

# Tecnologias Educacionais na Pandemia e Pós-Pandemia: Impactos e Perspectivas para o Letramento Decolonial e Integrado no Ensino de Línguas

## *Educational Technologies in the Pandemic and Post-Pandemic Era: Impacts and Perspectives for Decolonial and Integrated Literacy in Language Teaching*

<https://doi.org/10.21727/rm.v17i1.5769>

**Fábio dos Santos Coradini**

Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica, RJ.

**Silvane Aparecida Gomes**

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, MG.

**Renato de Oliveira Dering**

Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, GO.

E-mail de correspondência: [fabiocoradinic@gmail.com](mailto:fabiocoradinic@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo discute as contribuições das tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de línguas no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Analisa como plataformas de videoconferência e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) reconfiguraram a prática docente, promovendo acessibilidade, flexibilidade e personalização. Fundamentado na metodologia de intervenção pedagógica articula revisão bibliográfica e estudo de caso em escola pública de Belo Horizonte, envolvendo diagnóstico, implementação e análise reflexiva das ações. Os resultados indicam ampliação das interações, adaptação a diferentes estilos de aprendizagem e integração do Letramento de Perspectiva Decolonial (LPD) e do letramento integrado. Evidenciam-se também desafios relativos à desigualdade de acesso e à formação docente. Conclui-se pela necessidade de integração crítica e duradoura das tecnologias na educação linguística.

**Palavras-chave:** Tecnologias Educacionais; Letramento Integrado; Letramento Decolonial; Ensino Remoto Emergencial; Pandemia Covid-19.

**Abstract:** This article discusses the contributions of digital technologies to language teaching and learning in pandemic and post-pandemic contexts. It examines how videoconferencing platforms and Virtual Learning Environments (VLE) reconfigured teaching practices, promoting accessibility, flexibility, and personalization. Grounded in the pedagogical intervention methodology, the study combines a literature review with a case study conducted in a public school in Belo Horizonte, encompassing diagnostic assessment, implementation, and reflective analysis of the actions undertaken. The findings indicate expanded interaction, adaptation to diverse learning styles, and the integration of Decolonial Perspective Literacy (DPL) and integrated literacy. The study also highlights challenges related to unequal access and teacher training. It concludes by emphasizing the need for a critical and sustained integration of technologies in language education.

**Keywords:** Educational Technologies; Integrated Literacy; Decolonial Literacy; Emergency Remote Teaching; Covid-19 pandemic.

Recebido em: 09/10/2025.

Aceito em: 16/03/2026.

### Como citar este artigo

Coradini, F. S., Gomes, S. A., Dering, R. O., Tecnologias Educacionais na Pandemia e Pós-Pandemia: Impactos e Perspectivas para o Letramento Decolonial e Integrado no Ensino de Línguas. **Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 17, n. 1, p. 259-276, jan./abr., 2026.



## 1. INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 marcou uma transformação significativa na educação, especialmente no ensino de línguas, ao substituir interações presenciais por metodologias digitais. Ferramentas como videoconferências, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e dispositivos móveis emergiram como suportes essenciais, possibilitando abordagens pedagógicas mais flexíveis e personalizadas. Contudo, o avanço dessas práticas exige um diálogo com perspectivas amplas, como a cibercultura (Santos, 2014), o Letramento de Perspectiva Decolonial - LPD (Dering, 2024) e integrado (Gomes, 2023), que promovem não apenas o domínio técnico, mas também a reflexão crítica sobre narrativas e discursos, desafiando paradigmas eurocêntricos na educação linguística.

A cibercultura, conforme Santos (2014, 2019), representa a cultura contemporânea que integra o território físico ao digital, revolucionando a comunicação e a circulação de informações. A pandemia de Covid-19 intensificou essa dinâmica, impulsionando gestores, docentes e discentes a desenvolverem rapidamente competências para o ensino e aprendizagem online, destacando a importância do letramento digital e ampliando o debate sobre o hibridismo educacional. Nesse contexto, emergiu a demanda por multiletramentos, definidos por Rojo (2012) como a multiplicidade cultural e semiótica presente na sociedade. Conceitos como o Letramento de Perspectiva Decolonial (LPD), que valoriza culturas e saberes locais (Dering, 2024), e o Letramento Integrado (LI), que articula dimensões críticas, digitais e multimodais (Gomes, 2023), mostram-se essenciais para um ensino híbrido e digital inclusivo e contextualizado.

A plataformização da educação trouxe a vivência de espaços digitais diversos, articulando tecnologias para inovação no ensino de línguas. Este artigo tem como objetivo analisar como as ferramentas utilizadas no ensino remoto emergencial e nas práticas híbridas subsequentes reconfiguraram o ensino de línguas, com base em uma revisão bibliográfica e um estudo de caso realizado em uma escola pública de Belo Horizonte (MG), entre 2020 e 2022. Busca-se compreender como essas inovações têm potencializado o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas em resposta às demandas de um ensino mais inclusivo e crítico. Além disso, discute-se a incorporação sustentável dessas tecnologias no período pós-pandemia, com foco na flexibilização das práticas pedagógicas, personalização do ensino e desafios estruturais persistentes.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na abordagem de intervenção pedagógica, conforme Damiani (2012), articulando diagnóstico do contexto escolar, planejamento das ações mediadas por tecnologias digitais, implementação das estratégias no cotidiano das turmas acompanhadas e análise reflexiva dos efeitos produzidos no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma investigação qualitativa, de natureza aplicada, que mobiliza análise documental, observação das práticas pedagógicas, registros institucionais e acompanhamento longitudinal das turmas entre 2020 e 2022, permitindo compreender a intervenção como aplicação de recursos tecnológicos e como processo intencional de transformação da prática docente.

Por fim, destaca-se a relevância e justificativa metodológica para a adoção desses modelos no ensino de línguas reside na necessidade de uma educação que seja capaz de responder aos desafios impostos pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade. O ensino de

línguas, ao integrar essas abordagens, se distancia de uma visão instrumental e se aproxima de uma perspectiva formativa e transformadora, na qual os educandos não apenas aprendem a língua, mas também se apropriam de ferramentas críticas e reflexivas para atuar de forma plena e consciente no mundo.

## 2. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

A educação brasileira, historicamente, nunca esteve plenamente preparada para enfrentar a interrupção, reestruturação e a perda da presencialidade em larga escala. Embora existam momentos em que o sistema educacional precisou ser repensado em função de transformações sociais e políticas, nenhum episódio exigiu uma adaptação tão imediata e abrangente quanto a pandemia de Covid-19. A rápida disseminação do vírus impôs desafios inéditos, demandando a implementação emergencial de novas práticas pedagógicas e o fortalecimento de recursos tecnológicos para mitigar os impactos do distanciamento social no processo de ensino-aprendizagem.

Para Coradini (2020), ao analisar o contexto histórico de 2020, observa-se que a disseminação global da Covid-19 exigiu ressignificações profundas, impulsionando a construção de um novo paradigma de realidade e convivência social. Todos os setores foram impactados, demandando a reformulação imediata de comportamentos e práticas. Em poucos dias, indivíduos precisaram se recolher em suas residências, distanciar-se de suas atividades cotidianas e adotar o teletrabalho como alternativa viável para a continuidade profissional. A criatividade tornou-se uma ferramenta essencial para a adaptação e reinvenção. Paralelamente, o sistema educacional buscou estratégias emergenciais para assegurar a continuidade do ensino, promovendo o acesso remoto ao conhecimento, momento em que a internet se consolidou como um recurso indispensável, funcionando como elo de conexão, expressão e aprendizado, ampliando o alcance das interações digitais em um momento de isolamento físico.

O cenário da época colocou professores e alunos em uma posição desajustada, na qual a cooperação emergiu como um elemento central e essencial. Nesse contexto, a interação e o conhecimento colaborativo passaram a ocupar um papel fundamental na busca por soluções que garantissem a continuidade do processo educacional, reforçando a importância da construção coletiva do saber. Torres, Cosme e Santos (2021) afirmam que frente ao cenário que a humanidade viveu durante a pandemia de Covid-19, a tecnologia foi inserida instantaneamente em quase todas as dimensões da vida cotidiana. Todos independentemente de classe social passaram a depender de tecnologias para continuar com suas atividades corriqueiras do dia a dia. As diferenças de condições de acesso a equipamentos e a internet em muitos casos amplificaram as exclusões decorrentes das desigualdades sociais.

Santos (2020) destaca que o desenho didático precisou ser repensado para que o viés da comunicação docentes/alunos/alunos fosse mantido e expandido, o que segundo Santos (2020) trata-se de uma comunicação “todos-todos” que garante a sala de aula online, pois sem a presença dos alunos e docentes em processos de comunicação interativa, habitando a sala de aula cotidianamente, não temos educação online. As interfaces de comunicação síncrona e assíncrona tornaram-se elementos centrais na adaptação do ensino, enquanto o ciberespaço se consolidou como o principal meio de expressão e interação para instituições, indivíduos e diversas manifestações culturais, como a arte e a música.

No entanto, as iniciativas educacionais depararam-se com um ciberespaço subutilizado como ambiente de encontro, operando predominantemente de forma assíncrona para disponibilização de conteúdos e disciplinas no formato online. Inicialmente, os docentes disponibilizavam materiais em drives virtuais, nuvens e múltiplas plataformas, mas a interação ocorria de forma restrita e agendada, sem a espontaneidade característica das aulas presenciais.

Coradini (2020) destaca que o ciberespaço como interlocutor da comunicação precisa ser habitado, explorado, investigado e acima de tudo compreendido. Um dos principais desafios emergentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem durante o período de “isolamento social” foi a intensa mobilização de professores e instituições escolares diante da incerteza sobre os procedimentos a serem adotados. Questões fundamentais surgiram, tais como: como conduzir as atividades educacionais mediadas por computadores? De que forma utilizar plataformas e interfaces digitais de maneira eficaz? Qual abordagem pedagógica seria mais adequada ao novo contexto? Como reorganizar os conteúdos curriculares? E, por fim, quais seriam os métodos e critérios de avaliação apropriados para essa nova realidade educacional?

Pimentel (2020) responde estas perguntas, dizendo que são as mais importantes para pensar/fazer a educação em tempos de pandemia (e também na pós-pandemia), não existem receitas, mas princípios que norteiam e estruturam a abordagem da educação online, como por exemplo: conhecimento como “obra aberta”, curadoria de conteúdo online, ambiências computacionais diversas, aprendizagem colaborativa, conversação e interatividade, atividades autorais, mediação docente ativa e avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa.

Nas Instituições de Ensino (IE), muitos docentes foram submetidos a cursos de formação e capacitação, com o objetivo de familiarizá-los com as interfaces digitais aplicáveis e aprimorar suas habilidades no uso de dispositivos e aplicativos online. As plataformas de aprendizagem online, conhecidas como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), passaram a constituir os principais espaços de interação, produção e disponibilização de conteúdos e materiais educacionais. Dentre os AVAs amplamente adotados, destacam-se o Moodle e o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

O Moodle® é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre, que conta com uma das maiores bases de usuários do mundo, com mais de 25 mil instalações, mais de 360 mil cursos e mais de 4 milhões de alunos em 155 países, sendo que algumas universidades baseiam toda sua estratégia de educação a distância nesta plataforma. Trata-se, portanto, de uma sala de aula virtual que possibilita aos educadores e alunos um ambiente de aprendizagem personalizado que disponibiliza ferramentas flexíveis para facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Na plataforma, os usuários têm acesso a fóruns, wikis, chats e blogs que são ferramentas colaborativas para o andamento das aulas virtuais (Moodle, 2021). Para tanto, podendo ser integrado ao Moodle® e sua base de dados, as Universidades utilizam como repositório de informações para as atividades acadêmicas o Sistema Integrado das Atividades Acadêmicas (SIGAA).

Utilizar-se do SIGAA como elemento convergente de informações, com o objetivo de informatizar os procedimentos da área acadêmica através dos módulos de graduação, pós-graduação (stricto e lato-sensu), ensino técnico, ensino médio e infantil, submissão e controle de projetos e bolsistas de pesquisa, submissão e controle de ações de extensão, submissão e controle dos projetos de ensino (monitoria e inovações), registro e relatórios da produção acadêmica dos docentes, atividades de Educação a Distância e um ambiente virtual de aprendizado denominado Turma Virtual (Neto; Lima, 2009).

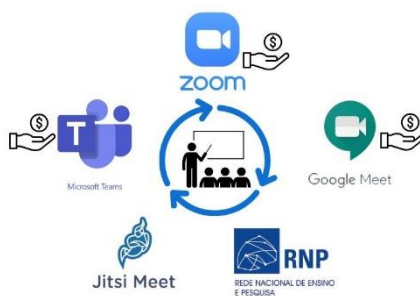
Para além, dessas plataformas, muitas Instituições de Ensino utilizaram o Google Classroom®, que para Souza e Souza (2016) é uma plataforma web online que simula uma sala de aula virtual oferecendo vários recursos para que os professores e alunos possam ingressar em um ambiente de ensino-aprendizagem colaborativo e interativo. Segundo Iftakhar (2016), o Google Classroom® ou Google sala de aula é uma ferramenta educacional que proporciona aos professores e alunos uma relação mais interativa e comunicativa promovendo a realização de conteúdos adequados para o

processo de construção do conhecimento. Cabe destacar, que o uso da ferramenta Classroom<sup>®</sup>, permite a integração com um conjunto de aplicações desenvolvidas e disponibilizadas pelo Google<sup>®</sup> conhecido como G Suite for Education<sup>®</sup>, sendo elas: Gmail<sup>®</sup>, Google Agenda<sup>®</sup>, Google Drive<sup>®</sup>, Google Forms<sup>®</sup>, Hangouts<sup>®</sup> entre outros.

Cabe ressaltar um importante ponto nesta questão, pois a plataforma virtual apenas tornar-se-á um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) se as pessoas produzirem um currículo online cotidiano, produzindo sentidos, ambiências criativas e processos capazes de promover a subjetivação em rede. As urgências conectadas às insurgências e emergências educacionais eram o grande desafio a ser atravessado, evidenciando grandes problemas de acesso e dificuldades em conduzir uma educação remota, evidenciada pela longitude no tempo e /ou no espaço.

Com a concepção de um ambiente online possível para conduzir as aulas no formato assíncrono, ou seja, as atividades poderiam ser desenvolvidas em um tempo estabelecido e não em uma relação real e síncrono, com hora agendada, surgem as demandas por aulas síncronas e organizadas dentro dos calendários pedagógicos, momento em que o uso de interfaces de transmissão e comunicação ocupam os espaços online educacionais, denominadas plataformas de videoconferências.

Figura 1



A imagem ilustra diversas plataformas de videoconferência utilizadas durante o período da pandemia de Covid-19 para viabilizar o ensino remoto. Destacam-se ferramentas amplamente conhecidas, como Zoom<sup>®</sup>, Google Meet<sup>®</sup> e Microsoft Teams<sup>®</sup>, representadas com ícones de pagamento, indicando a necessidade de subscrição para o acesso completo a seus recursos. Em contrapartida, Jitsi Meet<sup>®</sup> e a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)<sup>®</sup> aparecem como alternativas gratuitas ou institucionais, favorecendo o acesso democrático à educação.

Nesse contexto, as plataformas de videoconferência emergiram como instrumentos essenciais para a continuidade do processo educativo, entretanto, ferramentas como Zoom<sup>®</sup> e Google Meet<sup>®</sup> rapidamente se consolidaram como soluções eficazes, oferecendo estabilidade e funcionalidades interativas, como compartilhamento de tela, gravação de aulas e organização de salas de grupo. Infelizmente, a dependência dessas plataformas gerou desafios financeiros para muitas instituições, uma vez que o acesso às versões premium se tornou necessário para comportar grandes números de participantes ou obter funcionalidades mais robustas. Paralelamente, soluções de código aberto, como Jitsi Meet<sup>®</sup>, e iniciativas governamentais ou acadêmicas, como a RNP<sup>®</sup>, ganharam relevância por proporcionar acesso gratuito, viabilizando o ensino a distância em instituições públicas e de menor porte. Essa diversidade de plataformas não apenas permitiu a continuidade das atividades pedagógicas, mas também impulsionou uma transformação digital no campo educacional, que persiste como legado pós-pandemia.

Como observa Almeida e Alves (2020, p.153), “nesse contexto de consumo, as *lives* (vídeos ao-vivo produzidas por artistas, empresários, professores, pesquisadores e youtubers) se transformaram

em verdadeiras vedetes da pandemia”. Promovidas e disponibilizadas em diferentes plataformas, como o Instagram, o Facebook® e o YouTube®, as *lives* contemplam diferentes temáticas que vão desde a área de entretenimento e orientação para manter a saúde mental durante a pandemia, até a formação profissional e acadêmica (Almeida e Alves, 2020).

Segundo Coradini (2020), as *lives* foram ocupando os diversos espaços do tão temido isolamento, tornando-se um dos maiores nomes reluzentes no século. Santaella (2020) destaca que estou apostando sobre qual vai ser a palavra do ano de 2020. Já foi selfie, já foi pós-verdade, agora vai ser *live*. A palavra é ótima porque tem vários sentidos: o milagre de viver, sobreviver à revelia da pandemia, de um lado; de outro, o tsunami de vídeos no YouTube®, no Instagram, no Twitter®, no Facebook. “Ninguém pode se queixar de sentir tédio. São muitos passarinhos cantando em nossas telas” (Santaella, 2020).

A educação foi diretamente impactada por esse aumento no uso de plataformas digitais e pelo crescimento do consumo de transmissões ao vivo e conteúdos sob demanda. Diante da necessidade de adaptação ao ensino remoto, as instituições de ensino recorreram amplamente a essas ferramentas para manter a continuidade das atividades pedagógicas. *Lives* educativas, webinários e vídeo aulas tornaram-se estratégias recorrentes para aproximar professores e alunos, criando espaços virtuais de aprendizado e interação.

Entretanto, essa migração para o ambiente digital revelou desafios significativos. A sobrecarga de *lives* e o excesso de atividades síncronas contribuíram para o esgotamento mental de estudantes e educadores, intensificando a fadiga digital. Além disso, as desigualdades de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos dificultaram a plena participação de muitos alunos, evidenciando disparidades educacionais. Em resposta, muitas instituições passaram a adotar metodologias híbridas, equilibrando momentos assíncronos e síncronos, além de diversificar os formatos de conteúdo, como podcasts, fóruns de discussão e materiais interativos.

A experiência impulsionou uma transformação nas práticas pedagógicas, consolidando o uso de plataformas digitais não apenas como soluções emergenciais, mas como ferramentas integradas ao cotidiano educacional, capazes de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem em um cenário pós-pandemia. No artigo “Estratégias tecnológicas utilizadas no ensino durante a pandemia” de Sousa *et al.* (2022), os autores apresentam significativas narrativas apresentadas por professores acerca do uso de tecnologias na pandemia. Destacam os autores que em um dos questionamentos, os professores relataram quais as ferramentas digitais foram mais utilizadas durante a pandemia, sendo elas: Google®, Canva®, vídeos do YouTube®, Mentimeter®, Flipty®, Google Drive®, Jamboard®, Plataforma Zoom®, Google Meet®, Microsoft Teams®, Kahoot®, Socrative®, Powerpoint®, Padlet®, Adobe Spark®, WhatsApp®, *Live Worksheets*®, Socrative®, Google Forms®, Google Classroom®, Adobe Spark® entre outros.

A interseção entre tecnologia e educação tem sido amplamente debatida, destacando a crescente influência digital sobre o sujeito contemporâneo e a necessidade de adaptação dos currículos escolares para desenvolver competências tecnológicas em professores e alunos (Souto; Gomes; Coradini, 2023). Mais do que avaliar a capacidade técnica dos docentes, é essencial discernir sua preparação para as interações cotidianas mediadas por tecnologia (Conte; Martini, 2015). A pandemia da Covid-19 acentuou essa integração, transformando os recursos digitais em elementos estruturais do ensino-aprendizagem. Plataformas digitais e ambientes virtuais demonstraram seu potencial para práticas pedagógicas mais dinâmicas e colaborativas, exigindo dos educadores habilidades para mediar esses espaços e conectar redes globais de aprendizagem.

No período pós-pandemia, consolidou-se a necessidade de práticas híbridas e digitais permanentes, impulsionando a capacitação docente e a adaptação institucional. Assim, o desafio contemporâneo está em integrar tecnologias de forma crítica e reflexiva, criando ambientes de

aprendizagem que priorizem a formação humana e o conhecimento, promovendo uma educação que une inovação e engajamento pedagógico em um mundo em constante transformação.

### **3. ESTUDO DE CASO: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COMO EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM BELO HORIZONTE**

À luz da perspectiva teórico-metodológica de intervenção pedagógica proposta por Damiani (2012), este estudo de caso<sup>1</sup> configura-se como uma investigação ancorada na prática docente, articulando diagnóstico, planejamento, implementação, acompanhamento e análise reflexiva das ações desenvolvidas em contexto real. Nesse sentido, o foco recai sobre a prática pedagógica de um dos autores, professora de Língua Portuguesa na rede pública estadual de Minas Gerais, durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE), no contexto da pandemia de Covid-19.

Na abordagem adotada, a prática não é objeto de descrição, mas um espaço de problematização e de transformação. Assim, a análise contempla as ações pedagógicas adotadas, as metodologias mobilizadas, os desafios enfrentados e os resultados observados no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de compreender como as atividades didáticas foram orientadas em uma situação de transição tecnológica forçada. O estudo, portanto, registra e analisa as dinâmicas educacionais que caracterizaram esse período, buscando evidenciar tanto limites quanto potencialidades das estratégias implementadas.

A necessidade de superação das adversidades impostas pela pandemia levou à implementação do Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por meio da Resolução SEE nº 4310/2020. Tal regime exigiu dos docentes o domínio de tecnologias que, embora previstas em documentos oficiais, não integravam de forma efetiva o cotidiano das escolas públicas. Além disso, muitos professores licenciados no Brasil, tanto na formação inicial quanto na continuada, não haviam sido preparados para o uso sistemático dessas ferramentas digitais, o que configurou um cenário de adaptação emergencial.

No Estado de Minas Gerais, o REANP estruturou-se a partir de três recursos principais: os Planos de Estudo Tutorados (PET), fundamentados no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2018) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017); o programa televisivo “Se Liga na Educação”, transmitido pela Rede Minas; e o aplicativo Conexão Escola, disponibilizado gratuitamente para alunos e professores como ferramenta de comunicação e interação colaborativa. Inicialmente, o PET esteve disponível em diferentes plataformas, como o site Educação em Casa — criado para apoiar o ensino remoto — e, posteriormente, no próprio aplicativo Conexão Escola.

---

<sup>1</sup> No que se refere às evidências empíricas explícitas, é pertinente informar ao leitor que os registros das aulas remotas não foram disponibilizados pela SEE-MG.

Figura 2



Exemplo de material divulgado

Fonte: Acervo de Notícias - Educação MG

Durante esse período, a instituição integrou as teleaulas do programa ao seu modelo de ensino, ajustando os processos pedagógicos conforme as ferramentas tecnológicas disponíveis. Os principais recursos utilizados foram o Google Classroom®, o Plano de Estudo Tutorado (PET) e o aplicativo Conexão Escola, todos vinculados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), além do programa televisivo Se Liga na Educação, transmitido pela Rede Minas, e o canal do YouTube® da Rede Minas.

Figura 3



Fonte: Acervo de Notícias - Educação MG

No ano de 2020, a professora atendia a seis turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II. Com a progressão dos alunos, em 2021 e 2022, as mesmas seis turmas foram acompanhadas no Ensino Médio, possibilitando uma análise longitudinal da eficácia das ferramentas utilizadas e das estratégias pedagógicas adotadas. Durante o ERE, a plataforma Google Classroom® serviu como principal espaço de organização e disponibilização de materiais didáticos, enquanto o PET, uma iniciativa desenvolvida pela SEE/MG, foi utilizado como um recurso de apoio ao ensino. O PET teve como objetivo oferecer um plano estruturado de estudos que complementasse o ensino remoto, sendo distribuído tanto em formato digital quanto físico, o que facilitou o acesso por alunos com dificuldades tecnológicas ou de conectividade. Essa iniciativa, essencial no contexto de retomada gradual das aulas presenciais, buscou minimizar os prejuízos educacionais provocados pela interrupção das atividades presenciais.

Figura 4

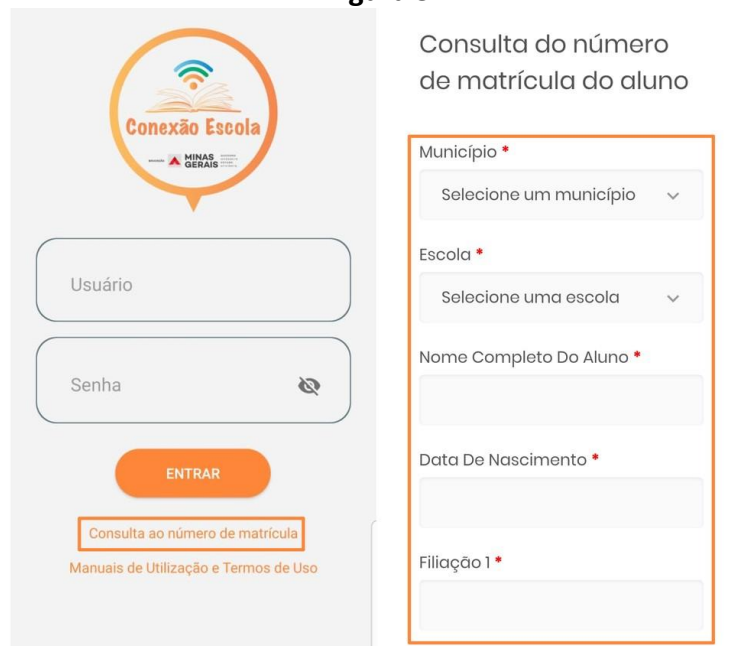


Durante a implementação do PET, muitos professores recorreram também ao WhatsApp® como ferramenta alternativa de envio de conteúdos e interação com as turmas, por meio da criação de grupos. Conforme Barbosa e Shitsuka (2020), o uso do aplicativo favoreceu metodologias ativas, possibilitando trocas por mensagens escritas, áudios e vídeos. O fato de muitos estudantes já utilizarem o WhatsApp® em sua rotina contribuiu para uma interação mais significativa. Contudo, o acesso precário à internet constituiu obstáculo relevante, pois muitos alunos dependiam exclusivamente de dados móveis, o que limitava o pleno desenvolvimento das atividades.

A escola investigada, situada na zona Norte de Belo Horizonte (região administrativa de Venda Nova), na capital de Minas Gerais, adotou o Regime de Estudo Não Presencial, também denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE), como estratégia para assegurar a continuidade do processo educativo. Durante esse período, integrou as teleaulas do programa “Se Liga na Educação” ao seu modelo de ensino, ajustando procedimentos pedagógicos às ferramentas tecnológicas disponíveis.

Os principais recursos utilizados foram o Google Classroom®, o Plano de Estudo Tutorado (PET) - <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets> e o aplicativo Conexão Escola, todos vinculados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), além do programa televisivo transmitido pela Rede Minas - <https://seliga.educacao.mg.gov.br/se-liga-na-educa%C3%A7%C3%A3o> e de seu canal no YouTube®. As aulas síncronas ocorreram, predominantemente, por meio do Google Meet®, garantindo espaços de interação em tempo real.

Figura 5



Fonte: Playstore.

No contexto analisado, a prática docente organizou-se em torno de atividades propostas no PET, aulas interativas no Google Meet®, uso de recursos multimodais no Google Classroom® (vídeos, quizzes, fóruns) e integração de diferentes linguagens, compondo uma intervenção pedagógica orientada à manutenção do vínculo educacional em cenário de isolamento social.

A reestruturação social imposta pelo chamado “novo normal” exigiu reorganizações institucionais e pedagógicas. As ações desenvolvidas buscaram promover interação significativa em meio ao isolamento, especialmente considerando os impactos socioemocionais vivenciados pelos adolescentes. A integração das ferramentas digitais foi decisiva para assegurar a continuidade do ensino e para criar espaços de participação ativa.

No período pós-pandêmico, a centralidade dos celulares como dispositivos de conexão suscitou reflexões sobre sua integração consciente ao ambiente escolar. A recente aprovação de projeto que limita o uso de celulares nas escolas intensifica o debate sobre equilíbrio entre potencial pedagógico, foco e segurança dos estudantes. Tal cenário exige estratégias que considerem a permanência da tecnologia como elemento estruturante da experiência educativa contemporânea, sobretudo em contextos híbridos.

Este estudo de caso buscou compreender como ferramentas e estratégias adotadas contribuíram para a manutenção do vínculo educacional durante o ERE, evidenciando tanto potencialidades quanto limitações da transição tecnológica forçada. Pesquisas de Nascimento (2020), Leal (2020), Cordeiro (2020), Souza (2020), Rosa (2020) e outra referência omitida para submissão anônima corroboram os achados observados: a urgência no domínio das tecnologias, as dificuldades de conectividade e a ausência de formação prévia intensificaram a sobrecarga docente, mas também possibilitaram novas formas de interação e aprendizagem.

A aplicação do PET mostrou-se estratégia relevante para uniformização de conteúdos e apoio ao ensino remoto em Minas Gerais. Contudo, as desigualdades sociais e tecnológicas entre os alunos comprometeram a efetividade do processo educativo. O uso do Conexão Escola constituiu diferencial no contexto mineiro, ao assegurar canal institucional de acesso a conteúdos e comunicação. Ainda

assim, conciliar aprendizagem técnica e prática pedagógica revelou-se desafiador para muitos docentes.

A partir do estudo de caso apresentado neste artigo, propõem-se os seguintes indicadores para monitoramento e aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto dos letramentos decolonial e integral no ensino de línguas, com foco na utilização das tecnologias educacionais:

**Acessibilidade e Inclusão Digital:** o estudo revelou a presença de desigualdades no acesso à tecnologia, o que impactou a participação efetiva de muitos alunos, dessa forma, este indicador visa avaliar o grau de acessibilidade dos alunos às tecnologias educacionais, permitindo que os professores desenvolvam estratégias que promovam uma educação mais inclusiva, com ênfase na equidade no acesso aos recursos digitais.

**Engajamento síncrono e assíncrono:** através deste estudo podemos demonstrar que a combinação entre atividades síncronas e assíncronas foi fundamental para garantir a continuidade e a qualidade do ensino remoto, entretanto, a análise do engajamento nas diferentes modalidades de ensino pode fornecer dados valiosos sobre quais abordagens são mais eficazes para manter o interesse e a motivação dos alunos, além de permitir ajustes nas práticas pedagógicas conforme as necessidades de cada grupo.

**Capacitação em Tecnologias Digitais para a docência:** uma educação digital depende da capacitação dos professores no uso de tecnologias educacionais, avaliando avalia tanto o processo de formação continuada dos docentes quanto a aplicação prática dessas tecnologias no planejamento e execução das atividades pedagógicas. A utilização estratégica das plataformas digitais, aliada à formação contínua, permite que o professor não apenas domine as ferramentas, mas também as integre de forma inovadora e eficaz, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica, colaborativa e adaptada às necessidades dos alunos.

**Letramento de Perspectiva Decolonial e Integrado no ensino de línguas:** o professor integra práticas pedagógicas que desafiam os paradigmas eurocêntricos, valorizando as culturas e saberes da sua territorialidade, promovendo uma educação linguística mais reflexiva e contextualizada. Portanto, a incorporação desses letramentos no ensino de línguas permite que os alunos se apropriem da língua não apenas como ferramenta de comunicação, mas como meio de questionamento e transformação das realidades socioculturais.

O caso da escola pública em Belo Horizonte evidencia os desafios e adaptações vivenciados no ensino remoto e no período pós-pandêmico. Se, por um lado, a pandemia escancarou desigualdades e impôs esforços coletivos para mitigar perdas educacionais, por outro, produziu aprendizados significativos e ampliou o repertório tecnológico e pedagógico dos docentes.

A experiência com Google Classroom®, PET e Conexão Escola constitui legado passível de integração ao ensino presencial, desde que acompanhada de políticas públicas que assegurem suporte técnico, formação continuada e infraestrutura adequada. O ERE evidenciou, sobretudo, o papel central do professor como mediador do conhecimento, destacando sua resiliência e capacidade de inovação.

Essa vivência reforça a necessidade de repensar práticas pedagógicas a partir de perspectivas como o letramento decolonial (Dering, 2021) e o letramento integrado (Gomes, 2023), ampliando horizontes no ensino de línguas e promovendo uma educação mais crítica, inclusiva e contextualizada.

#### **4. LETRAMENTO DE PERSPECTIVA DECOLONIAL E LETRAMENTO INTEGRADO PARA SE PROMOVER O ENSINO DE LÍNGUAS**

Considerar o contexto dos sujeitos é de extrema necessidade, como posto, visto que a aprendizagem deve ser baseada na dialogicidade, principalmente quando se verifica, com mais afinco, que o contexto pandêmico exigiu que o conhecimento estivesse em mediação entre professores e alunos. Entende-se a dialogicidade como um processo de comunicação de aprendizagem ininterrupto

e permeado pela ação-reflexão-ação, bem como reflexão-ação-reflexão, como já argumenta Freire (1996; 2016) e corrobora (Dering, 2021;2024). Por assim ser, é possível afirmar que “Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de mais vida. Mas, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo.” (Freire, 1996, p. 74).

Diante disso é que Dering (2024, p. 57) sustenta que, a partir dessa premissa, que “‘sai de cena’ o/a professor/a, como detentor/a do saber, e entra o ‘conhecimento’ como foco.”. Logo, ao promover o compartilhamento de conhecimentos e as trocas de ideias, por meio do diálogo, o processo de aprendizagem se torna significativo, uma vez que não apenas permite que os alunos se sintam parte do processo de aprender, como também potencializa suas experiências e vivências, por meio da expressão de suas opiniões. Parte justamente dessa troca o processo de Letramento de Perspectiva Decolonial (Dering, 2024), que visa favorecer a construção de um conhecimento reflexivo, crítico e dialógico. Do mesmo modo, nessa premissa, fundamenta-se a proposta do Letramento Integrado (Gomes, 2023), o qual promove a inter-relação entre os letramentos para a promoção de uma aprendizagem significativa no que se refere ao ensino de línguas.

Dering (2021) nos alerta que as experiências durante e após o período pandêmico trouxeram significativas mudanças no que se refere à percepção dos letramentos em sala de aula, visto que as práticas pedagógicas já precisavam dessa interação e inter-relação. O uso, por exemplo, de novas metodologias e de diferentes plataformas digitais foram essenciais para compreender a necessidade de soluções para o cenário em questão. No que se refere ao ensino de línguas, também se notou essa necessidade de adaptação ao ensino remoto, bem como o híbrido.

Nota-se que o Letramento de Perspectiva Decolonial (LPD) e o Letramento Integrado (LI) compreendem essa necessidade de se pensar o ensino de línguas por meio dessa reconfiguração de práticas pedagógicas, incorporando metodologias ativas, plataformas digitais e ambientes de aprendizagens virtuais e estratégias de ensino mais flexíveis ao contexto de aprendizagem (Gomes, 2023; Dering, 2024).

Diante desses pressupostos, propomo-nos a pensar o ensino de línguas a partir da perspectiva decolonial do letramento em convergência com o Letramento Integrado. Ensinar são atos dialógicos em que saberes e conhecimentos são colocados em pauta para que haja uma nova forma de pensar. Por isso, envolve o que nos traz Dering (2024) ao abordar o Letramento de Perspectiva Decolonial. Assim, o letramento deve perpassar determinados estágios ou momentos, os quais são: “saber, conhecer, ouvir, compreender, compartilhar, analisar em diálogo, criticar e propor” (Dering, 2024, p. 77). Na proposta, tem-se que o ensinar e o aprender integra diferentes perspectivas que se relacionam e reconhecem as práticas sociais, culturais e linguísticas (Gomes, 2023). Logo, o “saber” é tomar ciência de algo para que se possa “conhecer”. Nesse sentido, o conhecimento é um processo de interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento. Logo, saber se diferencia do conhecer, pois se trata de um estágio ainda trivial, enquanto o conhecer, mostra maior ciência desse saber.

Pode-se compreender a importância no uso das tecnologias para o ensino de línguas, visto que é preciso um movimento de saber quem são os sujeitos que ali estão e conhecer esses sujeitos de modo integral para que o diálogo se fixe de modo harmonioso e produtivo, não se voltando para um monólogo do professor, sem o processo de reflexão-ação-reflexão. Diante disso, é que se reitera a importância das metodologias ativas no ensino de línguas, pois elas focam no protagonismo do aluno e ainda favorecem a perspectiva decolonial do letramento, visto sua construção coletiva do conhecimento (Gomes, 2024).

Um destaque necessário nesse aspecto está em como a pandemia implicou repensar a importância das metodologias ativas no ensino de línguas. Diante da demanda educacional, o protagonismo do estudante foi algo que emergiu (Dering, 2021). Assim, refletindo sobre esse aspecto,

tem-se que, no contexto da pandemia, a educação sofreu diversos impactos, sendo um dos principais a necessidade do uso das plataformas digitais, bem como sua diversidade, a depender da instituição ou até mesmo do professor.

Além disso, houve ainda o excessivo consumo de transmissões ao vivo e outros conteúdos assíncronos, muitos utilizados sob demanda, como supracitado pudemos perceber. Notou-se, no entanto, que esse saber e conhecer, em muitos casos, foi unilateral, um grande problema para quando abordamos o Letramento de Perspectiva Decolonial (LPD). Dando sequência na proposta de Dering (2024), verificamos justamente a necessidade de pensar que a unilateralidade não é eficaz.

O autor traz o “ouvir” e o “compreender” como parte desse processo de aprendizagem. O ouvir se volta para que o conhecimento do outro seja integrado ao diálogo que se propõe nesse processo de ensino-aprendizagem e, por ouvir - e apenas por ouvir sem julgar - é que se pode compreender. O “compreender” aqui, segundo o autor, “deve ser entendido como uma relação em que dois sujeitos convergem e divergem. Desse modo, o embate é bem-vindo ao diálogo, porque ele deve ser feito nos encontros e desencontros dos sujeitos, o que pressupõe o saber, conhecer e o ouvir.” (Dering, 2024, p. 78).

A contextualização que é proposta pelo(a) professor(a) deve permitir ao(a) aluno(a) que o seu contexto, sua voz e seu corpo estejam ali presentes para além do que é (im)posto em sala de aula. Por isso, torna-se necessário compreender que embora a sociedade tenha se tornado cada vez mais tecnológica, a consciência crítica sobre esse aspecto não é similar a sua evolução, principalmente na relação escola-sociedade (Dering, 2021). Assim, é preciso pensar em uma relação incessante de trocas, em que a compreensão exija que haja a aprendizagem significativa, logo, o ensino acontecerá da mesma forma.

É justamente por chegar nesse nível de compreensão que se poderá, de fato, compartilhar para analisar. Tem-se que o compartilhamento pressupõe uma horizontalidade do conhecimento, em que existem diferentes conhecimentos, mas não que um seja superior ou inferior aos demais. O compartilhar é também o respeitar que saberes são saberes independente de sua origem e que, conhecimentos são conhecimentos, a partir do momento em que os sujeitos se colocam no lugar de ouvir e compreender. Portanto, a horizontalidade do conhecimento está justamente interligada a como esse processo de diálogo ocorre para que possa oferecer diferentes perspectivas críticas nas dimensões digitais e pedagógicas no contexto de formação de professores e ensino-aprendizagem de alunos(as).

Após chegar nesse estágio é que se pode analisar e propor. A proposta de Dering (2024) segue essa perspectiva por entender que a relação tecnologia e educação sempre foi alvo de discussões. Contudo, sem a devida compreensão dos sujeitos, seus conhecimentos e contextos, ainda é uma análise esvaziada. Nesse sentido, a análise ancora-se no diálogo, bem como a proposta, que pode ser entendida como a pluralidade de possibilidades, visto que não há apenas um caminho, mas caminhos distintos, visto que a análise pressupõe saberes e conhecimentos também diversos.

É justamente nesse caminho que o Letramento de Perspectiva Decolonial (LPD) promove uma inerente intersecção com o Letramento Integrado (LI), visto que ele “reconhece a diversidade de práticas letradas em diferentes contextos culturais, sociais e tecnológicos, e promove uma abordagem integrativa para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos indivíduos” (Gomes, 2023, p. 249).

O Letramento Integrado, como sustenta Gomes (2023), visa a sinergia entre as propostas de letramentos e suas capacidades de promoção da integração das práticas de leitura e escrita por meio do diálogo e promovendo a cidadania. Gomes (2023, p. 104) nos convoca a compreender que:

O Letramento Integrado reconhece a diversidade de práticas letradas em distintos contextos culturais, sociais e tecnológicos, promovendo uma abordagem integrativa para o aprimoramento das capacidades comunicativas dos indivíduos. Essa perspectiva busca a aquisição de habilidades técnicas e o desenvolvimento da compreensão crítica, a capacidade de expressão em diversas modalidades e a conscientização da influência sociocultural nos processos de letramento.

Tem-se, portanto, que o Letramento Integrado não apenas reconhece as diversas formas de leitura e escrita que estão presentes em diferentes contextos - sejam eles culturais, sociais e tecnológicos - como também propõe um tipo de abordagem que relaciona o desenvolvimento de habilidades técnicas com a capacidade crítica do sujeito pensar e agir no mundo.

É válido afirmar que a pandemia da Covid-19 foi um marco histórico e de reflexão sobre práticas, metodologias e modelos pedagógicos (Dering, 2021). Contudo, para além, ela trouxe para a nova sala de aula uma estrutura existente, mas que não transpunha os muros da escola: a integração de recursos digitais já utilizados por professores e alunos (Gomes, 2024). A pandemia possibilitou que tal uso fosse não só autorizado como ampliado e potencializado, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, recursos de comunicação síncrona e assíncrona e plataformas digitais.

Por isso, associar o Letramento de Perspectiva Decolonial e o Letramento Integrado se faz necessário para se pensar nos ensinamentos de línguas para se investigar os impactos da tecnologia no desenvolvimento das habilidades comunicativas em ambientes virtuais. Isso ocorre, pois essa associação envolve pensar no ensino e na aprendizagem enquanto mediação entre o conteúdo a ser ensinado e o sujeito em aprendizagem, utilizando diferentes ferramentas e estratégias pedagógicas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de Covid-19 impactou o sistema educacional brasileiro, provocando mudanças e transformações para que o ensino pudesse continuar. Nesse sentido, alunos e professores, principalmente, enfrentaram diferentes dificuldades e formas de enfrentar esse contexto, que envolveu desde a infraestrutura, social e tecnológica, até a necessidade no uso de recursos digitais para a continuidade do ensino. É fato que os agentes no âmbito escolar sofreram impactos até mesmo para o uso de plataformas e ambientes de aprendizagem, como Zoom e Google, por exemplo.

Esse novo cenário também evidenciou tantas desigualdades no acesso à tecnologia, o que mostrou que as desigualdades afetam a democratização do acesso e que estar conectado não é estar letrado nesse meio. Assim, embora a adaptação emergencial tenha sido desafiadora para todos, a mesma dificuldade proporcionou que houvesse mudanças nos modos de promover o ensino, tendo professores e escolas a se adaptarem às novas metodologias no anseio de continuar, mas também de inovar o processo educacional.

Assim, do mesmo modo que a pandemia acelerou essa integração entre educação e tecnologias, ela também transformou os modos de usar ferramentas digitais para o processo de ensino-aprendizagem. É justamente nesse sentido que Souto, Gomes e Coradini (2023) destacaram a importância da adaptação dos currículos e capacitação dos professores, visto que o papel do professor exige também a aderência às novas formas de se pensar e fazer a educação, inserindo-se em um papel de mediação e não apenas mero transmissor.

O estudo de caso em Belo Horizonte, por sua vez, permite compreender essa discussão, visto que ele nos apresenta como o impacto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas escolas públicas de Minas Gerais ocorreu. O estudo destaca desafios, tais quais a falta de formação digital e tecnológica, bem como a falta de democratização do acesso à internet, ocasionado pelas desigualdades sociais e culturais. A experiência pandêmica, no entanto, mostrou também que houve a necessidade de ampliar

o repertório pedagógico dos professores, o que nos leva a pensar na necessidade de políticas públicas para que haja garantias de um ensino em que se desenvolvam, de fato, o letramento.

Nesse sentido, a aprendizagem, especialmente no contexto da pandemia da Covid-19, exige uma abordagem metodológica centrada na dialogicidade, defendida a partir do Letramento de Perspectiva Decolonial (LPD) e Letramento Integrado (LI), como defendem Dering (2024) e Gomes (2023). Nesse sentido, a perspectiva decolonial do letramento contribui para se pensar em um ensino reflexivo e crítico por meio de diferentes práticas culturais e sociais. Logo, ao reconhecer tal diversidade de saberes, compreendemos a importância e necessidade do Letramento Integrado (LI), visto que ele promove a sinergia das práticas de letramento, desenvolvendo maior integração para que se promova a cidadania e autonomia dos sujeitos.

Portanto, tem-se que a pandemia da Covid-19 acelerou a integração das tecnologias no ensino de línguas, transformando-as em componentes essenciais para se pensar a educação pós-pandemia. O uso de plataformas digitais, bem como diferentes metodologias também foram adaptadas às novas necessidades daquele contexto. Assim, pensar no ensino de línguas por meio das perspectivas do Letramento de Perspectiva Decolonial (LPD) e Letramento Integrado (LI) são importantes, pois eles auxiliam na dialogicidade do ensino e enfatizam a importância de uma aprendizagem centrada no protagonismo dos alunos.

### Conflito de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse de nenhuma natureza.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Oliveira de; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Lives, Educação e Covid-19: estratégias de interação na pandemia. **Revista Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 149–163, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p149-163>. Acesso em: 22 dez. 2024.

BARBOSA, Rosimar Alencar Silva.; SHITSUKA, Ricardo. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. **Revista E-academia**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://eacademica.org/eacademica/article/view/12/12>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 05 nov. 2024.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As tecnologias na Educação: uma questão somente técnica? **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646599>. Acesso em: 23. dez. 2024.

CORADINI, Fábio. As Urgências, Insurgências e Emergências da Educação a Distância, do Ensino Remoto à Educação Online: A Disrupção entre a presencialidade e virtualidade. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre 2020/2**. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17614>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. Repositório institucional. Manaus, 2020.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, 2012. Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

DERING, Renato. A educação no Brasil em tempos de pandemia (antes-durante-após): reflexões na perspectiva decolonial. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6602> Acesso em: 28 dez. 2024.

DERING, Renato. **Letramento escolarizado e de perspectiva decolonial**. Instituto Dering Educacional: Goiânia, 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GERMANO, Felipe. **Bombou na quarentena: porque o Zoom é um desastre de privacidade para você**. UOL. 2 de abril de 2020. Disponível em <http://twixar.me/rC1m>. Acesso em 23. dez. 2024.

GOMES, Silvane Aparecida. **Contribuições da semiótica discursiva para as práticas de letramento no ensino de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/65767> Acesso: 28 dez. 2024.

GOMES, Silvane Aparecida. **Metodologias Ativas na Educação**. Instituto Dering Educacional: Goiânia, 2024.

GOMES, Silvane Aparecida. Relato de experiência: Ensino remoto estadual. Ueadsl, a virtualização do ensino, ressignificando a aprendizagem. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre 2021/**. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://ueadsl.textolivres.pro.br/index.php/UEADSL/article/view/689/108>. Acesso em: 23 nov. 2024.

IFTAKHAR, S. (2016). Google classroom: what works and how. **Journal of Education and Social Sciences**, 3(1):12-18.

LEAL, Marina Monteiro. **Metodologias ativas no ensino remoto emergencial: estudo avaliativo com discentes de administração sobre os novos desafios no aprendizado**. 2020. 70 f. Monografia (Graduação em Administração) – Departamento de Ciências Administrativas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/35242>. Acesso em: 20 set. 2024.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais**, 2018. Disponível em: Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MOODLE. **Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment**. [Internet]. Disponível em: [https://docs.moodle.org/all/pt\\_br/Sobre\\_o\\_Moodle](https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle). Acesso em: 23 dez. 2024.

NASCIMENTO, Irene Francisco Malheiros. **Analfabetismo e segregação digital: desafios do ciberespaço para a educação e a teologia**. 2020. 76 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Faculdades EST, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/1052>. Acesso em: 20 set. 2024.

NETO, Aluizio F. Rocha; LIMA, Gleydson A. F. de. **Turma Virtual do SIGAA como Ferramenta de Apoio ao Ensino**. UFRN, 2009.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio de 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das Aulas Presenciais às Aulas Remotas: As Abruptas Mudanças Impulsionadas na Docência pela Ação do Coronavírus - O COVID-19! **Revista Científica Schola Colégio Militar de Santa Maria**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, v. VI, n. 1, jul. 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista\\_schola\\_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf). Acesso em: 22 set. 2024.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. 2. reimpr. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa. Notícias: EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho. **Revista Docência e Cibercultura**, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SOUZA, A.; SOUZA, F. **Uso da Plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem: Relato de aplicação no ensino médio**. 2016. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Rio Tinto, 2016.

SOUZA, Márcia Cristina Sérgio de. **O Ensino Remoto Durante a Pandemia: Desafios e Perspectivas para Professores e Alunos**. 2020. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Curso de Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas Inglês e Espanhol, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Cabedelo, 2020. Orientadora: Valdelúcia Frazão. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1228>. Acesso em: 25 set. 2024.

SOUZA, Socorro de Maria Rodrigues et al. Estratégias tecnológicas utilizadas no ensino durante a pandemia. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, e20911124762, 2022. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24762>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SOUTO, Tielle Alves; GOMES, Silvane Aparecida; CORADINI, Fábio. EDUCADORES DIGITAIS: uma análise sobre as políticas para formação inicial e continuada de professores. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, v. 11, n. 1, 2023. Disponível em: <https://ciltec.textolivre.pro.br/index.php/CILTecOnline/article/view/1159>. Acesso em: 23 dez. 2024.

TORRES, P. L.; COSME, A.; SANTOS, E. O. dos. Educação e tecnologias em contexto de pandemia: uma experiência de aulas remotas: Education and technologies in pandemic context: an experience of remote classes. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4129>. Acesso em: 22 dez. 2024.