagconecta/conexaoemag-lingua-portuguesa/covid-19/>> Acesso em: 10 jun. 2022.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

LEMONS, E. C. M; RABELO FILHO, G. I. Ferramentas para o ensino remoto. In: PAIVA JÚNIOR, F. P. (Org.). **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB Editora, 2020, p. 131-47. Cap. 9

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MACHADO, L. R.; BILESSIMO, S. M. C.; SILVA, J. B. Competências digitais no ensino remoto: novos desafios para formação docente. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.10, n.2, p. 1-22, 2021.

MAQUINÉ, G. O.; COELHO, I. M. W. S.; FIGUEIREDO, S. Ferramentas digitais para o ensino remoto de línguas adicionais em tempos de pandemia: considerações sobre o Duolingo. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, e157020, 2020.

MARCELO, C.; YOT, C.; MAYOR, C. Enseñar con tecnologías digitales en la universidad. **Revista Comunicar**, Huelva, v. XXIII, n. 45, p. 117-24, 2015.

MARSHALL, D. T.; SHANNON, D. M.; LOVE, S. M. How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. **Phi Delta Kappan – Connecting Education Research, Policy and Practice**, v. 102, n. 3, p. 46-50, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0031721720970702>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MATTAR, J. **Metodologia ativas**: para educação presencial, *blended* e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MENDES, D. G.; MENDES, D. S. G. Ensino remoto e letramento digital: as novas práticas sociais de comunicação na pandemia COVID-19. **Grau Zero: Revista de Crítica Cultural**, Alagoinha, v. 9, n. 1, p. 183-2012, 2021.

MENDONÇA, H. A. Construção de jogos e uso da realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. In: BACHIN, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologia ativa para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, Cap. 6, Parte I.

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

MOLLICA, M. C.; BATISTA, H. R.; QUADRIO, A. C. O remoto no ensino de língua na pandemia da COVID-19- *experimentação in vitro, experimentação in vivo*. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 16, n. Esp., p. 817-50, 2020.

MORAES, H. L. B.; NASCIMENTO, S. M.; FARIAS, M. A. F.; SANTOS JÚNIOR, G. P. S. De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-Graduação. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 10, n. 1, p., 180-93, 2020.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, v. V, p. 57-72, 2000.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 27-45.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, Parte I.

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, S. (Org.). **Novas tecnologias digitais**: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofélia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Uepg/Proex, 2015. p. 15-33. (Mídias Contemporâneas, V. II).

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**. Goiânia, v. 20, n. 26,63438, 2020.

MÜLLER, C. Leitura literária: uma experiência gamificada. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 31-48, 2017.

MURRAY, P. J. Using virtual focus groups in qualitative research. **Qualitative Health Research**, v. 7, n. 4, p. 542-54, 1997.

NOGUEIRA, M. S.; DANTAS, O. M. A. N. A.; BANDEIRA, M. V. A. Letramento digital na formação inicial de professores. **Revista Cocar**. Belém, v.16, n.34, p. 1-15, 2022.

OLIVEIRA, M. R.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **RIPF: Revista Internacional de Formação de Professores**. Santo Ângelo, v. 5, p. 1-18 e020028, 2020.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Notícia**: Agência Brasil. Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus. 11 mar, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PESCADOR, C. M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. **Anais**. V CINFE. Congresso Nacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul, maio, 2010, p. 1-10.

PETILLION, R. J.; McNEIL, W. S. Student experiences of emergency remote teaching: impacts of instructor practice on student learning, engagement, and well-being. **Journal of Chemical Education**. Vancouver, v. 97, n. 9, p. 2486-93, 2020.

PINTO, C. M. **Metanálise qualitativa de investigação brasileira sobre letramento digital na formação de professores de línguas**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas: UCPel, 2015.

PIRES-SANTOS, M. E.; LUNARDELLI, M. G.; JUN, N. M.; SILVA, R. C. M. “Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **DELTA**:

Documentação de Estudo em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, v. 31-especial, p. 35-65, 2015.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **From on the Horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, Oct. 2001.

QUADROS, G. B. F. **A gamificação no ensino de línguas online**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas: UCPel, 2016.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

REIS, A. T. **A importância das TIC e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior**: um estudo da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Faculdade de Comunicação. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo: UMSP, 2016.

REZENDE, D. V. **Uso criativo das tecnologias da informação e comunicação na educação superior**: atuação de professores e percepção de estudantes. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2017.

RIEDNER, V.; TORRENTES, G. C. Ensino híbrido no ensino de línguas: revisão de artigos sobre o tema. **Travessias**. Cascavel, v. 16, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2022.

ROCHA, C. N. O. **Práticas de letramento mobilizadas em sala de aula virtual por docentes da educação básica da rede federal**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN. 2021.

ROJO, R. H. R Fazer linguística aplicada em uma perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SADEGHI, M. A shift from classroom to distance learning: advantages and limitations. **IJNREE**. International Journal of Research in English Education. Irã, v. 4, n. 1, 2019.

SANTOS, L. V.; FERNANDES, G. M. Os impactos do ensino remoto emergencial nas práticas pedagógicas futuras de professores de línguas. **Revista Linguagem**. São Carlos, v.42, n.1, p. 1-18, 2022,

SANTOS, L. M. A. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. **RBLA: Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 15-36, 2013.

SANTOS, C. G. **O desenvolvimento e a implementação de uma Webquest interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas: UCPel. 2014.

SASSAKI, C. O ensino híbrido será o legado da pandemia para a educação? **Anuário da Comunicação Corporativa**: Mega Brasil Comunicação. Edição 2021. Disponível em: <<https://portal.megabrasil.com.br/anuario/noticias/ler/1124/o-ensino-hibrido-sera-o-legado-da-pandemia-para-a-educacao>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, I. Contribuições do google sala de aula para o ensino híbrido. **Renote**: Revista Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2016.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, 2014.

SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. M. Ampliando conceito para o paradigma de educação digital onlife. **Revista Interações**. Santarém, Portugal, v. 16, n. 55, 2020.

SCHLESSELMAN, L. S. Perspective from a teaching and learning center during emergency remote teaching. *Article* 8142. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 84, n. 8, p. 1042-4, 2020.

SCHMAEDECKE, M. I. CASTELA, G. da S. Unidade didática do gênero discursivo reportagem com uso da ferramenta digital *google docs* para desenvolver multiletramentos no ensino fundamental. *Travessias*. Cascavel, v. 12, n. 2, p. 217-39, 2018.

SCHMIDT, B; PALAZZI, A; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**. Uberaba, v. 8, n. 4, p. 959-66, 2020.

SILVA, L. L. P. V. **Formação de professores de língua portuguesa para o contexto digital em Mato Grosso**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2015.

SILVA, W. R.; GONÇALVES, A. V. Pesquisas a serem lembradas na linguística aplicada: participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. (Org.). **Visibilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes, 2014, p. 53-80.

SIMM, J. F. S.; GUERRA JUNIOR, A. L.; PINTO, E. C. S.; NANTES, E. A. S. As faces do ensino em tempos de pandemia: relatos de práticas docentes na área de linguagem. **Educitec**; Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, v. 6, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, e143820, 2020.

SOUZA, C. C. A. **A língua portuguesa que se compartilha por meio do whatsapp**: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola da rede pública de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

THANH, N. C.; THANH, T. T. The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. **American Journal of Educational Science**, v. 1, n. 2, p. 24-7, 2015. Disponível em: <http://www.aiscience.org/journal/ajes>. Acesso em: 30 abr. 2021.

TORRES, P. L.; ALCANTARA, P. R.; IRALA, E. I. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p.129-145, 2004.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Centro de recursos com respostas à COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/communicationinformationresponse/mediasupport>. Acesso em: 30 abr. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por. Acesso em: 30 abr. 2020a.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**. Dossiê – Educação a Distância. Curitiba, n. 4, 2014.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455, 2017.

VASSALLO, M. L; TELLES, A. J. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 27, p. 29-56, 2006.

VIDAL, O. F. **Práticas pedagógicas inovadoras**: narrativas sobre integração das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceio: UFAL, 2015.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 2, p. 107–14, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1761641>. Acesso em: 30 abr. 2021.

ZULFA, S. **The implementation of emergency remote teaching in the english language during COVID-19 pandemic**: a case study of the eleventh grade at MA. Al-Khairiyah in the 2020/2021 academic year. Department Of English Education Faculty of Educational Sciences. Indonesian, Jakarta, 2021. Disponível em: https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/bitstream/123456789/54727/1/Siti%20Zulfa_Full%20SKRIPSI_Watermark_FITK_PBI.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.

APÊNDICE 1 – Unidades de Registro Sociodemográficas e Roteiro do Grupo Focal

A – UNIDADES DE REGISTRO SOCIODEMOGRÁFICAS (Questionário eletrônico)

Informações Iniciais

- 1) Nome completo: _____
- 2) Endereço eletrônico institucional: _____
- 3) Endereço eletrônico profissional: _____
- 4) Prefere receber por *e-mail* o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” antes da entrevista? () Sim () Não
Caso afirmativo, faça um X no endereço eletrônico de sua preferência: (2) ou (3).
- 5) Prefere receber por *e-mail* o “Termo de Consentimento para Uso da Imagem e Som de Voz” antes da entrevista? () Sim () Não
Caso afirmativo, faça um X no endereço eletrônico de sua preferência: (2) ou (3).
- 6) Caso tenha interesse nos resultados da pesquisa, por qual endereço devem ser enviados? (2), (3) ou outro. Qual? _____

Dados Sociodemográficos

- 7) Gênero/sexo: () Masculino () Feminino
- 8) Idade (em anos completo): _____
- 9) Nível de Escolaridade: () Especialização () Mestrado () Doutorado
() Pós-doutorado
- 10) Citar a área(curso) de formação inicial: _____
- 11) Citar a área de formação no maior nível de escolaridade: _____
- 12) Tempo de experiência na Educação Superior (anos completos) _____
- 13) Tempo de atuação profissional no IFPA (anos completos) _____
- 14) Situação funcional no IFPA () Efetivo () Adjunto () Outra
Qual? _____
- 15) Carga horária semanal de trabalho no IFPA? _____
- 16) Turno de maior concentração da carga horária: _____
- 17) Acumula funções/cargos (gestão institucional + docência)? () Sim () Não
Caso afirmativo, qual? _____
- 18) Participa em grupos de estudos no IFPA? () Sim () Não
Caso afirmativo, em qual? _____
- 19) Participa em projetos de pesquisa e/ou extensão no IFPA? () Sim () Não
Caso afirmativo, em qual? _____
- 20) Atua profissionalmente em outra instituição da Educação Superior?
() Sim () Não. Caso afirmativo, qual? _____

B – GUIA DE DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL *ON-LINE* SÍNCRONO

Primeira Unidade de Registro. Tema de Análise: Experiências vividas. Abordagem: Relatos de experiência vividas com o uso de tecnologias de educação durante o processo de formação profissional (inicial e continuada) dos(as) professores(as).

Questão: 1

- 1) Relate um breve resgate das experiências vividas durante o processo de formação (inicial e continuada) e quais tecnologias foram utilizadas?

Segunda Unidade de Registro. Tema de Análise: Práticas ativas, colaborativas e híbridas na aula de Línguas(gens). Abordagem: Percepção dos(as) participantes quanto ao preparo de professores(as) e estudantes para exploração e aplicação das TDICs em contextos que combinem as metodologias ativas, colaborativas e híbridas em sala de aula que leva ao (in)sucesso do ensino de línguas(gens) nos modos *off-line* e *on-line*, expressões das aulas síncronas e assíncronas no ERE durante a pandemia da Covid-19.

Questões: 2, 3, 4, 5, 6

- 2) Qual sua percepção sobre a exploração das tecnologias digitais de informação e comunicação durante a pandemia da Covid-19?
- 3) Qual/como foi o preparo de professores(as) e alunos(as) para a exploração das TDICs em sala de aula durante a pandemia da Covid-19?
- 4) Na qualidade de professor(a) do ensino presencial, quais foram os desafios enfrentados para trabalhar com as tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto da pandemia?
- 5) Quais metodologias os(a) professores(as) usaram para realizar a interação das TDICs com as aulas síncronas e assíncronas para resultar em aprendizagem?
- 6) Dentro dos cursos na modalidade presencial física, foram desenvolvidas atividades síncronas e assíncronas? Fale um pouco se já utilizava antes da pandemia da Covid-19 a interação das TDICs nas aulas presenciais físicas. Quais os limites e as possibilidades para isso acontecer?

Terceira Unidade de Registro. Tema de Análise: TDICs no ensino de Línguas *off-line* e *on-line*. Abordagem: Condições, cenários e contextos de uso das TDICs na Educação Técnica e Tecnológica, modalidade presencial, para levar os(as) professores(as) à reflexão sobre desafios, limites e possibilidades das TDICs na sala de aula de Línguas síncronas e assíncronas no ERE durante a pandemia da Covid-19.

Questões: 7, 8, 9

- 7) Indaga se os(as) professores(as) já exploravam metodologias diferenciadas como, por exemplo, sala de aula invertida, gamificação, *Webquest* nas aulas da Educação Técnica e Tecnológica antes da pandemia da covid-19.

- 8) Qual a relevância das TDICs no ensino de línguas(gens) no contexto do ERE durante a pandemia da Covid-19?
- 9) Quais foram os sucessos e os insucessos do ensino-aprendizagem de línguas(gens) na interação síncrona do ERE durante a pandemia da covid-19?

Quarta Unidade de Registro. Tema de Análise: Políticas educacionais na Educação Técnica e Tecnológica no ensino *off-line* e *on-line*. Abordagem: Percepção dos(as) professores(as) participantes sobre políticas educacionais na Educação Técnica e Tecnológica, incentivo institucional, facilidade de acesso à *Internet*, motivação do(a) acadêmico(a) para o estudo com as TDICs, incentivo à aprendizagem ativa e colaborativa, motivação do(a) professor(a) para o trabalho no ensino misto, modalidades *off-line* e *on-line* e aulas síncronas e assíncronas no ERE durante a pandemia da covid-19.

Questões: 10, 11, 12

- 10) Qual foi o suporte oferecido pelo IFPA para os(as) professores(as) no ERE durante a pandemia da covid-19?
- 11) Quais foram os incentivos institucionais que os(as) docentes receberam no ERE durante a pandemia da covid-19? E os alunos? Esses incentivos foram válidos?
- 12) Teriam alguma contribuição para agregar à pesquisa? Acreditam que essa pesquisa irá contribuir com a instituição?

Agradecimento.

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Uso da Imagem e Som de Voz (TCUISV)

Título da Tese: Aplicabilidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para o Ensino de Línguas(gens)

Pesquisador para contato: Viviane Riedner

Telefone: (45) 99941-7870

Endereço de contato (Institucional): Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará. Telefone: (91) 3342-0554

Convidamos o(a) senhor(a) a participar de uma pesquisa sobre as contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para o ensino de Línguas na Educação Técnica e Tecnológica e Educação Superior durante o distanciamento social, devido, em particular pelo surto pandêmico da covid-19. Os objetivos estabelecidos são: (a) identificar, nas concepções dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, o significado de ensinar/aprender Línguas(gens) tendo as TDICs como recurso didático-pedagógico; (b) verificar, pelos relatos de experiência dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, as possíveis contribuições das TDICs na mobilização de estudantes para a aprendizagem de Línguas(gens) de forma ativa, colaborativa e híbrida; (c) constatar a partir dos relatos de experiência dos(as) professores(as) participantes da pesquisa quais metodologias ativas, colaborativas e híbridas são/foram exploradas no ensino totalmente presencial de Línguas(gens) na Educação Técnica e Tecnológica; (d) investigar se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *Campus Santarém*, PA, incentiva que o(a) professor(a) utilize ferramentas TDICs e metodologias ativas, colaborativas e híbridas no cotidiano de sua prática docente antes e durante a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá ao(a) senhor(a), na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também o(a) senhor(a) poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer

modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

O(A) senhor(a) não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadoras garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, seu endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando o(s) senhor(a) desejar. Nesse caso, o(a) senhor(a) deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que o(a) senhor(a) fornecerem serão exclusivamente utilizadas nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que o(a) senhor(a) vai assinar contém duas (2) páginas. O(A) senhor(a) deve vistar (rubricar) cada uma das páginas, exceto a última, onde assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento é apresentado ao(a) senhor(a) em duas (2) vias, sendo que uma (1) via é sua. Sugerimos que a guarde de modo seguro.

Caso o(a) senhor(a) precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 às 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado à rua Universitária, 1619, Bairro Universitário, Cascavel-PR. Caso prefira, o(a) senhor(a) pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa: _____

Assinatura: _____

Eu, Viviane Riedner declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura do pesquisador: _____

Santarém, PA, _____ de _____ de 2021.

APÊNDICE 3 – Declaração de Uso dos Dados

[] SIM

A pesquisadora abaixo assinada se compromete a:

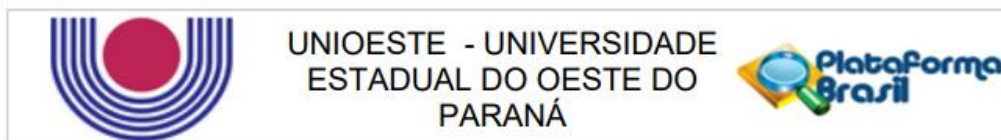
1. Garantir a privacidade dos participantes da pesquisa, a guarda segura e o anonimato das informações coletadas;
2. Usar os dados coletados unicamente para esta pesquisa;
3. Detalhar as informações que serão retiradas dos documentos que envolvam as fontes secundárias (quando o método de pesquisa permitir);
4. Respeitar as Resoluções 466/12 e/ou 510/16 CNS/MS e suas complementares.

Viviane Riedner

CIENTE:

Nome e Assinatura do sujeito da pesquisa

ANEXO 1 – Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Pesquisador: VIVIANE RIEDNER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50077621.8.0000.0107

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.892.008

Apresentação do Projeto:

O potencial das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recursos didático-pedagógicos no ensino presencial de Línguas na Educação Profissional Técnica de nível de Médio (EPTM), Educação Básica, nas modalidades integrado e subsequente, e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nível de Educação Superior, é o tema proposto para o desenvolvimento desse projeto de tese. A abordagem do tema contempla a associação do potencial das TDIC com metodologias e estratégias didático-pedagógicas favorecedoras do ensino e da aprendizagem de Línguas na Educação Profissional Técnica (EPTM) e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A discussão sobre esse tema se encaminha com base na literatura e a partir de narrativas de experiências de cinco docentes atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de Santarém, PA, campo da pesquisa. Os dados serão coletados por meio do registro das narrativas apresentadas em um grupo focal. O foco dessas narrativas será a aplicação das TDIC em contextos de ensino-aprendizagem que combinem metodologias ativas, colaborativas e híbridas, como Webquest, Gamificação, Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e outras encontradas no campo da pesquisa.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 4.892.008

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como a implementação de metodologias ativas, colaborativas e híbridas mediadas pela TDIC na condução das atividades pedagógicas

pode contribuir para eficaz aprendizagem no ensino de Línguas na Educação Profissional Técnica de nível Médio e Educação Profissional e

Tecnológica de nível Superior, modalidade presencial, em Santarém, oeste do Pará.

Objetivo Secundário:

a) Identificar, nas concepções dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, o significado de ensinar/aprender, tendo as TDIC como recursos

didático-pedagógicos. b) Observar quais metodologias ativas, colaborativas e mistas são empregadas no ensino de Línguas na Educação Superior, modalidade presencial. c) Investigar se o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de Santarém, PA, incentiva

que o(a) professor(a) utilize ferramentas TDIC e metodologias ativas, colaborativas e mistas no cotidiano de sua prática docente. d) Verificar, pelas

narrativas dos(as) professores(as) participantes, quais são as possíveis contribuições das TDIC na mobilização de universitários para a

aprendizagem de Línguas de maneira ativa, colaborativa e mistas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e necessária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

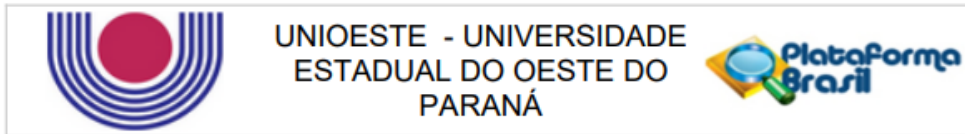
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 4.892.008

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1766121.pdf	25/07/2021 21:34:09		Aceito
Outros	AFormularios.pdf	25/07/2021 21:33:11	VIVIANE RIEDNER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ATCLE.docx	22/07/2021 22:23:35	VIVIANE RIEDNER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	AProjeto.doc	22/07/2021 22:19:28	VIVIANE RIEDNER	Aceito
Folha de Rosto	AFolha.pdf	22/07/2021 22:18:34	VIVIANE RIEDNER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCAVEL, 08 de Agosto de 2021

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prppg@unioeste.br

ANEXO 2 – Solicitação e Autorização do IFPA

Solicitação de Autorização para Pesquisa de Doutorado

Externa

Caixa de entrada x



Viviane Riedner <viviane.riedner@ifpa.edu.br>

17 de mai. de 2021 11:52



para Direcao, Diretoria

Prezados Diretor Geral e Diretor de Ensino,

É com muita satisfação que me dirijo aos senhores com a finalidade de verificar a possibilidade de autorização para convidar professores do campus de Santarém a participarem de uma pesquisa de campo, âmbito do projeto de tese intitulado "CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA", que tem por objetivo geral, investigar como a implementação de metodologias ativas, colaborativas e híbridas mediadas pela TDIC na condução das atividades pedagógicas pode contribuir para eficaz aprendizagem no ensino de Línguas na Educação Profissional Técnica de nível Médio e Educação Profissional e Tecnológica de nível Superior, modalidade presencial, em Santarém, oeste do Pará.

Sou doutoranda da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, *campus* de Cascavel, PR, e atuo profissionalmente no Instituto Federal do Pará, *campus* Santarém, como professora de Língua Espanhola, Ensino Médio, razão pela qual escolhi a IFPA como campo de minha pesquisa que contempla o uso das TDIC na prática de ensino, em cursos da modalidade presencial. Nessa tese sou orientada pela professora Maria Elena Pires Santos, Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, e Pós Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina, Ufsc.

Diante desse interesse, busco, por meio da aplicação da técnica Grupo Focal, analisar uma parte da realidade observável no campo de pesquisa proposto para essa investigação. A proposta para essa análise são as expressões das experiências vivenciadas na educação paraense, traduzidas nos discursos de docentes dos cursos ofertados pelo IFPA na área de formação de professores, particularmente de Línguas e Práticas de Ensino com abordagens em práticas pedagógicas que exploram as TDIC nos processos de ensino e aprendizagem.

O interesse nessa proposta de tese é contar com a participação de no máximo cinco (5) professores atuantes nos Cursos Integrado Subsequente e Pós-Graduação que estejam ligados à pesquisa, não necessariamente associados aos Grupos de Estudos articulados pelo CNPq e/ou coordenadores(as) de cursos.

Diante da necessidade de avançar em direção à autorização do Comitê de Ética da Unioeste para o desenvolvimento prático desse projeto, solicito, por oportuno, celeridade de resposta.

Agradeço a atenção disponibilizada e a cooperação dos participantes para que esse projeto venha ao encontro de reflexões que respaldam as abordagens sobre a aplicação das TDIC na prática docente, modalidade presencial.

Atenciosamente,

Viviane Riedner

Professora de Língua Espanhola do IFPA -

Ativar o Windows

Acesse Configurações para ativar o Windc

Direcao Ensino <de.santarem@ifpa.edu.br>

21 de mai. de 2021 10:36

para mim

Prezada profa Viviane Riedner,

Ao cumprimentá-la acusamos o recebimento da mensagem e nos manifestamos favoráveis à execução da pesquisa mediante o convite aos docentes do campus Santarém. Portanto, o Departamento de Ensino autoriza a formalização do convite para a participação de docentes na pesquisa de campo.

Encontramos ocasião para parabenizá-la pelo projeto.

Att.

Fabricao Fernandes

Depi/Stm

Diretoria Geral Santarem <dg.santarem@ifpa.edu.br>

21 de mai. de 2021 11:30

para mim

Prezada Professora Viviane Riedner,

Ao cumprimentar vossa excelencia, expressamos total e pleno acordo quanto a realização das atividades de pesquisa associadas ao teu projeto de Tese de Doutorado.

Permanecemos à disposição para elucidações e esclarecimentos adicionais.

Cordialmente

Professor Damiao Pedro Meira Filho

IFPA - Campus de Santarem

93-981256038

Ativar o Windows

Acesse Configurações para