

TDIC NOS CURSOS DE LETRAS: ASPECTOS LEGAIS E PRÁTICOS NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19

TDIC IN LITERATURE COURSES: LEGAL AND PRACTICAL ASPECTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

TDIC EN LOS CURSOS DE FILOLOGÍA: ASPECTOS JURÍDICOS Y PRÁCTICOS DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19

Lilian Maia Borges Testa

Mestra, Universidade Estadual do Paraná (UNESPar)

<https://orcid.org/0000-0001-5560-5064>

E-mail: lilian.maia.borges@gmail.com

Márcia Marlene Stentzler

Doutora, Professora na Universidade Estadual do Paraná (UNESPar)

<https://orcid.org/0000-0002-9634-9148>

E-mail: marcia.stentzler@unespar.edu.br

Desiré Luciane Dominshek

Doutora, Centro Universitario Internacional (UNINTER)

<https://orcid.org/0000-0001-9678-4230>

E-mail: desire.d@uninter.com

RESUMO

Este artigo analisa como docentes dos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) trabalharam com as TDIC no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia de covid-19. O estudo é resultado de pesquisa de mestrado em ensino. Trabalhamos com a legislação educacional, Projetos Pedagógicos dos 5 Cursos de Letras da Unespar e respostas de 13 professores a um questionário *on-line* no ano de 2021. Dialogamos com Bourdieu (2004; 2009; 2013) para entender o conceito de “*habitus*”; Chartier (1990) embasou análises sobre as representações; Kenski (2012), entre outros, para discutir sobre as TDIC no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa possibilitou conhecer especificidades do processo de formação, práticas e dificuldades de professores.

Palavras-chave: TDIC; ensino; formação de professores; curso de letras.

ABSTRACT

This article presents an analysis of the pedagogical approaches employed by educators from the Languages Degree Courses at the State University of Paraná (Unespar) in their instruction during the ongoing pandemic. The study represents the culmination of a master's research project in teaching. In order to gain insight into the ways in which educational legislation, the pedagogical projects of Unespar's five language courses, and the responses of 13 teachers to an on-line questionnaire have shaped the teaching and learning process during the pandemic, we conducted a study in 2021. To gain insight into the concept of “*habitus*”, we engaged with the works of Bourdieu (2004; 2009; 2013). Drawing upon representations, Chartier (1990) conducted analyses that informed our understanding of the role of ICT in the teaching and learning process. Our research illuminated the nuances of the teacher training process, practices, and challenges.

Key-Words: TDIC; teaching; teacher training; languages course.

RESUMEN

El presente artículo analiza cómo los profesores de los cursos de grado en Filología de la Universidad Estatal de Paraná (Unespar) han trabajado con las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la pandemia de la covid-19. El estudio es resultado de una investigación de maestría en enseñanza. Se trabajó con la legislación educativa, los Proyectos Pedagógicos de los 5 cursos de Filología de Unespar y las respuestas de 13 profesores a un cuestionario en línea en 2021. Se dialogó con Bourdieu (2004; 2009; 2013), para comprender el concepto de “habitus”; Chartier (1990), para basar el análisis en representaciones; Kenski (2012), entre otros, para discutir las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La investigación permitió conocer las especificidades del proceso de formación docente, prácticas y dificultades.

Palabras clave: TDIC; enseñanza; formación del profesorado; curso de filología.

INTRODUÇÃO

A tecnologia faz parte da vida das pessoas. É de se esperar que as instituições formadoras de professores, como por exemplo, a Universidade Estadual do Paraná (Unespar), também incorporem as tecnologias digitais em seus cursos, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96 (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), que especificam sobre uso de tecnologias em sala de aula (Brasil, 2015, 2019), assim como as Diretrizes para os Cursos de Letras (Brasil, 2002). Sendo uma instituição estadual de ensino superior, a Unespar também é sujeita à legislação correspondente no estado do Paraná, como as Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais (Paraná, 2010), o Decreto nº. 4.258, de 17 de março de 2020 (Paraná, 2020a) publicado em função da emergência sanitária decorrente da pandemia de covid-19, e a Resolução nº. 1.522, de 7 de maio de 2020 (PARANÁ, 2020b) que estabeleceu o regime emergencial de aulas no período pandêmico.

A presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem chega com um certo atraso ao ensino superior presencial. Documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências, não mais por conteúdos e disciplinas. Essas demandas devem perpassar a formação dos futuros professores para atuar em sala de aula considerando as discussões e transformações pelas quais a educação básica passa.

Ao considerar as exigências apresentadas nos documentos supracitados, advindas de demandas sociais e para o mundo do trabalho, o uso das TDIC tornou-se parte do processo de ensino e aprendizagem, ao menos como exigência legal para os cursos de licenciatura. Em particular, nesta pesquisa, buscamos analisar como docentes dos cursos

de licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) trabalharam com as TDIC, como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem, durante a pandemia de covid-19. Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unespar, com Parecer nº. 50293421.0.0000.9247, em 30 de julho de 2021 (Unespar, 2021c).

A pesquisa pautou-se nos Cursos de Letras da Unespar, os quais, em sua especificidade, têm o trabalho com diferentes linguagens. Para tal, foram analisados diferentes documentos e os Projetos Pedagógicos dos cinco cursos de licenciatura em Letras da Unespar, os quais funcionam no *campus* de Apucarana, Campo Mourão, Paranavaí, Paranaguá e União da Vitória (Unespar, 2018b, 2020, 2021a, 2021b, e 2022), possuem Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) distintos e seguem legislação para a formação de professores.

Como forma de entender como se deu esse processo, decidimos enviar questionários aos professores que trabalharam no 4º ano desses cursos em 2021, o segundo ano da pandemia de covid-19. O questionário foi feito pelo *google forms* e enviado por e-mail aos coordenadores de curso que repassaram aos professores. Mas, no primeiro prazo para recebermos respostas, tivemos uma adesão, o que implicou no reenvio da solicitação aos coordenadores. Com isso, no período de 6 de setembro a 4 de novembro de 2021, obtivemos a adesão de 13 respondentes do *campus* de: Apucarana (3), Paranaguá (4), Paranavaí (2), União da Vitória (4) e um *campus* não aderiu. Como forma de manter o sigilo, as respostas foram identificadas pela letra P seguida de número correspondente a ordem de chegada das respostas pelo *google forms* (P1, P2.). Os PPC's analisados foram os que estavam disponíveis, naquele momento, no site da Pró-reitoria de Graduação (Prograd) da Unespar.

Para entender as respostas trabalhamos a partir do conceito de representações que Roger Chartier (1990, p. 17) explicita como sendo “construções sociais da realidade” que estão “sempre colocadas em um campo de concorrências e de competições, cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação.” As representações estão associadas a construção do *habitus*, que, segundo Bourdieu (2009), é resultado das relações que o sujeito estabelece com a história, em um determinado tempo e sociedade.

[...] o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que,

depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo (Bourdieu, 2009, p. 90).

Ao considerarmos a prática do uso das tecnologias no campo educacional, podemos observar uma transformação na cultura escolar e a inserção dessa prática no interior do meio acadêmico. É nos cursos de licenciatura que se gesta uma nova cultura formativa, voltada para o uso das TDIC. Sob esse viés, o estudo transitou pelos conceitos de *habitus* e representações que integram a prática docente, como parte de um processo sócio-histórico. Essa temática tem relação com a experiência de professora formadora no Estado do Paraná, a qual também motivou esta pesquisa, pois a formação inicial envolve o conhecimento básico para que os futuros docentes utilizem as tecnologias. É no período da graduação que o futuro professor recebe as primeiras orientações de sua formação, escreveu Tardif (2008).

Neste artigo, analisamos a matriz curricular dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de licenciatura em Letras, a saber: Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória, buscando onde as TDIC estão previstas para a prática docente. Para tal, realizou-se busca pelo campo “localizar” do word, com as palavras-chave “tecnologia”, “recurso tecnológico” e “informática” nos arquivos dos PPC’s. Dessa forma, foi possível verificar a incidência da palavra ou do termo no corpo do texto, em particular nas ementas ou nome das disciplinas, em uma perspectiva de planejamento curricular. Por fim, trabalhamos com as respostas ao questionário, analisando representações dos docentes sobre o seu trabalho nos Cursos de Letras durante pandemia de covid-19.

AS TDIC NA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE LETRAS

À medida em que a sociedade se transforma, a educação também se modifica e a discussão sobre a formação de professores continua uma problemática atual no século XXI. Os Cursos de Letras que formam professores para trabalhar com a língua portuguesa, inglesa ou espanhola, entre outras, também são perpassados pelas mudanças relacionadas ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, como parte de uma nova cultura impulsionada, particularmente, pela pandemia da covid-19, que exigiu respostas rápidas

pelos órgãos governamentais e das instituições de ensino superior, como foi a Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

O uso das TDIC em sala de aula, um assunto que até então recebia pouca atenção no contexto de formação docente nesses cursos presenciais, ganhou proeminência, impactando o trabalho dos professores no ensino superior e o processo de formação dos futuros profissionais para lecionar na educação básica. Incorporadas ao currículo, as TDIC estão associadas aos recursos tecnológicos, como por exemplo a internet, *smartphones*, *vídeo games*, *drones*, entre tantos outros, presentes na vida cotidiana dos alunos, entretendo-se ao processo de ensino e aprendizagem.

Os novos aparatos tecnológicos também provocam mudanças na cultura acadêmica, que se traduz pelo que Bourdieu (2009) definiu como *habitus*. Ou seja, o professor reorganiza a sua prática em sala de aula, transformando-a à medida em que se transforma com os novos conhecimentos. Na pandemia de covid-19, houve uma impactante transformação da cultura escolar, sentida em nível mundial pelas necessidades e limitações impostas para a educação, com mudanças no currículo real, ou seja aquilo que se pratica no cotidiano escolar. Houve modificações no ambiente escolar considerando as dimensões:

[...] físicas (arquitetura e disposição do espaço mobiliário), organizativas (formas de organizar os alunos/as na escola, dentro das aulas, distribuição de tempo) e pedagógicas (relações entre professores/as, entre esses e os alunos/as, entre alunos/as etc.) (Sacristán; Gomez, 2000, p. 134).

Logo, a introdução de TDIC no contexto escolar impactou nas práticas e no perfil de curso, permitindo ao aluno buscar novas formas de conhecimento e ampliando o universo para pesquisas em interação com os recursos tecnológicos. A tecnologia faz parte de nossa vida, mas as mudanças, que nem sempre foram bem-vindas nesse campo, ganharam sentido quando os professores foram obrigados a mudar suas práticas e ministrar aulas de forma *on-line*, lidando com um universo ainda pouco explorado no âmbito das didáticas e práticas de ensino nos cursos de formação de professores.

O contexto desafiador vivenciado pela educação, de uma forma mais acentuada durante o período de isolamento, provocado pela pandemia de covid-19, revelou o despreparo de professores para lidar com as TDIC, possivelmente associado à secundarização do uso das tecnologias digitais e de comunicação no currículo formativo

das licenciaturas analisadas, conforme as matrizes curriculares dos cursos de Letras dos cinco *campus* da Unespar.

No Curso de Letras do *campus* de Apucarana, havia duas disciplinas no 1º ano na modalidade a distância: Língua, Cultura e Sociedade (EaD), com 60h, sendo 40h teóricas e 20h práticas; e, Legislação e Políticas Educacionais (EaD), com 60h, somente teórica. No 2º ano, havia Literatura Portuguesa (EaD), com 90h, somente teórica; e, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de LP I (EaD), com 120h, sub-divididas em 70h teóricas e 50h práticas. No 3º ano, era ofertada a disciplina de Extensão Universitária (EaD), com 60h. No 4º ano, a Pesquisa em Letras II (EaD), com 60h teóricas (Unespar, 2021a). Embora ainda fossem poucas as disciplinas EaD, já eram realidade nesse curso de graduação.

Contudo, o fato da disciplina ser na modalidade EaD não caracteriza trabalho com TDIC no processo de ensino e aprendizagem. Para sabermos se o professor as utilizava na metodologia, seria necessário participarmos das aulas em questão. Ministrando uma aula por meio da tela de computador não significa que está sendo efetivamente ensinado ou trabalhado com esses recursos tecnológicos no desenvolvimento do conteúdo. Portanto, ao analisar a matriz curricular do curso de Letras do *campus* de Apucarana, não podemos afirmar que possuía disciplinas que trabalhassem efetivamente o uso das TDIC em sala de aula, notamos apenas a menção do termo em suas ementas.

Por sua vez, ao analisarmos a matriz curricular do *campus* de Campo Mourão, não foi possível saber se as disciplinas eram ministradas na modalidade a distância, pois não existia identificação dessa natureza ou qualquer menção ao uso de TDIC no nome ou na ementa das disciplinas. Situação similar foi observada nas matrizes curriculares dos Cursos de Letras ofertados nos *campus* de Paranaíba, União da Vitória e Paranaguá. Contudo, nesse último, havia a previsão de oferta de disciplinas optativas e uma delas era com o uso de TDIC. (Unespar, 2018b, 2020, 2021a, 2021b, 2022). Mas, as disciplinas optativas não têm a oferta garantida, como as demais. Ou seja, naquele cenário extremo de mudanças devido a pandemia da covid-19, a prevalência das disciplinas era presencial.

A análise da matriz curricular trouxe poucos subsídios para identificarmos sobre a previsão de trabalho com as TDIC em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa buscou outros elementos relacionados à prática educativa, por meio de pesquisa de campo realizada por

meio de questionários direcionados a um grupo amostra de 13 docentes, conforme abordaremos a seguir.

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Por meio dos questionários buscamos entender o perfil profissional dos docentes desses cursos, bem como eventuais mudanças no planejamento didático e na prática docente, considerando a incorporação das TDIC no processo de ensino e aprendizagem com a pandemia de covid-19. O grupo de docentes foi composto por: três de Apucarana; quatro de Paranaguá; dois de Paranavai, e quatro de União da Vitória. Dos professores respondentes, oito eram efetivos (professores de carreira) e cinco colaboradores (professores temporários), sendo onze mulheres e um homem.

Os docentes que responderam ao questionário se formaram em diferentes instituições e todos são doutores, sendo que: seis concluíram o doutorado na Universidade Federal do Paraná, um na Universidade de Brasília, um na Universidade Estadual de São Paulo, quatro na Universidade Estadual de Londrina. Um deles fez estágio pós-doutoral na Universidade Aberta de Lisboa/Portugal. Esses docentes ministram disciplinas nas diferentes séries dos cursos em questão.

As respostas mostram que apenas um docente trabalhava com componentes curriculares envolvendo tecnologias. Ao voltarmos no PPC do curso, ao qual o professor pertencia, observamos a ênfase no uso das tecnologias em sala de aula, mas sem clareza de como as disciplinas contribuiriam para os futuros professores utilizarem esses recursos em sala de aula. Soma-se a isso o fato dessas disciplinas serem para o ensino de língua inglesa. Outrossim, as respostas mostram que esse grupo de professores era experiente com o trabalho desenvolvido. Um deles, o Professor P3, informou trabalhar com a disciplina de Novas Tecnologias no Ensino de Língua Inglesa há 15 anos (P3, 2021). Outros seis professores já atuavam nas disciplinas que ministravam no momento da pesquisa há mais de dez anos. Alguns ministravam a disciplina a menos de cinco anos, com a possibilidade de aprimoramento dos conteúdos programáticos ano após ano. Esses docentes também não tiveram formação para o uso de TDIC em sua graduação. Ou seja, nenhum deles havia cursado disciplinas que envolvessem as tecnologias em sala de aula. Contudo, a pandemia de covid-19 transformou suas práticas.

Diante disso, nos interessamos em saber se os professores adotaram uma linha teórica para trabalhar com as tecnologias em sala de aula. Oito deles afirmaram que não, mas cinco disseram ter utilizado. Para esse último grupo perguntamos qual era o referencial e dois deles apontaram algumas obras. O professor P3 indicou os seguintes autores: Barros (2011); Chapelle (2003); Dudeney (2003); Moran, Masetto e Behrens (2002); e Akyempong e Cheung (2021). A obra *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*, de Moran, Masetto e Behrens (2003), também utilizada nesta pesquisa, embora tenha sido escrita há duas décadas, trata do trabalho do professor com novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. O professor P7 referiu-se somente à metodologias ativas, sem citar autores (P3; P7, 2021).

Em conformidade com Moran, Masetto e Behrens (2003), que estudaram a aplicabilidade dessas metodologias em sala de aula, o uso das tecnologias é aliado à medida em que o professor as incorpore em suas práticas cotidianas. Ao fazer essa incorporação, cada professor e estudante constrói o que Bourdieu (2004) definiu como *habitus* à medida em que transforma a sua prática e a própria cultura escolar como resultado das relações sócio-históricas.

Os demais professores que afirmaram adotar base teórica não avançaram na discussão sobre quais autores seriam a sua base. Concordamos com Kenski (2012) que argumenta sobre a necessidade de que na formação dos professores seja incorporadas as tecnologias em sala de aula. Os professores que fizeram parte desta pesquisa são formadores e, quando questionados sobre a base teórica envolvendo o uso das tecnologias em sala de aula, apresentaram, em grande parte, respostas sem essa fundamentação.

Esses são desafios educacionais atuais, ou seja, como a cultura digital se integra à formação inicial dos futuros professores de Língua Portuguesa. Um dos professores respondeu que essa formação é “imprescindível. Ela permeia o dia a dia de todas as pessoas, e envolve muitos gêneros textuais importantes” (P2, 2021). Esse docente, embora leccione em uma disciplina que não preveja em sua ementa o uso de tecnologias, tem clareza quanto à inter-relação entre TDIC e os gêneros textuais “comentário” e *e-mail*, por exemplo, que necessitam de um meio tecnológico para serem produzidos. Nessa linha, também foi a resposta de P3, quando reflete sobre a *práxis* aliada à tecnologia, otimizando

o ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, se entrelaçam outros pontos que também relacionam o trabalho docente a aspectos mais amplos presentes na legislação educacional.

“A cultura digital é essencial na formação do futuro professor de língua portuguesa, uma vez que, na sua atuação profissional, diferentes linguagens/códigos estarão em sala de aula, em diferentes suportes, o que exige o seu preparo para lidar, pedagogicamente, com esses recursos” (P5, 2021). Essa ideia também está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), sobre o que se espera dos professores da educação básica no sentido de explorar essas tecnologias em sala de aula como um recurso didático efetivo para a aprendizagem do aluno. Para P6, o uso das tecnologias “deve ser discutido e abordado em sala de aula, para que os discentes se instrumentalizem e adquiram conhecimentos relativos à potencialidade das ferramentas digitais no ensino de Língua Portuguesa e outras áreas” (2021). Essa ideia remete à aquisição de *habitus* (Bourdieu, 2004), tanto por parte do docente do ensino superior, quanto do professor em formação na graduação, fato que terá relação com a prática docente na educação básica e o uso de tecnologias em sociedade, começando na Universidade, com práticas que incorporem o seu uso.

Evidentemente que a pandemia da covid-19 acelerou mudanças nas práticas pedagógicas, especialmente no tocante ao uso de TDIC nos cursos de Letras da instituição. O professor P7 explicitou que “[...] não há mais como dissociar o digital da vivência cotidiana de todos os envolvidos na educação, especialmente após a pandemia de covid-19” (2021) evidenciando que o uso da tecnologia faz parte desse novo cenário educativo transformando a cultura escolar em seu movimento no tempo histórico, conforme assevera Escolano (2017). No contexto atual as tecnologias fazem parte da vida dos alunos.

A função do professor é planejar o ensino-aprendizado considerando o entorno dos seus alunos e inevitavelmente as tecnologias de informação e comunicação hoje são parte da vivência dos alunos. Portanto, ignorar as tecnologias é desconsiderar uma parte importante do modo como esse aluno se relaciona com o mundo (P 8, 2021).

De fato houve grandes e rápidas transformações do cenário educacional, do mundo do trabalho e das relações interpessoais. Para a sua prática em sala de aula, o professor necessita considerar a realidade do aluno. O uso adequado das TDIC é um recurso didático aliado no processo de ensino e aprendizagem. A *internet*, *tablets*, *smarthphones*, computadores, entre outros aparatos, fazem com que professores e alunos do século XXI

estejam em contato imediato com a informação. Salinta-se, contudo, a necessária ponderação para o uso desses recursos. Esse pensamento converge com a resposta de P10, para quem: “a cultural digital deixou de ser um assunto teórico nos currículos de formação docente para se tornar um exemplo prático, o que reflete sua emergencial discussão e a necessidade de preparar os futuros professores”.

As TDIC remodelam a sala de aula e a cultura escolar, exigindo reformulações curriculares e práticas, no sentido que explicita Bourdieu (2004) quanto à formação do *habitus*, que se liga a um determinado capital: econômico, simbólico, cultural ou social. A formação do novo professor passa pelo uso de ambientes virtuais convergindo para plataformas virtuais, fóruns, *chats*, entre outros. A nova cultura escolar se constitui como resultado da experiência humana, de “[...] pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura” (1981, p. 182), conforme escreveu Thompson. Existem, portanto, múltiplos fatores concorrendo para responder a questões latentes: como preparar professores para ensinar, como trabalhar com as práticas leitoras no contexto atual? Para um dos participantes da pesquisa:

O trabalho com a literatura não permite o dinamismo comum em muitos elementos da cultura digital, uma vez que nosso trabalho é mais centrado nos processos de leitura, interpretação e reflexão. No entanto, ainda assim é necessário que essa formação seja inclusa nos currículos, dada a necessidade de sua natureza (P 12, 2021).

Percebe-se que o docente apresenta dificuldades em estabelecer correlação entre a disciplina de literatura e as tecnologias, devido a sua natureza. Há, contudo, recursos tecnológicos que permitem leituras em diferentes meios, como livro em pdf ou em *tablets*, plataformas de leitura, passeios museais *on-line* com visitas a museus de grandes autores, como: Guimarães Rosa, Cora Coralina, entre outros. Elas exigem que o docente tenha formação para desenvolvê-las em sala de aula e ensiná-las aos futuros professores.

Entraves podem ser associados à falta de informação ou mesmo ao receio em utilizar os novos mecanismos. Como evidenciou o professor P13 “[...] os avanços tecnológicos ocorrem a todo momento e a pandemia trouxe diversos desafios culturais e mostrou que nem todos estavam preparados” (2021), estimulando muitos professores repensarem a sua prática com o uso das TDIC em sala de aula e que se tornam, pelo uso

constante, parte do capital cultural docente (Bourdieu, 2009) e do cotidiano educacional.

A disciplina que é ministrada com o uso das tecnologias.

[...] atinge sua finalidade tanto no desenvolvimento de pesquisas quanto na análise crítica de ferramentas digitais, destinadas ao ensino/aprendizagem de línguas, promovendo debates acadêmicos acerca do papel professor-aluno dentro do contexto midiático educacional contemporâneo (P 3, 2021).

Nesse caso, as tecnologias fazem parte do cotidiano dos alunos e sua aprendizagem é mediada pelo professor, aliando-as aos conteúdos ministrados, proporcionando aulas mais atrativas e dinâmicas, conforme considera o respondente P4: “incentivando o desenvolvimento de atividades avaliativas como a criação de *podcast* e de curtas metragem (mais roteiros)” (P 4, 2021), possibilitando desenvolver o processo criativo do futuro professor. Já o participante P5 pondera sobre especificidades a ser consideradas no uso das TDIC nas diferentes disciplinas que ministra:

No caso da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II, no 4º ano, por exemplo, um dos eixos de discussão é, especificamente, o uso de tecnologias digitais no ensino de LP [Língua Portuguesa] e de literatura. Em atividades compartilhadas com a disciplina Seminários de Orientação, de caráter mais prático, os alunos têm sido expostos a diferentes atividades no decorrer do processo, gerando diferentes produtos, como: criação de material didático digital para o ensino de LP (1º bimestre); gravação de microaulas, com ênfase no processo de gravação e edição (2º bimestre) etc. Assim, eles têm participado de reflexões sobre o tema e, mais que isso, vivenciado experiências (P 5, 2021).

A matriz curricular do Curso de Letras, ao qual o professor pertence, possuía disciplinas que apresentavam em algumas ementas o uso das TDIC, preparando os acadêmicos para trabalhar com essas práticas, quando fossem ministrar suas aulas, unindo as TDIC no ensino e aprendizagem. Para o respondente P6, as contribuições das tecnologias ampliam as discussões em sala de aula: “Minha contribuição se dá ao apresentar as sugestões que são trazidas em Livros Didáticos, estudados e debatidos pelos discentes em sala de aula, no que se refere às propostas de uso dessas tecnologias, bem como pela discussão de textos teóricos relativos ao tema”.

Na ausência de um exemplo prático, o professor salienta que seus estudos ficam em nível teórico, mas aplicou as TDIC em “[...] estratégias de leitura e comunicação individual até jogos teatrais” (P 7, 2021). A resposta não permitiu entender como essa prática aconteceu, principalmente na adaptação dos jogos teatrais para o formato remoto. Por outro lado, o respondente P8 coloca os acadêmicos como produtores das atividades que envolvem as TDIC, estabelecendo,

[...] diálogo constante com a cultura digital, na medida em que incorporo nas aulas temas e textos estímulo de circulação web. O mais importante é que os alunos são estimulados a assumir o papel de produtores de conteúdo por meio de projetos de divulgação científica da Linguística, que resultam em intervenções reais em redes sociais e grupos fora da faculdade. Eles são levados a perceber que não há uma separação estanque entre a sua prática como alunos/futuros docentes e sua vivência nas redes. Além disso, mantemos grupos de whastapp para as disciplinas que pretendem expandir o espaço da sala de aula e permitem a troca orgânica de materiais e temas relativos à disciplina (P 8, 2021).

Com a prática voltada para o ensino das TDIC, o respondente P8 demonstra conhecimento das metodologias ativas, ao citar, por exemplo, uma rede social para a troca de materiais e temas relacionados à disciplina. Isso pode ocorrer para leitura prévia ao conteúdo a ser ministrado. O recurso é conhecido como sala de aula invertida, segundo Moran, Masetto e Behrens (2003). Isso deve estar no processo de formação, pois “Ao discutir o uso de tecnologias, despertamos no futuro professor a necessidade de conhecê-las melhor e usá-las”. (P9, 2021). Outro respondente entende que “especialmente nesse período de aulas remotas, discutir, avaliar e encontrar caminhos que possam contribuir para o ensino e aprendizagem via tecnologias se faz imprescindível dentro da disciplina de Linguística Aplicada” (P10, 2021). No entanto, o professor não exemplifica como essas tecnologias seriam incorporadas em suas aulas e aliadas aos conteúdos da disciplina.

O trabalho para a formação docente com o uso das TDIC em sala de aula, assim como suas contribuições para o processo ensino e aprendizagem no meio acadêmico está emergindo. Recursos diversos “como *podcast* e *curta-metragem*”, mencionados por outro respondente (P 11, 2021), também são bastante atuais. Essa resposta não ofereceu detalhes de como a prática ocorria em sala de aula, o papel do professor, ou dos alunos nesse processo. Mas, em relação ao preparo dos alunos para o uso desses recursos, os respondentes consideraram que o curso preparava parcialmente o acadêmico para o trabalho com as TDIC. Essa compreensão foi de onze consultados. Para dois deles, o curso preparava adequadamente os futuros professores para esse fim e nenhum considerou que essa preparação não existia.

Embora a maioria dos professores tenha a compreensão do uso dessas ferramentas, ainda são poucas as disciplinas com esse foco nos cursos analisados. Práticas tradicionais coexistem com as inovadoras e as TDIC precisam estar presentes nas metodologias de forma a vincular-se ao cotidiano, às ementas e aos programas das disciplinas. À medida em que faz parte do cotidiano dos professores e dos acadêmicos,

promove a formação do *habitus*, descrito por Bourdieu (2004), em um processo permanente de transformação pelo uso dos recursos e das necessidades socioeducativas.

Essas mudanças também estão atreladas a representações dos professores sobre o momento que viveram e as condições para desempenhar as atividades docentes. As representações, para Chartier (1990), consideram as construções sociais das experiências históricas. Portanto, a última questão respondida pelos professores buscou captar as representações sobre as condições de ensino e aprendizagem com as TDIC no período de atividades remotas. Com realidades distintas e desafios particulares, cada um desses professores respondeu a partir de sua experiência, conhecimento e a mudança em suas práticas cotidianas de sala de aula. Segundo Escolano (2017), as novas vivências levam à transformação da cultura escolar.

Nesse tempo pandêmico, professores lidaram com suas emoções, com medos e com diferentes realidades que não os incomodava quando as aulas eram presenciais. A pandemia de covid-19, vista como um acontecimento, que na acepção de Chartier (1990), se efetiva por meio das forças históricas entrelaçadas às temporalidades, escancarou as desigualdades sociais e as condições de uso do tempo, para os professores e para os alunos: “[...] apesar de todos os recursos utilizados, temo pelos possíveis déficits de aprendizagem ocorridos nesse período”, respondeu o professor P12 (2021). As desigualdades sociais ficaram evidentes desde os primeiros momentos das aulas remotas, pelas “[...] parcas condições monetárias de nossos alunos, nem sempre conseguindo acompanhar as tecnologias adotadas” ou ainda pela “[...] falta de acesso à internet ou não possuírem computador”, evidenciaram os professores P1 e P6.

As condições emocionais dos professores também foram diversas nas novas demandas que o trabalho exigia, com novas relações que se estabeleciam a docentes que costumavam trabalhar presencialmente com seus alunos: “[...] tem sido um tempo de muita aprendizagem [...] o uso das tecnologias facilitou algumas coisas, como reunir pessoas que estão geograficamente muito distantes em tempo real. Mas [...] com o uso das tecnologias não alcanço os alunos como fazia”, desabafou o professor P2 (2021). A reorganização do trabalho pedagógico exigiu a remodelação do uso do tempo pelo docente para sua atividade e a reorganização espaço-temporal para o trabalho docente.

Bourdieu (2013) explora os ciclos de vida e os ritos que fazem parte das práticas. Novos modos de pensamento foram necessários para o professor desenvolver atividades que até então eram comuns, cotidianas, mas que ganhavam complexidade à medida em que diferentes elementos interagem com seu trabalho, com sua prática.

[...] chegamos a gastar horas (literalmente, muitas) para a gravação de uma simples videoaula de 20 ou 30 minutos – estudo, seleção de informações, didatização em slides claros, gravação, edição, publicação em plataforma digital. Continua explicando que “[...] todos fomos afetados, especialmente pelo impacto exaustivo dessa configuração [...]” respondeu o Professor P5.

A nova lógica exigiu um novo conhecimento. Conforme Bourdieu, esse processo também é perpassado pelo aprendizado do corpo, pois “[...] os objetos do conhecimento são construídos e não passivamente registrados” (2013, p. 86). Se alicerça nas realidades históricas com as quais o sujeito tem ligações, as raízes com sua cultura, sociedade e educação. Essas condições possibilitam a produção do *habitus* por meio de “estruturas estruturantes” que são “princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo, sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los” (Bourdieu, 2013, p. 87).

Os professores foram desenvolvendo *habitus* à medida em que, de forma “pessoal e profissional, [com] muito tempo de dedicação” aprendeu a trabalhar com as tecnologias entendendo que se tratava de “uma nova realidade para o ensino-aprendizagem, impossível de ficar alheia. [...]” (P4, 2021). Trata-se de novas práticas com outros sentidos para a educação: “[...] a tecnologia digital deve ser eleita como um dos instrumentos/recursos para o ensino e regulamentada [...]” (P6, 2021).

O novo carrega em si a semente da dúvida, mas também da esperança. O registro cuidadoso de um dos entrevistados evidencia a metodologia de um pesquisador que tem o cuidado de registrar os detalhes do que representou para si esse processo, com as etapas nominadas pelo professor P7:

1) ajuste emergencial (primeiro semestre de 2020): assim que todas a situação pandêmica se instaurou em todo o globo, foi preciso promover ajustes urgentes, como passar todas as disciplinas para o moodle (apenas Literatura Portuguesa continha 30% da carga horária EAD), aprender a lidar com todas as possibilidades que esse ambiente fornece; pensar em formas eficazes de comunicação com os discentes; replanejar todas as aulas e cronogramas para a nova realidade. AS TICs se

mostravam ainda um universo amplo e, ao mesmo tempo, assustador, pois eram inúmeras desconhecidas (ao menos boa parte delas)

2) remodelagem completa (segundo semestre de 2020): Somente após o atendimento à turbulenta demanda de ajustes, foi possível promover uma reflexão mais adequada e consistente para a efetivação das aulas nesse contexto, porém surgiu outro grupo de necessidade: pesquisar tecnologias que as viabilizassem e aprender a lidar com elas; decidir entre quando e como promover aulas assíncronas ou síncronas e de que forma disponibilizá-las; como manter os discentes informados acerca de todos os procedimentos metodológicos. Nesse momento as TICs começavam a ser compreendidas e sua aplicabilidade tornava a processo de ensino-aprendizagem viável, porém ainda com certas restrições.

3) ensino remoto emergencial (2021): após um ano aprendendo a promover ajuste e remodelar a própria prática docente, foi possível iniciar um ano letivo mais consolidado, cujo nome bem explicita seu formato: remoto emergencial, ou seja, temporariamente a distância. Isso posto, foi possível pensar todas as atividades discentes à nova realidade, como o alento de ser “temporário”. Nesse contexto, as TICs imperam, sem atravancar o processo de ensino/aprendizagem, pelo contrário, funcionam como seu construto básico. As aulas fluem de forma mais dinâmica, transformando-se de meras adequações do formato presencial para a geração de outro, genuinamente factível: em que é possível promover em aulas síncronas a navegação por sites, vídeos, imagens, (para)textos e atividades com participação individual e coletiva in tempo, ou seja ao vivo, no momento em que a aula acontece, assim como o presencial permite, porém com muito mais possibilidades de aprendizagem, graças a ferramentas como meet do gmail, Wordwall, Padlet, Edupulses e tantas outras (P7, 2021)

O professor transcreve as ações que foram possíveis ser tomadas em 2020 e 2021. Aprender e reconhecer novas denominações, estruturar um programa de ensino remoto de forma temporária, entre outros desafios. Entre os professores, somente dois possuíam familiaridade com as TDIC, adaptando-se, assim mais rapidamente ao contexto de ensino remoto e isso demonstra o quanto é necessário se trabalhar com as tecnologias no processo educativo. A Professora P8 relatou:

Comecei eu própria a produzir conteúdo especializado para manter contato com os alunos e adaptei meus métodos de ensino para essa realidade. Aprendi a gravar vídeos e editá-los, desenvolvi técnicas para organização do material *on-line* nos espaços de aprendizagem virtual, mas ainda considero um desafio conduzir a avaliação no *on-line* (P8, 2021).

Embora já estivesse familiarizada com as tecnologias, sentiu dificuldade com o processo avaliativo *on-line*. As representações de outro docente que também já trabalhou com as TDIC eram de que as condições de seu trabalho foram “ótimas devido a minha formação em TICs” (P3, 2021). E para quem de alguma forma já tinha trânsito nas redes, como foi o caso do Professor P8, a adaptação ao modelo emergencial foi relativamente tranquila:

Comecei eu própria a produzir conteúdo especializado para manter contato com os alunos e adaptei meus métodos de ensino para essa realidade. Aprendi a gravar vídeos e editá-los, desenvolvi técnicas para organização do material *on-line* nos espaços de aprendizagem virtual, mas ainda considero um desafio conduzir a avaliação no *on-line* (Professor P8, 2021).

Ao final da pandemia uma nova demanda foi criada institucionalmente, com a ampliação e uso de recursos tecnológicos. O contexto foi muito desafiador, mas também de possibilidades de aprendizagens para todos. A sala de aula física se transformou em sala de aula virtual. Os professores tiveram muitas dúvidas em relação aos encaminhamentos, mas também em relação aos resultados efetivos desse processo emergencial de ensino. O autodidatismo fez parte da nova prática na sala de aula virtual. Tutoriais foram produzidos e compartilhados para instrumentalizar pessoas a gravar vídeos, elaborar provas e disponibilizar materiais em diferentes plataformas de ensino.

Os conhecimentos adquiridos pelos professores sobre as ferramentas tecnológicas passaram a fazer parte do cotidiano acadêmico, conforme mostram as respostas e, isso promove a transformação na cultura escolar de acordo com Escolano (2017), considerando as especificidades da pesquisa. A mudança foi tão impactante que um dos respondentes organizou sua resposta em uma linha do tempo, de acordo com a sua percepção, as mudanças e os fatos ocorridos que alteraram a sua forma de trabalhar: de presencialmente para *on-line*.

As respostas dos professores revelam desafios, segurança e medo em relação ao novo, preocupação com o outro, colaboração em rede e ampliação do rol de materiais a serem utilizados na educação. Passado algum tempo, com formações e estudos sobre as aulas remotas e o uso das tecnologias, professores e alunos reelaboraram o sentido da sala de aula, com dificuldades e preocupação de como havia sido esse novo processo. As TDIC fizeram parte da prática cotidiana no processo de ensino e aprendizagem, reelaborando-se a própria cultura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação, buscamos analisar como docentes dos cursos de Letras da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) trabalharam com as TDIC como recurso didático do processo de ensino e aprendizagem, durante a pandemia de covid-19. O trabalho complementou-se por meio do estudo de base teórica, da legislação pertinente, dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e matrizes curriculares dos Cursos de Letras dos cinco *campus* da Unespar, bem como estudo de campo com questionários respondidos por professores e alunos do 4º ano, em 2021.

A pesquisa demonstrou que, embora a TDIC faça parte da vida das pessoas, ainda está em processo o seu uso no cotidiano escolar. Muitos professores e alunos foram obrigados a aprender utilizá-la no período de aulas remotas, durante a pandemia da covid-19. É necessário que as instituições formadoras de professores, como a Universidade Estadual do Paraná (Unespar), também incorporem as tecnologias digitais em seus cursos. A pesquisa evidenciou que havia despreparo de muitos professores do ensino superior para lidar com essas tecnologias durante o ensino remoto. Na prática, além da formação contínua para esse fim, necessita-se prover as salas de aula com equipamentos e internet de qualidade.

As aulas remotas foram desafiadoras para os professores e alunos. Mas, a prática do uso de TDIC nas aulas, ainda que por vezes o professor tenha tido uma postura mais tímida, integrou o cotidiano formativo. Dependemos da tecnologia para continuar produzindo, estudando e convivendo com as pessoas. Ao tornar essa prática corriqueira, o professor criará uma cultura com o uso das TDIC como recurso didático em sua prática docente.

REFERÊNCIAS

AKYEMPONG, K. *et al.* **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO – UFTM, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129895/mod_resource/content/1/Digital%20Literacy.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

BARROS, D. M. V. *et al.* **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: [s.n.], 2011. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2771>. Acesso em: 26 abr. 2022

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 131, n. 248, p. 27833, 21 dez. 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f503Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 26 abr. 2022

BRASIL. [Resolução CNE/CES n.º 18, de 13 de março de 2002](#). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 139, n. 67, p. 34, 14 mar de 2002. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/04/2002&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=80>. Acesso em: 26 abr. 2022

BRASIL. Resolução CNE n.º 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 152, n. 124, p. 8, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=72>. Acesso em: 26 abr. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 157, n. 247, p. 87, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/2019&jornal=515&pagina=1&totalArquivos=305>. Acesso em: 26 abr. 2022

CHARTIER, R. **A história Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHAPELLE, C. Computer Applications in Second Language Acquisition. **Cambridge University Press**, Cambridge, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524681>. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/computer-applications-in-second-language-acquisition/D82A1ABBDF6D409A3B8968E7C4137DB3>. Acesso em: 26 abr. 2022

DUDENEY, G. **The Internet and the Language Classroom**: A practical guide for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ESCOLANO, A. **A Escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. Curitiba: SEED – Pr, 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015327.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

PARANÁ. Decreto n.º 4.258, de 16 de março de 2020. Diário Oficial do Paraná: Curitiba, PR, v. 107, n. 10647, p. 14-15, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232889&indice=1&totalRegistros=12&dt=21.2.2020.18.10.26.709>. Acesso em: 10 set. 2022.

PARANÁ. Resolução n.º 1.522, de 7 de maio de 2020. **Diário Oficial do Paraná**: Curitiba, PR, v. 107, n. 10683, p. 63, 11 mai. 2020b. Disponível em: <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?org.apache.struts.taglib.html.TOKEN=154022d6824795ed8945c4f778ebfb46&action=pgLocalizar&enviado=true&numero=10683&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&search=&diarioCodigo=3&ocalizador=>. Acesso em: 10 set. 2022

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. L. P. **O currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria**. Rio: Zahar, 1981.

UNESPAR. PROGRAD. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas**. Campo Mourão: UNESPAR, 2018b. Disponível em: https://campomourao.unespar.edu.br/graduacao/letras/arquivos/letras_campomourao_ppc_dezembro_2018.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

UNESPAR. PROGRAD. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Português e Inglês – Licenciatura**. União da Vitória: UNESPAR, 2020. Disponível em: <https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/arquivos/ppc-ingles-2020-2024-2.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

UNESPAR. PROGRAD. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português**. Apucarana: UNESPAR, 2021a. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/documentos-e-pdfs/ppc-versao-2021-letras-portugues.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

UNESPAR. PROGRAD. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas**. Paranavaí: UNESPAR, 2021b. Disponível em: <https://paranavai.unespar.edu.br/graduacao/ambiente-de-teste-1/letras/ppc-curso-letras-paranavai-2021-marcelo-silva-unespar-paranavai-marcelo-jose-da-silva.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

UNESPAR. CEP. **Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa**. Paranavaí: UNESPAR, 2021c.

UNESPAR. PROGRAD. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português Campus Paranaguá**. Paranaguá: UNESPAR, 2022.

PARTICIPANTES

- P1. Respondeu ao questionário *on-line* da pesquisa. Paranaíba, 2021.
- P2. Respondeu ao questionário *on-line* da pesquisa. Paranaíba, 2021.
- P3. Respondeu ao questionário *on-line* da pesquisa. Paranaíba, 2021.
- P4. Respondeu ao questionário *on-line* da pesquisa. Paranaíba, 2021.
- P5. Respondeu ao questionário *on-line* da pesquisa. Paranaíba, 2021.
- P6. Respondeu ao questionário *on-line* da pesquisa. Paranaíba, 2021.
- P7. Respondeu ao questionário *on-line* da pesquisa. Paranaíba, 2021.
- P8. Respondeu ao questionário *on-line* da pesquisa. Paranaíba, 2021.
- P9. Respondeu ao questionário *on-line* da pesquisa. Paranaíba, 2021.
- P10. Respondeu ao questionário *on-line* da pesquisa. Paranaíba, 2021.
- P11. Respondeu ao questionário *on-line* da pesquisa. Paranaíba, 2021.
- P12. Respondeu ao questionário *on-line* da pesquisa. Paranaíba, 2021.
- P13. Respondeu ao questionário *on-line* da pesquisa. Paranaíba, 2021.

NOTA SOBRE A AUTORIA

Lilian Maia Borges Testa a pesquisa de campo, a escrita do trabalho, a coleta de dados bem como a análise dos dados observamos.

Marcia Marlene Stentzler orientou a produção escrita, auxiliou na coleta de dados e na análise e interpretação dos dados.

Desiré Luciane Dominshak auxiliou na interpretação dos dados e na elaboração das reflexões acerca dos resultados.

REVISÃO DO ARTIGO

Rosangela Jovino Alves – Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Maringá, mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá, atua principalmente nos seguintes temas: modalidade epistêmica, evidencialidade, verbos modais, discursos femininos e modalidade deôntica. Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa, leitura e produção de textos. Atualmente, é professora do Instituto Federal do Paraná do *campus* Paranaíba.

Recebido em: 29/01/2024

Parecer em: 18/05/2024

Aprovado em: 22/06/2024