



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM E FORMAÇÃO  
DOCENTE - LINFOR

NATALI VIEIRA DE BARROS NEGROMONTE LOPES

**USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO 4º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL I: análise em uma escola da rede municipal de  
Paulista**

Recife,  
2024

NATALI VIEIRA DE BARROS NEGROMONTE LOPES

**USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO 4º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL I: análise em uma escola da rede municipal de  
Paulista**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente da Universidade Federal de Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Estudos da Linguagem e Formação Docente.

Orientador (a): Silvio Profirio da Silva

Recife.

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

L864u Lopes, Natali Vieira de Barros Negromonte.  
    Uso das tecnologias no ensino da língua portuguesa no  
    4º ano do ensino fundamental I : análise em uma escola da  
    rede municipal de Paulista / Natali Vieira de Barros  
    Negromonte Lopes. – Recife, 2025.  
    23 f.

    Orientador(a): Silvio Profirio da Silva.

    Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) –  
    Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade  
    Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia -  
    UAEADTEC, Especialização em Estudos da Linguagem e  
    Formação Docente, Recife, BR-PE, 2025.

    Inclui referências e anexo(s).

    1. Tecnologia educacional. 2. Língua portuguesa (Ensino  
    fundamental). 3. Professores de ensino fundamental. I.  
    Silva, Silvio Profirio da, orient. II. Título

CDD 400

NATALI VIEIRA DE BARROS NEGROMONTE LOPES

**USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO 4º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL I: análise em uma escola da rede municipal de  
Paulista**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Estudos da Linguagem e Formação Docente.

Aprovado em: 15/04/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Me. Silvio Profirio da Silva (Orientador)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof. Me. Luís Carlos Cipriano (Examinador)  
União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/DF

---

Profa. Me. Suzana Teixeira de Queiroz (Examinadora)  
Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Paulista

**USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO 4º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL I: análise em uma escola da rede municipal de  
Paulista**

Natali Vieira de Barros Negromonte Lopes<sup>1</sup>

Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente da UFRPE<sup>2</sup>

**RESUMO**

Neste artigo apresentamos os resultados de uma investigação realizada no âmbito de uma escola da Rede Municipal de Paulista, sobre o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação na escola, na prática dos professores do 4º ano do Ensino Fundamental I. As novas Tecnologias da Informação e Comunicação de fato, alteraram significativamente a forma como lemos e escrevemos. Isso se deve principalmente à crescente digitalização das informações e a internet trouxe grandes mudanças em nossos hábitos de leitura e escrita. Buscamos se suas utilizações ou a falta delas estão influenciando no desenvolvimento dos alunos. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas aulas de Língua Portuguesa tem se tornado uma ferramenta positiva para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma maior interação, personalização e envolvimento dos estudantes com o conteúdo. O estudo envolveu a realização de entrevistas com professores e análise do referencial bibliográfico.

**Palavras-chave:** Tecnologia, Educação, Professores.

---

<sup>1</sup> Concluinte do curso de especialização LINFOR da UFRPE. Email: natalivieira18@hotmail.com

<sup>2</sup> Curso de Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente da UFRPE

## 1. Introdução

Este artigo tem como objeto de estudo a utilização das Tecnologias da Comunicação e da Informação - TICs, na prática dos professores do 4º ano de uma escola da rede municipal de Paulista, no ensino da Língua Portuguesa.

Nos dias atuais, a tecnologia está propagada nas rotinas da espécie humana, fazendo presentes em distintos contextos, como, por exemplo: o educacional. Segundo Silva e Lopes (2014), o desenvolvimento tecnológico tem causando a reconfiguração/modificação das relações sociais. Ou seja, os diversos âmbitos sociais têm sido modificados por causa da ampliação dos aparatos e apetrechos tecnológicos. Estes promovem a interconexão entre a sociedade. Esta, hoje, é tida como sociedade em rede.

Para Silva e Lopes (2014), o contexto mencionado acima tem ocasionado o surgimento de uma "Nova realidade comunicacional". A expressão posta pelos autores refere-se às práticas comunicativas promovidas pelas tecnologias. Nos dias atuais, estamos inseridos em uma "sociedade em rede" em que as tecnologias transcendem, isto é, vão além dos entraves geográficos e temporais, propiciando a interação entre os sujeitos.

Com o desenvolvimento tecnológico, surgiram novas mídias e ferramentas, o que tem causado a constante ampliação das ferramentas utilizadas nas rotinas educacionais. Isso, por conseguinte, promoveu a ampliação das estratégias de ensino, fazendo com que os processos de ensino e de aprendizagem sejam cada vez mais favorecidos.

Com isso, hoje, as escolas contam com uma diversidade de ferramentas e mídias que possibilitam seu acesso à informação (em diferentes linguagens, isto é, não apenas através de textos escritos). São exemplos disso: arquivos sonoros, vídeos, imagens sem movimento, imagens com movimento, hipertextos, podcasts, galeria de imagens, gifs, memes, vídeos, entre outros. Todas essas diferentes linguagens, mídias e ferramentas podem promover o contato do aluno com a multiplicidade de informações, além de viabilizar a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, distintas linguagens, mídias e ferramentas estão cada vez mais presentes nas rotinas educacionais, estimulando os alunos a lidarem com diferentes formatos de informação. Tal situação tem causado novas exigências não

só para os alunos (no sentido de lidar com essa grande quantidade de ferramentas), mas também para os docentes no sentido de incluírem tais ferramentas nas suas metodologias de ensino.

Com a pandemia de COVID 19 e com a necessidade do confinamento, as escolas tiveram que modificar suas rotinas educacionais. As crianças passaram a ter aulas remotas. Professores, alunos e familiares foram obrigados a ter um maior entrosamento com os computadores, tablets, celulares e novos programas para mediação das aulas.

Diante desse quadro, surgiu a seguinte inquietação: Como os professores estão utilizando as TICs em suas práticas pedagógicas?

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral investigar o uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação – TICs por professores do 4º ano do Ensino Fundamental. Com objetivos específicos, pretendemos: (I) Identificar o uso das TICs por professores de uma escola da rede municipal de Paulista/PE; (II) analisar essa utilização nas aulas de Língua Portuguesa.

Este estudo se justifica pelas contribuições positivas do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e o seu crescimento no o ambiente escolar dentro da prática dos professores e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. As TICs, de fato, alteraram significativamente a forma como lemos e escrevemos. O acesso à informação se tornou muito mais rápido, a internet tornou-se uma vasta biblioteca global, permitindo o acesso a uma quantidade inimaginável de dados.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

Neste tópico, discutiremos e os impactos e os reflexos da tecnologia no contexto educacional. Além disso, discutiremos os conceitos de cibercultura, de hipertexto, de multimodalidade e de multiletramentos.

### **2.1 Tecnologias da Comunicação e da Informação no contexto educacional**

Desde o final da década de 1990, os brasileiros têm vivenciado os reflexos e das tecnologias da comunicação e da informação. Tais reflexos podem ser percebidos em diferentes contextos, tais como: trabalhista, social etc. O fato é que

as pessoas constantemente passam por processos de adaptação diante do intenso surgimento de novas tecnologias. Tais reflexos também chegaram ao contexto educacional, acarretando intensas modificações.

O impacto da tecnologia nas relações pessoais, sociais e econômicas é sensível e dinâmico. O tempo todo somos obrigados a adaptar nossas vidas às transformações da era da informação e do conhecimento, que evolui em grande escala e em ritmo acelerado. (Brasil, 2018, p. 9).

As tecnologias da comunicação e da informação (doravante TICs) contribuem de modo significativo no contexto educacional, na medida em que propiciam a ampliação da qualidade educacional, igualdade no acesso ao processo de escolarização e a contemporaneidade dos processos de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2018).

"O redesenho dos espaços de aprendizagem". Tal expressão está diretamente relacionada às modificações provocadas pelas inserções das TICs nos processos de ensino e de aprendizagem. Na perspectiva tradicional de ensino, os processos de ensino e de aprendizagem acontecem - única e exclusivamente - na sala de aula, tendo, obrigatoriamente, a presença dos(as) docentes e alunos. Em virtude da inserção das TICs no contexto educacional, os processos de ensino e de aprendizagem não acontecem obrigatoriamente na sala de aula, estando condicionados à presença dos(as) docentes e alunos. (Brasil, 2018).

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) apontam as principais características dos processos de ensino e de aprendizagem no contexto da pós-modernidade. O aluno é encarado enquanto um sujeito de conhecimento. Em contraposição/oposição à perspectiva de ensino tradicional (caracterizada pela pedagogia bancária), os discentes são considerados enquanto sujeitos que possuem um repertório de saberes e de competências. Nesse cenário, docentes e discentes atuam enquanto parceiros. Ou seja, ambos possuem saberes.

O aluno não é encarado enquanto um recipiente. Em oposição à perspectiva tradicional de ensino, os alunos não são considerados enquanto "mente vazia", cujo papel é simplesmente receber conteúdos e informações. Nesse cenário, os alunos são tidos como sujeitos de aprendizagem que produzem seus conhecimentos e saberes através da reconstrução e reelaboração das informações. Dizendo de outra maneira, os alunos constroem/atribuem sentidos às diferentes situações que

vivenciam no seu dia a dia. Desse modo, a construção do conhecimento é, pois, uma atividade sociocognitiva. (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014).

Outra característica dos processos de ensino e de aprendizagem no contexto da pós-modernidade é a Desterritorialização dos lugares de aprendizagem. Tal característica envolve os diferentes espaços em que a ação pedagógica pode ser desenvolvida. Isso quer dizer a construção do conhecimento não se dá unicamente na sala de aula. Pelo contrário, essa construção pode acontecer em diferentes espaços e lugares (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014).

Tais características combatem à perspectiva tradicional de ensino que é pautada na emissão e recepção mecânica de conteúdo/informações, bem como nas relações hierárquicas entre professores (emissor) e alunos (receptor). Oliveira, Tinoco e Santos (2014) defendem que professores e alunos são considerados como atuantes na troca de saberes. Ou seja, há uma troca mútua entre ambos, o que contribui para a produção do saber.

É o que defende Xavier (2007). A inserção das TICs no contexto educacional ainda ocasiona modificações nos papéis desses sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Tal questão será aprofundada nos materiais das próximas aulas. No entanto, podemos adiantar que, nesta nova perspectiva de ensino, o(a) docente não é mais encarado como um instrutor que repassa um vasto contingente/quantidades de conteúdos e informações para os alunos. Estes, por sua vez, deixam de lado uma postura passiva que se limita apenas à reprodução/reescrita de conteúdos e informações.

Na perspectiva das tecnologias aplicadas aos processos de ensino e de aprendizagem, surgem novas relações interpessoais, bem como novos papéis e atribuições para os sujeitos. A relação tradicional entre professor e aluno passa por um processo de modificação. Em vez de uma relação vertical e hierárquica (o professor como centro do processo, bem como autoridade inquestionável), surge uma nova relação horizontal em que existem trocas de saberes entre os sujeitos (professor e aluno) (Brasil, 2018).

A relação tradicional entre educador e educando precisa ser revista e, muitas vezes, reformatada, diante do uso de tecnologia em sala de aula. O movimento vertical de transmissão de conhecimento, de cima (professor) para baixo (aluno), em um modelo de um para todos, pode dar lugar a movimentos horizontais (professor-aluno, aluno-aluno), baseados mais em trocas do que em autoridade. Em alguns

momentos, o aluno pode ensinar ao professor funcionalidades tecnológicas e práticas de compartilhamento típicas da cultura digital, que o professor desconhece, e que a nova geração tem mais facilidade em compreender (Brasil, 2018, p. 13).

Nessa mesma perspectiva de relação horizontal, o professor perde o papel de “detentor” ou “emissor/transmissor”. Este, neste novo contexto, é visto como Mediador ou Facilitador (Brasil, 2018).

O professor passa a ser um motivador e um facilitador do acesso ao saber, um mediador do processo de aprendizagem. A tarefa de buscar e fazer a curadoria das informações obtidas para compor o conteúdo curricular é extremamente facilitada e agilizada por meio das tecnologias digitais. Assim, cabe a ele dedicar seus esforços prioritariamente a: 1. apresentar questões que instiguem a curiosidade pelo tema tratado; 2. conduzir os processos de reflexão; 3. apoiar as práticas educacionais; 4. avaliar se o conhecimento foi assimilado satisfatoriamente (Brasil, 2018, p. 13).

Nessa perspectiva de relação horizontal, o aluno é considerado como um sujeito protagonista que atua na construção do seu conhecimento. Esse aluno tem o papel de buscar informações, avaliando a qualidade e a credibilidade dos locais de busca (Brasil, 2018).

"Estudantes como criadores" - Tal expressão remete à modificação no papel dos alunos. Em vez de primar pela formação de sujeitos que simplesmente reproduzam informações e conteúdos, os processos de ensino e de aprendizagem focam em formar sujeitos protagonistas. (Brasil, 2018). Em outras palavras, almeja-se formar sujeitos protagonistas que atuem no seu processo de construção do conhecimento.

Almeja-se formar sujeitos que consigam lidar com as diferentes demandas da sociedade contemporânea, participando e atuando de modo ativo na sua realidade circundante.

Almeja-se, em especial, formar sujeitos que consigam lidar com os distintos aparatos tecnológicos e mídias presentes na sociedade, assegurando, por conseguinte, que esses sujeitos consigam exercer sua cidadania.

## **2.2 Cibercultura e hipertexto: novas perspectivas de leitura e escrita.**

Na ótica de Levy (1999), o termo cibercultura abrange ações materiais e imateriais. Em outras palavras, tal termo refere-se tanto a ações e práticas, como formas de pensar que surgiram ocasionadas pela ampliação do ciberespaço. Nesse sentido, a cibercultura engloba ações físicas e intelectuais (ideias e representações construídas diante de algo).

Segundo Rudiger (2013), a cibercultura refere-se ao grande leque de fenômenos que surgiram em função do desenvolvimento das tecnologias da comunicação. Para o autor, o desenvolvimento e o progresso tecnológico causaram transformações. Estas influíram consideravelmente nas práticas cotidianas, provocando modificações nas ações dos sujeitos, nos seus hábitos, nos seus modos de interagir/comunicar com os demais que estão à sua volta. É esse cenário marcado por novos fenômenos, novas práticas e novas ações, que define a Cibercultura.

Lemos (2023) conceitua a cibercultura como uma nova perspectiva de cultura, mais especificamente, uma perspectiva de cultura diretamente vinculada às tecnologias contemporâneas. Tal cultura não é oposta/contrária à escrita ou à oralidade, mas causa a modificação/alteração e o prolongamento dessas formas de linguagem.

Diante das três definições aqui apresentadas, podemos dizer que a cibercultura pode ser conceituada/definida a uma nova perspectiva de comportamentos e ações, o que emerge em decorrência da propagação dos aparatos tecnológicos e digitais. Essa nova perspectiva envolve uma grande quantidade de ações, novos formatos de interação, novos formatos de construção/produção da informação, novos modos de pensar/conceber etc., o que está vinculado ao cenário proposto pelos apetrechos tecnológicos materializados nas rotinas cotidianas.

De acordo com Xavier (2016), na sociedade contemporânea, a construção/elaboração dos enunciados acontece através da mesclagem (mistura) de semioses. Quando o autor refere-se a semioses, ele faz alusão às diferentes linguagens que estão disseminadas/espalhadas nas rotinas cotidianas, tais como: escrita, oralidade, gestos, expressões faciais, imagens sem movimento, imagens

com movimento, som etc.. Isso é o que o autor denomina de “pluralidade semiótica” (p. 75). Ou seja, a diversidade de semioses ou linguagens.

As telas dos dispositivos digitais de comunicação como painéis luminosos eletrônicos, desktops, notebooks, tablets e smartphones conseguem convergir diferentes modos de enunciação. Ou seja, permitem a integração de modos enunciativos diversos como palavras, imagens estáticas e dinâmicas, vídeos e sons. A simultaneidade de signos presentes na tela, sem dúvida, exige um processamento cognitivo mais refinado e solicita um esforço maior de perspicácia por parte do sujeito que decide realizar hiperleituras (Xavier, 2016, p. 75).

Na citação acima, o autor menciona a alteração/transformação na construção/produção da informação, a qual se dá através da combinação de distintos modos semióticos (diferentes semioses ou linguagens). Hoje, não lidamos apenas com informações construídas pela linguagem escrita (palavras e frases). Pelo contrário, diariamente, lidamos com diferentes formatos de construção da informação, o que se dá através do entrelaçamento entre palavras, imagens (sem ou com movimentação), sons, entre outros. Nessa perspectiva, os enunciados materializados nos apetrechos tecnológicos e computacionais são produzidos com a combinação/junção de diferentes linguagens e semioses, como aponta Xavier (2016).

É justamente nesse cenário da materialização tecnológica e da materialização das diferentes linguagens/semioses que surge o constante contato dos sujeitos com o hipertexto. Diariamente, acessamos diferentes sites. Nesse momento, lidamos com uma grande quantidade de hiperlinks e, por conseguinte, com o hipertexto.

Segundo Xavier (2003, p. 283), o hipertexto consiste em uma “tecnologia enunciativa que se atualiza no suporte digital e se interconecta instantaneamente com outros hipertextos *on-line*”. Nessa acepção, o hipertexto consiste em um documento que tem como marca o entrelaçamento e a articulação com outras páginas, ou melhor, com outros documentos hipertextuais. Dizendo de outra maneira, são páginas eletrônicas vinculadas e interligadas.

Para Coscarelli (2009, p. 554), “uma definição possível de hipertexto é a de que hipertextos são textos não lineares que oferecem links ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons”. Nessa perspectiva, o hipertexto pode ser conceituado como um formato textual

marcado pela não linearidade e, sobretudo, pela presença dos links ou hiperlinks. Estes promovem a conexão e a ligação com outros textos.

No hipertexto, a distribuição das informações, bem como a leitura passam por modificações. Isso quer dizer que a informação não evidenciada em um único documento, ou melhor, em um único texto. Em outras palavras, a disponibilização das informações acontece através de diferentes textos. Diante disso, o leitor sempre terá outro texto disponível para a continuidade da sua leitura. O leitor clica em um texto e inicia sua leitura. A qualquer momento, ele pode adentrar em um novo texto. Esse processo de adentrar em um novo texto e, conseqüentemente, em uma nova leitura é realizado pelos links ou hiperlinks. Estes promovem a ida do leitor para novos textos subsequentes (Xavier, 2003; Xavier, 2010).

Os *hiperlinks* são estrategicamente construídos para levar o hiperleitor a lugares outros na rede. Lê-se um hipertexto navegando pelos textos verbais, imagens e figuras estáticas e dinâmicas nele ancorados. Ao abordá-lo, o hiperleitor pode lê-lo linearmente do início ao fim dentro de um mesmo *site* ou pode realizar desvios pelos *hiperlinks*, explorando as digressões. Os *hiperlinks*, espalhados pela superfície das páginas eletrônicas, estão prontos para serem acionados. Uma vez postos em operação, abre-se espaço virtual para o encadeamento da hiperintertextualidade que vai se enovelando até o infinito virtual (Xavier, 2003, p. 285-286).

Xavier (2003) destaca que o hipertexto é marcado pela intertextualidade explícita. Em outras palavras, um documento hipertextual é pensado e construído com a finalidade de promover a passagem do leitor para outros documentos, ou melhor, para outros hipertextos. Para o autor, na superfície de um documento hipertextual, há uma vasta quantidade de hiperlinks. Estes possibilitam a ida do leitor para uma grande diversidade de outros hipertextos. Isto é, ao clicar em um hiperlink, o leitor tem a possibilidade de adentrar em outro hipertexto relacionado tematicamente.

Soares (2002) destaca as modificações na leitura e na produção de textos, o que surge em decorrência do hipertexto. Para a autora, no suporte do hipertexto, a leitura de um texto acontece de forma multilinear e de forma sequencial, uma vez que, ao clicar nos links ou hiperlinks, surgem novos hipertextos e, conseqüentemente, novas possibilidades de leitura.

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, seqüencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-seqüencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado (Soares, 2002, p. 150).

Na visão de Soares (2002, p. 152), “pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento”. Desse modo, o suporte do hipertexto causa uma vasta quantidade de modificações na maneira como os sujeitos interagem com o texto e, conseqüentemente, com a informação. Isso quer dizer que, devido ao suporte do hipertexto, surge um novo formato de leitura e novas práticas cognitivas de leitura.

Diante das discussões levantadas até o momento, podemos perceber que o hipertexto provoca modificações nas ações de ler e de produzir textos. Em outras palavras, por causa do hipertexto, os sujeitos realizam novas práticas de leitura e de produção de textos, as quais possuem novas características oriundas dos hiperlinks. Tudo isso remete à cibercultura, ou seja, às novas práticas ocasionadas pela proliferação tecnológica.

### **3. METODOLOGIA**

Este trabalho propõe-se a desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa. No dizer de Oliveira (2008), a pesquisa qualitativa tem como foco a interpretação de um determinado fenômeno em seu espaço social. Em outras palavras, tal abordagem de pesquisa é pautada no contato direto do pesquisador com os sujeitos, com suas atividades/rotinas e, em especial, com o seu cotidiano. Na abordagem qualitativa, o ambiente/espaço da materialização do fenômeno

assume o patamar de objeto de pesquisa, uma vez que é, em tal espaço, é que acontecem as relações humanas e sociais.

Para Oliveira (2008), a abordagem qualitativa de pesquisa prima pela interpretação de uma determinada situação sob a ótica/lente dos sujeitos que fazem parte dessa situação. Nessa perspectiva, a subjetividade e o olhar dos sujeitos recebem primazia nessa abordagem de pesquisa.

Tal posição está em sintonia com os postulados de Gerhardt e Silveira (2009), que tomam a pesquisa qualitativa como,

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, mas não quantificam os valores e se valem de diferentes abordagens. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (p. 31-32).

Desse modo, em vez de focar na quantificação e na representação numérica, a abordagem qualitativa prima pela compreensão e pelo entendimento dos fenômenos sociais, pautando-se, para tal, nos sujeitos, nas suas relações e na interpretação da sua realidade circundante.

O referido trabalho está alicerçado no âmbito da pesquisa de campo. Para Severino (2007), a pesquisa de campo tem como componente característico o fato de o pesquisador ir a determinado espaço com a intenção de verificar como se dá a materialização de um determinado fenômeno.

Na pesquisa de campo, o objeto /fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos [...], que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (Severino, 2007, p. 123).

Neste estudo, busca-se colher elementos sobre a prática da avaliação da compreensão leitora de textos multimodais. Mais especificamente, colher elementos acerca dos instrumentos de avaliação mobilizados por professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino.

Os sujeitos desta pesquisa serão professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atuam em escolas da rede municipal de ensino, localizadas na Região Metropolitana do Recife (RMR), mais especificamente, na cidade de Paulista.

A unidade escolar escolhida como objeto de estudo, conta no ano letivo de 2024, com três turmas do quarto ano do Ensino Fundamental I, com uma média de 22 alunos matriculados por turma. Possuem disponíveis para sua equipe pedagógica os seguintes equipamentos tecnológicos: uma caixa de som pequena; uma caixa de som grande; um microfone; duas televisões com acesso a internet; uma televisão sem acesso a internet (que funciona com cabo HDMI); vinte e cinco tablets; três computadores instalados na biblioteca com acesso a internet (para os estudantes realizarem pesquisas) e dois projetores multimídias. A equipe de professores no ano de 2023 foi contemplada com um notebook, e os alunos receberam tablets, ambos também ganharam chips com acesso a internet.

Para coleta de dados, utilizou-se o questionário por se tratar de um importante componente da realização da pesquisa qualitativa. Dependendo do formato das perguntas (fechadas ou abertas), os questionários podem fornecer dados tanto quantitativos (para análise estatística) quanto qualitativos (para análise de conteúdo). Isso amplia as possibilidades de análise e oferece uma visão mais completa sobre o tema estudado. A coleta de dados por meio de questionários também pode contribuir para a validação ou contestação de hipóteses ou teorias existentes, sustentando a análise crítica e a construção da argumentação do nosso trabalho de pesquisa. O questionário é uma ferramenta poderosa, permite uma coleta de dados eficiente, organizada e escalável, seja para análise quantitativa ou qualitativa. A sua correta elaboração e aplicação são fundamentais para garantir a relevância e a qualidade dos resultados da pesquisa. Ao usá-lo, o pesquisador consegue construir uma base sólida de dados que apoia a análise e a discussão dos problemas de pesquisa propostos no trabalho.

#### **4. RESULTADOS**

As três professoras da escola responderam ao questionário composto por quinze perguntas, as primeiras relacionadas de modo mais geral ao uso da tecnologia nas aulas e posteriormente nas aulas de ensino de Língua Portuguesa.

Ambas profissionais informaram que utilizam tecnologias com frequência em suas aulas, fazendo uso de: computador, notebook, tablets, projetor multimídia, software educativo, plataforma de ensino online, aplicativos para smartphones e uma especificou que a prefeitura possui uma plataforma educativa própria, mas que atualmente está com problemas. Elas também demonstraram que se sentem confortáveis com o uso das tecnologias e que já receberam treinamento ou capacitações sobre o uso das mesmas no ensino. Quanto ao questionamento das tecnologias que elas consideram mais eficazes para o aprendizado dos alunos, foram apresentados: os computadores, notebooks, tablets, smartphones, plataformas de ensino online, aplicativos educativos e a internet. Elas foram unânimes ao dizerem que o uso das tecnologias melhora o desempenho dos alunos em sala de aula e que os maiores benefícios são: a maior interação e o engajamento entre os estudantes e a facilidade para organizarem e apresentarem os conteúdos.

Especificamente nas perguntas voltadas para as aulas de Português apareceram o uso das seguintes tecnologias: computador, notebook, projetor multimídia, tablets, plataformas de ensino online (ex.: Google Classroom, Moodle), aplicativos educativos de língua portuguesa (ex.: conjugadores de verbos, dicionários), vídeos ou filmes educativos e ferramentas para gamificação (ex.: Kahoot). Quanto à tecnologia utilizada para o ensino de leitura, escrita ou interpretação de textos as três informaram que fazem uso da leitura de textos digitais com seus alunos e concordam que o uso de tecnologias contribui significativamente para o desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos.

Nas aulas de Português, elas observam que os maiores benefícios ao utilizarem as tecnologias são: maior interação e participação dos alunos, facilidade para acessar e compartilhar textos e materiais, como também melhoria na compreensão de textos e vocabulário, o aumento da motivação dos alunos e a personalização do aprendizado adaptando o conteúdo ao ritmo dos alunos. As profissionais também foram abordadas quanto à utilização das tecnologias para o ensino de gramática e ortografia, mais uma vez as três informaram o uso e expuseram que utilizam aplicativos de revisão, exercícios interativos, vídeos explicativos, tutoriais online, através de quizzes e jogos educativos. Elas também disseram sobre seus desejos de aprenderem mais sobre as ferramentas ou as tecnologias para enriquecerem suas aulas.

Porém, nem tudo funciona como elas gostariam, ainda existe falta de acesso a equipamentos (os equipamentos são poucos), falta de treinamento adequado, dificuldade técnica com dispositivos ou softwares, a internet apresenta problemas constantemente, as três disseram que ainda falta infraestrutura em sua escola para suportar o uso das tecnologias diariamente.

Diante do exposto nos questionários das professoras, podemos analisar que as mesmas fazem uso das tecnologias em suas aulas tanto no geral em outras disciplinas, quanto especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, e que o uso tem um impacto bastante positivo na aprendizagem dos alunos. Quando bem planejado e executado, tem o potencial de enriquecer a aprendizagem dos alunos. Ela pode tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e engajantes, além de permitir a personalização do ensino e o desenvolvimento de habilidades essenciais

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No ano de 2020 foi surpreendido com a notícia do confinamento por causa da chegada da pandemia da COVID 19 e as escolas tiveram que modificar todo o seu cotidiano escolar, as crianças passaram a ter aulas remotas, professores, alunos, familiares, entre outros, foram obrigados a ter um maior entrosamento com os computadores, tablets, celulares e novos programas para mediação das aulas. Esse foi mais um momento de aprendizagem, mesmo diante da doença horrível que se alastrava no mundo. Essas novas mudanças sofridas em nossas escolas de maneiras tão drásticas e aceleradas, surgiram e ficaram.

As Tecnologias da Comunicação e Informação em sala de aula, quando utilizadas podem enriquecer significativamente o ensino da Língua Portuguesa e das outras disciplinas, ampliando as possibilidades de interação, personalização e engajamento dos alunos. Elas oferecem ferramentas poderosas para promover o diálogo e a construção conjunta do conhecimento, além de possibilitarem o acesso a uma multiplicidade de recursos que estimulam o aprendizado ativo e colaborativo. No entanto, é fundamental que as tecnologias sejam usadas de forma equilibrada, considerando os contextos e as necessidades dos alunos, para que seu impacto seja positivo e transformador no processo educativo.

Oliveira e Silva (2020) defendem a utilização de diferentes “estratégias pedagógicas” para a efetivação do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula.

Tais estratégias auxiliam na promoção do envolvimento do aluno nas aulas, bem como na promoção de reflexões, isto é, a construção de sentido diante das informações.

Também devemos saber que os professores precisam estar constantemente atualizados sobre as novas ferramentas e práticas pedagógicas que envolvem as TICs. A formação contínua é essencial para que eles possam usar as tecnologias de forma eficiente e alinhada com as abordagens pedagógicas atuais. E que ainda existe o desafio da infraestrutura das escolas que ainda estão longe de serem o ideal.

## 6. REFERÊNCIAS

BARROS, N. V.. **O Olhar da Gestão sobre o uso das novas Tecnologias na rede Estadual de Educação: influência da prática docente.** 2013. 46 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Curso a distância de formação de Articuladores do Programa de Inovação Educação Conectada.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2018.

COSCARELLI, C. V.. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. Revista Linguagem em (Dis)curso, Palhoça-SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/>>. Acesso em: 02 set. 2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. da A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, C. L.. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, p. e3122-e3122, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A.. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFERN, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. C.; LOPES, D. C.. **Introdução à EaD**. Mossoró: EdUFERSA, 2014. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204002/2/INTRODU%C3%87%C3%83O%20A%20EAD.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SOARES, M.. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.81, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

XAVIER, A. C.. As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. **Hipertextus Revista Digital**, v. 01, p. 01-09, 2007. Disponível em: <http://arquivo.hipertextus.epizy.com/volume1/artigo-xavier.pdf?i=1>. Acesso em: 10 jul. 2023.

WANG, M. L.; PEREIRA, M. E. M.; ANDERY, M. A.. Mídia, comportamento e cultura. **Perspectivas**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 147-164, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-3548201600020001&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-3548201600020001&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 10 jul. 2023.

## ANEXO I

**Título da Pesquisa:** USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: análise em uma escola da rede municipal de Paulista

**Pesquisador(a):** Natali Vieira de Barros Negromonte Lopes

**Orientador(a):** Silvio Profirio da Silva

**Instituição:** Universidade Federal Rural de Pernambuco

## QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Prezado(a) participante,

Este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sua colaboração é muito importante para o desenvolvimento deste estudo. As respostas serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Não há respostas certas ou erradas, e você pode se recusar a responder qualquer pergunta.

Agradeço a sua participação!

1- Com que frequência você utiliza tecnologias (como computadores, projetores, tablets, ou aplicativos educativos) em suas aulas?

Nunca

Raramente

Às vezes

Frequentemente

Sempre

Outros (especificar): \_\_\_\_\_

2- Quais das seguintes tecnologias você utiliza em suas aulas? (Marque todas as opções que se aplicam)

Computador/Notebook

Projetor multimídia

Tablets

Software educativo específico

Plataformas de ensino online (ex.: Google Classroom, Moodle)

Aplicativos para smartphones

Outros (especificar): \_\_\_\_\_

3- Você se sente confortável usando tecnologias em suas aulas?

- Sim, totalmente confortável
- Sim, mas com algumas dificuldades
- Não, tenho dificuldades
- Não, evito usá-las

4- Você já recebeu algum tipo de treinamento ou capacitação sobre o uso de tecnologias no ensino?

- Sim, já participei de treinamentos específicos
- Não, mas gostaria de participar
- Não, nunca participei de treinamentos

5- Quais tecnologias você considera mais eficazes para o aprendizado dos alunos?  
(Marque todas as opções que se aplicam)

- Computadores/Notebooks
- Tablets
- Smartphones
- Plataformas de ensino online
- Aplicativos educativos
- Outras (especificar): \_\_\_\_\_

6- Você percebe que o uso de tecnologias em sala de aula melhora o desempenho dos alunos?

- Sim, melhora significativamente
- Sim, melhora um pouco
- Não, não percebo diferença
- Não, piora o desempenho

7- Qual é o principal benefício que você observa no uso de tecnologias em suas aulas?

- Maior interação e engajamento dos alunos
- Facilidade para organizar e apresentar o conteúdo
- Acesso a recursos educacionais atualizados
- Facilita a diferenciação do ensino
- Outros (especificar): \_\_\_\_\_

8- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar usar tecnologias em suas aulas?

- Falta de acesso a equipamentos
- Falta de treinamento adequado
- Dificuldade técnica com dispositivos ou softwares
- Falta de tempo para planejar o uso de tecnologias

- Resistência dos alunos ao uso de tecnologias
- Outros (especificar): \_\_\_\_\_

9- Você sente que a infraestrutura da sua escola (internet, equipamentos etc.) é suficiente para suportar o uso de tecnologias na educação?

- Sim, totalmente
- Parcialmente
- Não, falta infraestrutura
- Não sei/Não tenho acesso a essa informação
- Outros (especificar): \_\_\_\_\_

10- Quais das seguintes tecnologias você utiliza em suas aulas de português? (Marque todas as opções que se aplicam)

- Computador/Notebook
- Projetor multimídia
- Tablets
- Plataformas de ensino online (ex.: Google Classroom, Moodle)
- Aplicativos educativos de língua portuguesa (ex.: conjugadores de verbos, dicionários)
- Quadro interativo digital
- Vídeos ou filmes educativos
- Podcasts ou audiolivros
- Ferramentas para gamificação (ex.: Kahoot)
- Outros (especificar): \_\_\_\_\_

11- Quais tecnologias você usa especificamente para o ensino de leitura, escrita ou interpretação de textos? (Marque todas as opções que se aplicam)

- Leitura de textos digitais
- Ferramentas de correção de escrita (ex.: Revisores de texto)
- Análise interativa de textos (ex.: softwares para marcação de partes do texto)
- Criação de blogs ou plataformas de escrita colaborativa
- Ferramentas de leitura em voz alta
- Outras (especificar): \_\_\_\_\_

12- Você considera que o uso de tecnologias contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos?

- Sim, contribui significativamente
- Sim, mas de forma limitada
- Não, não percebo benefícios claros
- Não, piora o aprendizado

13- Quais são os maiores benefícios que você percebe ao utilizar tecnologias nas aulas de português? (Marque todas as opções que se aplicam)

- Maior interação e participação dos alunos
- Facilidade para acessar e compartilhar textos e materiais
- Melhoria na compreensão de textos e vocabulário
- Aumento da motivação dos alunos
- Personalização do aprendizado (adaptando o conteúdo ao ritmo dos alunos)
- Outros (especificar): \_\_\_\_\_

14 - Você utiliza tecnologias para ensinar gramática e ortografia? Se sim, como?

- Sim, utilizando aplicativos de revisão e exercícios interativos
- Sim, com vídeos explicativos e tutoriais online
- Sim, através de quizzes e jogos educativos
- Não utilizo tecnologias para ensinar gramática/ortografia
- Outros (especificar): \_\_\_\_\_

15 - Quais ferramentas ou tecnologias você gostaria de aprender a usar para enriquecer suas aulas de português?

- Ferramentas de criação de conteúdo multimídia (ex.: vídeos, infográficos)
- Plataformas de colaboração para redação e revisão de textos
- Ferramentas de gamificação ou quizzes interativos
- Ferramentas de leitura e interpretação de textos digitais
- Aplicativos específicos para gramática e ortografia
- Outros (especificar): \_\_\_\_\_