



**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

DANIELLE CONSTANTINO DE LIMA NASCIMENTO

**PRÁTICAS LETRADAS COM O JORNAL DIGITAL NA FORMAÇÃO
CONTINUADA: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE RONDÔNIA**

**ITAJAÍ
2025**

DANIELLE CONSTANTINO DE LIMA NASCIMENTO

**PRÁTICAS LETRADAS COM O JORNAL DIGITAL NA FORMAÇÃO
CONTINUADA: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE RONDÔNIA**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira Leite

**ITAJAÍ
2025**

DANIELLE CONSTANTINO DE LIMA NASCIMENTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DE RONDÔNIA:
REPENSANDO AS PRÁTICAS LETRADAS COM O JORNAL DIGITAL**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutor em Educação da Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional

Itajaí, 30 de setembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **BRUNA CAROLINA DE LIMA SIQUEIRA DOS SANTOS**
Data: 06/10/2025 10:18:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Profa. Dra. Bruna Carolina de Lima S. dos Santos
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ALZIRA LEITE**
Data: 01/10/2025 09:16:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Maria Alzira Leite
UNIVALI – Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **BRUNA CAROLINA DE LIMA SIQUEIRA DOS SANTOS**
Data: 06/10/2025 10:17:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Bruna Carolina de Lima S. dos Santos
UNIVALI-Membro

Documento assinado digitalmente
 **JAIME FARIAS DRESCH**
Data: 30/09/2025 16:28:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jaime Dresch
UNIPLAC-Membro

Documento assinado digitalmente
 **EDUARDO FOFONCA**
Data: 01/10/2025 10:23:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Fofonca
UTP-Membro

À minha família e amigos pelo incentivo,
especialmente meu pai, Juscelino
Gomes e à minha mãe, Azorair
Constantino e ao meu esposo, Nilson
Nascimento, pela torcida e
compreensão por minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Ao único Deus soberano, a quem devo a minha vida e tudo o que sou, e me ensinou a ter fé e nunca desistir e entender que nos momentos de dor e dificuldades, nos fortalecemos e experientes. A Ele seja dada a glória e o louvor para sempre.

Ao meu esposo, Nilson Nascimento da Silva pelo amor, incentivo, apoio nessa jornada, pela compreensão e muita paciência nos momentos de crise.

À minha filha, Karen Constantino Nascimento, tão esperada, que me presenteou com o seu nascimento durante o mestrado e dessa vez, me presenteou com sua paciência e ternura, crescendo e me acompanhando no processo do Doutorado, tornou-se fonte da minha persistência e determinação.

Aos meus pais, Juscelino Gomes e Azorair Constantino, pelo exemplo de coragem e simplicidade em suas metas, que sempre me guiaram e me apoiaram na busca por conhecimento.

Às minhas amigas de infância, Franciane Souza, Suelen Cortez e Andreza Brasil e Vanesca Galego pela amizade e incentivo durante todos os processos difíceis da minha vida.

Às minhas amigas do Doutorado, Adriana de Sá, Camila Gutierrez e Eliane Ricarte, que acompanharam mais de perto, ouvindo e auxiliando e também passaram por esse processo.

Ao amigo Suamy Vivecananda, cuja atuação como Secretário de Educação foi marcada pelo empenho em garantir aos professores da rede a oportunidade de acesso ao Doutorado.

Às amigas do trabalho, Rachel Bernini, Laíse Silva Pereira, Claudilene Souza, Fernanda Giroto, pela gentileza do afeto de ouvir, aconselhar e sempre torcer e acreditar, possibilitando os desabafos e busca de força no ambiente de trabalho, diante às adversidades.

À Secretária de Estado da Educação, Ana Lucia e à Secretária Adjunta de Educação, Débora Raposo, por todo atendimento e incentivo não só na pesquisa, mas na carreira profissional.

Aos gestores das escolas de realização da pesquisa de campo que foram receptivos e não mediram esforços para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa e colaboraram com suas vivências de forma muito gentil e acolhedora.

Às minhas amigas que, mesmo de longe, estiveram sempre perto por meio das redes sociais, como a Keila Maria e Lívia Samila, aos demais amigos, como elas, sempre conselheiros, que sempre me incentivaram e acreditaram que eu podia vencer mais essa etapa. Por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos importantes e difíceis, pelo amor incondicional e por contribuírem, sempre, com o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha Orientadora, Dra. Maria Alzira Leite, pelo respeito à condução do trabalho, pela paciência nos momentos de crise, pelo direcionamento das leituras, nos momentos exatos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação pelas significativas implicações que enriqueceram a construção desta Pesquisa, pela atenção e respeito.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 2000, p.155).

RESUMO

As transformações sociais têm reconfigurado os modos de interação e, com isso, desafiado as práticas pedagógicas. Em um cenário cada vez mais conectado, ampliar as possibilidades de uso das tecnologias digitais no ensino vai além de manipular e utilizar ferramentas. Ao integrar textos de diferentes fontes, formatos e linguagens, a escola passa a contemplar uma diversidade de percepções, que precisam ser aprofundadas, ampliadas e mediadas com abordagens colaborativas, que deem espaço para o diálogo e novas construções envolvendo diferentes letramentos entre professores e alunos. Nesse sentido, a presente investigação, tem como abordagem temática as práticas de Letramento Digital por meio da formação continuada com ênfase no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A pesquisa aborda os conceitos e dificuldades de ser professor no século XXI com referência ao uso de tecnologias com base nos documentos reguladores e as práticas vivenciadas por professores de Língua Portuguesa, e intentou-se em responder: de que maneira a formação continuada pode transformar as práticas letradas docentes por meio do uso do jornal digital, promovendo uma integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem na rede estadual de Rondônia? Diante disso, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar o impacto da formação continuada nas práticas letradas dos docentes da rede estadual de Rondônia, com foco na utilização do jornal digital. Para tanto, ancoramos a pesquisa na concepção de Coscarelli e Ribeiro (2005) referente ao Letramento digital e TDIC, dialogando com Kleiman (1995, 2005, 2008) acerca do conceito de Letramento e os estudos referente à formação do professor, contextualizando os conceitos e desafios relacionados ao trabalho e formação docente, sob à ótica da formação permanente de Freire (2000, 2011). Percorreu-se o caminho metodológico de abordagem qualitativa com a pesquisa participante que envolveu duas etapas, a virtual, com o questionário online, de cunho investigativo do cenário sobre o tema para o delineamento das ações da segunda etapa presencial com os participantes da pesquisa, subdividida em quatro momentos, de observação direta, entrevista semiestruturada, o desenvolvimento de uma formação continuada e por último, a avaliação da ação formativa realizada. Os participantes da pesquisa foram sete professores de Língua Portuguesa, atuantes na rede estadual de ensino de Rondônia. Como resultados, a pesquisa evidenciou, que os docentes continuam enfrentando desafios relacionados ao letramento digital e à integração das TDIC em suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à formação, à autonomia no uso de ferramentas digitais e à ressignificação de práticas letradas, usando tecnologias digitais como recurso didático. A formação continuada desenvolvida com a oficina sobre o jornal digital na investigação mostrou-se um espaço de reflexão, troca e aprendizagem, promovendo avanços na compreensão e no uso das tecnologias em sala de aula. Os dados obtidos revelaram mudanças nas percepções dos docentes, ampliação de repertórios e maior abertura para práticas letradas mediadas por recursos digitais. Os resultados confirmam que a formação continuada, quando planejada de forma contextualizada e voltada para as necessidades reais dos docentes, pode promover transformações consideráveis nas ações desenvolvidas no ensino. A formação reforçou a possibilidade do uso das tecnologias digitais, por meio do jornal digital, favorecendo a ampliação do conhecimento, junto com o fortalecimento de práticas de leitura e escrita mais críticas e conectadas com as projeções inovadoras de tecnologia.

Considera-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado, ao analisar o impacto da formação continuada nas práticas letradas em questão, contribuindo para uma abordagem mais dialógica, reflexiva, colaborativa e contextualizada do uso das tecnologias na educação básica. Propiciou-se uma experiência vista como possível de ser ampliada e desenvolvida com os alunos, como forma de contribuir com o ensino de Língua Portuguesa e podendo também, ser explorada por mais pesquisas, instigando novos conhecimentos na perspectiva do Letramento Digital.

Palavras-chave: Formação Continuada; Letramento Digital; Jornal Digital; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Social transformations have reconfigured modes of interaction and, therefore, challenged pedagogical practices. In an increasingly connected scenario, expanding the possibilities of using digital technologies in teaching goes beyond manipulating and using tools. By integrating texts from different sources, formats and languages, the school begins to contemplate a diversity of perceptions, which need to be deepened, expanded and mediated with collaborative approaches, which provide space for dialogue and new constructions involving different literacies between teachers and students. In this sense, this study focuses on Digital Literacy practices through continued training with an emphasis on the use of Digital Information and Communication Technologies (DIT). The research addresses the concepts and challenges of teaching in the 21st century with reference to the use of technologies based on regulatory documents and the practices experienced by Portuguese language teachers, and aimed to answer: how can continuing education transform literate teaching practices through the use of digital newspapers, promoting the integration of digital technologies in the teaching and learning process? Therefore, the general objective of this research was to analyze the impact of continuing education on the literacy practices of teachers in the state network of Rondônia, focusing on the use of digital newspapers. To this end, we anchored the research in the conception of Coscarelli and Ribeiro (2005) regarding digital literacy and TDIC, dialoguing with Kleiman (1995, 2005, 2008) about the concept of Literacy and studies regarding teacher training, contextualizing the concepts and challenges related to work and teacher training, from the perspective of Freire's (2000, 2011) permanent training. A qualitative, participatory research design was adopted, consisting of two stages that involved two stages, the virtual one, with the online questionnaire, with an investigative nature of the scenario on the topic to outline the actions of the second face-to-face stage with the research participants, structured into four components, of direct observation, semi-structured interview, the development of continuing teacher education and finally, the evaluation of the training action carried out.

The research participants were seven Portuguese language teachers, working in the state education network of Rondônia. As a result, the research showed that

teachers continue to face challenges related to digital literacy and the integration of TDIC into their pedagogical practices, especially with regard to training, autonomy in the use of digital tools and the redefinition of literacy practices, using digital technologies as a teaching resource. The continuing teacher education developed with the workshop on the digital newspaper in research proved to be a space for reflection, exchange and learning, promoting advances in the understanding and use of technologies in the classroom. The data obtained revealed changes in teachers' perceptions, expansion of repertoires and greater openness to literacy practices mediated by digital resources. These reflection findings confirm that continuing education, when planned in a contextualized way and focused on the real needs of teachers, can promote considerable transformations in the actions developed in teaching. The training reinforced the possibility of using digital technologies, through the digital newspaper, favoring the expansion of knowledge, along with the strengthening of more critical reading and writing practices and connected with emerging technological trends. It is considered that the objective of the research was achieved, by analyzing the impact of continuing education on the literacy practices in question, contributing to a more dialogical, reflective, collaborative and contextualized approach to the use of technologies in basic education. The experience was perceived as feasible to expand and apply with students, as a way of contributing to the teaching of the Portuguese Language and which could also be explored by further research, instigating new knowledge from the perspective of Digital Literacy.

Keywords: Continuing Education; Digital Literacy; Digital Newspaper; Portuguese Language Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Possibilidades de ensino com o jornal digital.....	87
Figura 2 - O Jornal e a educação dialógica segundo Freire.....	89
Figura 3 - Elementos da educação dialógica com base em Freire.....	90
Figura 4 - Diálogo em Freire e Bakhtin.....	96
Figura 5 - Convergências teóricas na relação dialógica na aprendizagem em Freire (2011).....	97
Figura 6- Aplicabilidade da pesquisa participante na pesquisa.....	107
Figura 7- Quantidade de professores da rede estadual de ensino.....	109
Figura 8- Quantidade de professores da rede estadual de ensino por disciplina.....	109
Figura 9- E.E.E.F.M. Capitão Cláudio Manoel da Costa.....	112
Figura 10- E.E.E.F.M. Professor Eduardo Lima e Silva.....	114
Figura 11- Fluxograma de Produção de Dados.....	115
Figura 12- Template do Jornal Escolar Digital da pesquisa.....	123
Figura 13- Representação do fluxo da pesquisa.....	130
Figura 14 - Troca de Saberes: A pesquisadora compartilha práticas vividas.....	137
Figura 15 - Capas das edições do Jornal Conexão JBC.....	166
Figura 16 - Projetor Multimídia do programa do MEC.....	167
Figura 17 - Slide da dinâmica dos emotions.....	168
Figura 18 - Observações da dinâmica dos emojis.....	170
Figura 19 - Exemplos visuais de capas de jornal.....	171
Figura 20 - Imagem criada com auxílio da IA.....	174
Figura 21 - Professores editando o template.....	175
Figura 22 - Momento de apoio no manuseio do template.....	176
Figura 23 - Possibilidades de atividades com o jornal digital.....	177
Figura 24 - Possibilidades de atividades com o jornal digital.....	177
Figura 25 - Proposta de artigo de opinião com o jornal digital.....	178
Figura 26 - Efeitos da formação continuada sobre o jornal digital.....	194

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Região dos participantes	127
Gráfico 2 - Idade dos participantes	128
Gráfico 3 - Identidade de gênero dos participantes	128
Gráfico 4 - Modalidade de atuação dos participantes	129
Gráfico 5 -Tempo de docência dos participantes.....	129
Gráfico 6 - Nível de escolaridade dos participantes	130
Gráfico 7 - Quantas formações os professores participaram	141
Gráfico 8 - Temas de formação continuada sobre Tecnologias Digitais.....	142
Gráfico 9 - Formações continuadas realizada na trajetória docente	144
Gráfico 10 - Leitura de texto em ambientes digitais.....	149
Gráfico 11 - Manuseio autônomo da tecnologia.....	151
Gráfico 12 - Plataformas de acesso, produção de informação e comunicação..	153
Gráfico 13 - Gráfico sobre aproveitamento da formação.....	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados da busca relacionada à pesquisa do período de 2009 a 2023.....	34
Quadro 2 - Distribuição de teses e dissertações encontradas na plataforma CAPES.....	36
Quadro 3 - Resultados da busca relacionados à pesquisa do período de 2013 a 2023.....	48
Quadro 4 – Resultados da busca relacionados ao jornal do período de 2013 a 2023.....	70
Quadro 5 – Princípios da formação permanente de educadores por Saul (1993)	101
Quadro 6 – Concepções teóricas sobre formação permanente.....	102
Quadro 7 – Roteiro da Entrevista Semiestruturada.....	121
Quadro 8 – Perfil dos participantes	131
Quadro 9 – Respostas da questão sobre formações com conteúdos específicos.....	145
Quadro 10 – Recursos tecnológicos mais utilizados.....	146
Quadro 11 – Grau de dificuldade em relação à leitura de texto em ambientes digitais.....	149
Quadro 12 – Manuseio autônomo da tecnologia na leitura e escrita.....	150
Quadro 13 – Familiarização com as novas plataformas de acesso, produção e comunicação.....	152
Quadro 14 – Percepções Docentes sobre Letramento Digital e Práticas com TDIC.....	163
Quadro 15 – Oficina e Indicadores de Intencionalidade Pedagógica.....	173

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética de Pesquisa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

Ideb - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNE - Plano Nacional de Educação

Seduc- Secretaria Estadual da Educação

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

TDIC Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

TALE – Termo de Assentimento Livre e esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Contextualização e Problema de Pesquisa	22
1.2	Objetivos.....	25
1.2.1	Objetivo Geral.....	25
1.2.2.	Objetivos Específicos	25
1.3	Justificativa e potenciais contribuições da pesquisa.....	26
2	PANORAMA TEÓRICO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.1	Letramento Digital para o professor de Língua Portuguesa	26
2.2	Jornal digital na formação continuada de professores	68
3	PRÁTICAS LETRADAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	82
3.1	Jornal digital na sala de aula	83
3.2	Relação dialógica na aprendizagem	93
3.2.1	Entre o diálogo e a práxis: a formação do professor como processo em construção.....	99
4	METODOLOGIA	104
4.1	Abordagem, Procedimento e Percurso analítico	104
4.2	Contexto da Pesquisa.....	108
4.2.1	Local da pesquisa – A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Capitão Cláudio Manoel da Costa.....	112
4.2.2	Local da pesquisa – Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Eduardo Lima e Silva	113
4.3	Princípios éticos, procedimentos e instrumentos para a produção de dados	115
4.3.1	Etapa de produção de dados (Virtual).....	118
4.3.2	Etapa de produção de dados (Presencial)	120
4.4	Participantes da pesquisa.....	125
4.4.1	Participantes da pesquisa etapa virtual	125
4.4.2	Participantes da pesquisa etapa presencial	131
4.5	Considerações sobre o objeto analisado e critérios de delimitação do <i>corpus</i>	133
4.6	Análise dos dados	134

4.7 Fluxo da Pesquisa.....	136
5 PRÁTICAS LETRADAS E FORMAÇÃO EM TEMPOS DIGITAIS: DESAFIOS, PERCEPÇÕES E CAMINHOS	138
5.1 Entre vozes e práticas: o letramento docente entre o tradicional e o digital .	140
5.2 A formação continuada como espaço de transformação: a oficina sobre o jornal digital no ensino.....	157
5.3 Desafios e possibilidades na integração das TDIC	186
5.4. Impactos da formação continuada na prática docente	191
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS.....	202
APÊNDICES	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
APÊNDICE A – CONVITE PARA PESQUISA.....	218
APÊNDICE B - REGISTRO FOTOGRÁFICO DA OFICINA JORNAL DIGITAL .	220
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	221
APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE PESQUISA - Questionário online	226
APÊNDICE E - CARTA-CONVITE	231
APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA	236
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR DIGITAL	239
APÊNDICE I-EXEMPLO DO JORNAL ESCOLAR APRESENTADO	240
APÊNDICE J- PROPOSTA DE GUIA ELABORADO PELOS PROFESSORES	241

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de informação, a conhecida por alguns como, era da informação, tão caracterizada por suas diferentes inovações tecnológicas, tem ilustrado e proporcionado diferentes vivências, com variados recursos, ora apresentados a fim de contribuir como facilitadores em diversas áreas, com a perspectiva de trazer transformações e principalmente impactos positivos inovadores.

Na Educação, as tecnologias digitais, por exemplo, têm sido encaradas como desafiadoras, com novos paradigmas a serem refletidos, na busca de que sua inserção ocorra com as adaptações necessárias e melhor aproveitamento de possibilidades de ensino, tanto para educadores quanto para estudantes.

Segundo Coscarelli (2014, p.32), “a informática não vai substituir ninguém. Ela não vai tomar o lugar do professor nem vai fazer mágica na educação.” Conforme a autora, toda essa evolução não substituirá, porém, fará parte de suas experiências e em algum momento o profissional terá que incorporar, mesmo que aos poucos, o uso de alguma TDIC como apoio ao ministrar suas aulas.

Com isso, observa-se a necessidade do contínuo apoio aos professores quanto às formações que desenvolvam atividades com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação “TDIC”, para que consigam mediar e possibilitar o desenvolvimento de tais práticas de forma positiva no ensino.

De acordo com Mill (2009), para que as TDIC sejam usadas de forma a explorar todo o seu potencial, é indispensável haver uma mudança de percepção dos docentes e de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, incluindo gestores e estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que orienta a elaboração dos currículos da Educação Básica, estabelece algumas competências e habilidades colocadas como essenciais aos alunos, o que nos remete ao pressuposto de que todas as escolas estão preparadas, e modernizadas, em que são utilizadas diversas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com profissionais que estão preparados para atuar em consonância com a realidade digital.

No entanto, embora a BNCC proponha avanços importantes ao integrar as TDIC como aliadas da prática pedagógica, seu pressuposto de que as escolas já

estão preparadas pode de certa forma desconsiderar os desafios estruturais, formativos e financeiros enfrentados por muitas escolas. Um ponto problematizador que necessita de mais reflexões sobre as reais condições ofertadas para que os objetivos da BNCC se concretizem.

Nesse sentido, por exemplo, a BNCC contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação como aliadas às práticas docentes, com implementações que visam auxiliar na aprendizagem. No entanto, muito se discute se tais integrações estão alicerçadas de forma contextualizada e voltada para as necessidades reais e possíveis dentro do contexto escolar.

Dessa forma, é possível considerar que o documento, ao pontuar e direcionar quais competências os estudantes devem desenvolver com o uso da TDIC nas escolas, conseqüentemente, também desafia o professor, colocando-o como o responsável, o que deverá mediar momentos de desenvolvimento de tais competências. Ocorre que, às vezes, o próprio docente também precisa aperfeiçoar seu conhecimento nesse contexto, e possui algumas fragilidades e lacunas com relação à utilização das TDIC no contexto escolar.

Cada vez mais, nota-se o que podemos chamar de “idealização” de uma nova postura do profissional perante as tecnologias digitais, que envolve diversos letramentos, que talvez o professor não tenha tido acesso ou aprofundamento. Assim, em sua prática, o professor é colocado em teste cotidianamente, em que pode promover o seu uso como um recurso que pode expandir as possibilidades pedagógicas no ambiente escolar ou preferir não utilizá-lo e explorar outras possibilidades.

No entanto, acredita-se que essa abordagem e prática pedagógica só seja possível de forma positiva através de uma construção permeada de trocas e reflexões sobre o fazer docente considerando o ensinar e aprender. Assim, sugere-se que mais formações devam ser ofertadas aos professores, como forma de apoio e incentivo que viabilize a inserção nesse mundo tecnológico sob o viés do Letramento Digital de forma dialógica, conforme apontam estudos de Gadotti (2008), Imbernón (2011) referentes à formação e Coscarelli e Ribeiro (2005), que discutem as tecnologias como diferentes espaços do conhecimento.

Contextualizando a questão da formação continuada no viés digital,

trabalhada de forma “integrada entre os espaços sociais (domiciliar, escolar, empresarial...) visando preparar o estudante na sociedade do conhecimento” (Gadotti, 2008, p.15). Preparação não só para o seu uso em si, mas também para a utilização de uma forma crítica.

Há consenso na literatura quanto à relevância de consolidar políticas democráticas para a formação docente, capazes de promover ações construídas de forma colaborativa, compartilhando saberes e práticas no coletivo, com diálogo de todos os envolvidos. A *práxis* pedagógica, sob o viés da transformação social.

Freire (2011, p.39) corrobora esse pensar quando defende a formação permanente e ressalta que: "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Dentro desse cenário, temos o estado de Rondônia, situado na Amazônia Brasileira, localizado na região Norte. O estado possui 52 municípios. É o terceiro estado mais populoso da Região Norte, com 1.815.278 habitantes, possui 1.203 escolas, com 14.340 professores na educação básica (IBGE, 2021).

As escolas públicas estaduais de Rondônia, também expostas às novas inserções tecnológicas e desafios para atender regiões de difícil acesso e conectividade. A Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO), que possui 405 escolas, cerca de 17.600 servidores, os polos regionais são divididos em 18 regiões, cada uma sob responsabilidade de uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE) (Rondônia, 2022a). A rede estadual de ensino de Rondônia possui 6.131 professores, sendo que 1.816 são professores de Língua Portuguesa, atuantes em sala de aula (Observatório, 2024a).

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) afirme dialogar com documentos curriculares anteriores e com pesquisas recentes da área, sua aplicação prática tem revelado uma tendência à padronização e ao cumprimento rígido de diretrizes, muitas vezes desconexas das realidades vivenciadas nas escolas. No ensino de Língua Portuguesa, tal imposição normativa, se levada de forma rígida, pode desconsiderar a diversidade dos contextos e das vozes dos professores, limitando a atuação do professor a uma lógica prescritiva, sem diálogo com as práticas efetivas de sala de aula. Ao exigir fidelidade aos conteúdos e competências estabelecidos, a BNCC pode restringir a autonomia pedagógica e

dificultar a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que demandam abordagens flexíveis e contextualizadas.

Sob esse olhar, temos a atuação do professor de Língua Portuguesa contextualiza-se com práticas de linguagem próprias desse tempo, novo cenário, o que não envolve apenas os novos gêneros e textos cada dia mais diferenciados, mas também outras e novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir no meio digital, promovendo sempre a necessidade de novos letramentos para novas formas de ensinar sobre a leitura e a escrita.

Com relação a essas práticas, percebemos a consonância quanto ao assunto, com os estudos e conceitos de Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) quando afirmam que “o letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”. Para as autoras, o termo Letramento Digital é considerado como conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem das práticas letradas mediadas por computadores, utilizando principalmente os recursos disponibilizados pela Internet, por todo esse meio digital.

Em face dessas observações e inquietações iniciais, nota-se que para incorporação da TDIC de forma que faça sentido para o professor de Língua Portuguesa é importante, pelo menos, compreender o letramento digital que o professor possui, tornar a formação pedagógica uma atividade contínua e dialógica, propondo essa visão do letramento digital, que contribua com a aprendizagem e reduza a resistência às novas possibilidades e promova transformação social por meio da reflexão crítica de seu uso.

Nesse viés, há de se considerar as propostas de reconfigurações de formas de ensinar que adequem o espaço escolar, bem como o tempo dos professores para pesquisa e planejamento e criar estratégias para o desenvolvimento dessas práticas com o uso das tecnologias digitais, sem imposição, com um trabalho orientado por meio de uma construção realizada de forma colaborativa dialógica.

Enfrentam-se, contudo, grandes desafios para a efetivação dessa prática entre os docentes, uma vez que ainda existem, além de lacunas na formação, a carência de ambientes adequados com estrutura, equipamentos, conectividade e a própria reflexão do professor da necessidade de repensar sua atuação para que essas práticas façam sentido para si e para os estudantes.

No entanto, surge como alternativa a possibilidade de formações que propiciem tais reflexões e novas construções que auxiliem o professor a adaptar suas aulas, proporcionando espaço para aprendizagem e fomentando a utilização do meio digital com as tecnologias digitais possíveis à sua realidade ao ensinar.

Observamos a necessidade de mais estudos que abordem esses obstáculos e questões pertinentes não só à formação dos professores ou esse peso da cobrança da utilização das TDIC nas aulas, mas também estudos que enfatizem a relevância de um olhar para o letramento digital desse profissional e consequentemente, para o aluno.

Portanto, entende-se o quão relevante se torna investigar a questão do letramento desse professor, como ele se identifica nesse cenário tecnológico, que estratégia está adotando para propor possibilidades que possam contribuir com esse processo e essas práticas pedagógicas voltadas ao aprendizado da leitura e escrita com o ensino da Língua Portuguesa em ambientes digitais.

Nesse contexto, podemos considerar não só o professor de Língua Portuguesa, mas todos os professores que são desafiados a acompanharem o desenvolvimento de diferentes habilidades, em que “novos letramentos” são provocados e às vezes não refletidos.

O referencial conceitual desta pesquisa tem como base os estudos dos seguintes autores: reflexões sobre letramento digital e TDIC baseadas nos pressupostos de Coscarelli e Ribeiro (2005); sobre letramento e formação do professor, aportamo-nos nos estudos de Freire (1996, 2000, 2011), Kleiman (1995, 2005, 2008), Nóvoa (1995), Imbernón (2011) e Gadotti (2008).

1.1 Contextualização e Problema de Pesquisa

A crescente integração das tecnologias digitais na educação tem transformado o ensino e aprendizado na Educação, diferentes formas de ensinar e aprender são contextualizadas no mundo cada vez mais digital.

Os desafios, as dificuldades no desenvolvimento do trabalho docente em meio a esse mundo de conectividade, imersão no mundo virtual e digital, em que se propõe a utilização de novos instrumentos, possibilidades de ensino pelo professor, merecem mais estudos que possam auxiliar na melhor forma de agregar novas maneiras de expressar, interagir, ensinar, enfim, de aprender, por meio das

potencialidades proporcionadas pelas TDIC.

No centro desse complexo de habilidades consideradas necessárias e, de certa forma, cobradas, está o profissional professor, em que se sugere a capacidade de envolvimento com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários. Com isso, o docente é provocado de todos os lados, seja pela instituição a qual trabalha, seja pelos alunos, seja pela sociedade em si, a levar para sala de aula no contexto escolar, a utilização “eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais” (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p.17).

Conforme problematiza Kleiman (2005), com o impacto desses encaminhamentos, é possível perceber que a área de formação dos professores, segundo a autora, tem-se “debruçado ainda mais sobre as diversas questões desdobradas por tais deliberações políticas, procurando por respostas sobre: como dar conta dessa enorme demanda? Como manter um padrão de qualidade na formação docente?” (Kleiman, 2005, p.67).

Nesse sentido, conforme pontua Imbernón (2016, p. 147), “quem melhor pode fazer uma análise da realidade – a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre ela, além do próprio professorado?”. Para o autor, “a escola deve ser o foco da formação permanente, e o professorado, o sujeito ativo e protagonista de tal formação” (Imbernón, 2016, p. 147).

A partir dessas considerações, nota-se que estudos sobre formações que proporcionam espaços de construções democráticas com trocas e reflexões críticas, podem ser um caminho para compreender essa problematização, configuram-se como um campo de considerável amplitude para novos aprofundamentos.

Diante das transformações digitais e das novas demandas educacionais, os professores da rede estadual de Rondônia, assim como tantos outros profissionais da educação, vêm participando de formações promovidas por suas instituições e enfrentando o desafio de integrar as tecnologias digitais às práticas pedagógicas. Esse processo exige não apenas domínio de suas áreas, mas também a compreensão dos novos letramentos e paradigmas vivenciados mundialmente.

Conforme o já apontado por Imbernón (2016) e Freire (2011), a formação aplicada apenas com a abordagem de “capacitação”, como “treinamento docente”, prevalecendo a característica de prescrição/receita, somente visando atualizar e aprimorar as “competências” docentes, não tem contribuído com total êxito nessa busca de integração das tecnologias digitais às práticas no ambiente escolar.

Nesse contexto, na investigação de estudos que abordam propostas e experiências de formações docentes sobre o uso de tecnologias digitais, nas formações fundamentadas no princípio da ação-reflexão-ação (Freire, 2011) e conduzidas por uma postura dialógica, o uso do jornal no ensino foi colocado como uma potencial ferramenta pedagógica, capaz de favorecer o desenvolvimento de novas práticas letradas, ao articular leitura, escrita, escuta e produção crítica em contextos reais de comunicação.

Além disso, conforme Anhussi (2009) e Pavani (2002), o uso do jornal no ensino promove espaços de reflexão e fortalece o diálogo entre educadores e alunos, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento e para a formação de pessoas mais críticas e participativas.

Assim, indaga-se quais percepções podem ser levantadas no cenário que envolva a formação docente, o letramento digital e o uso do jornal na práxis, assim, questiona-se: de que maneira a formação continuada pode transformar as práticas letradas docentes por meio do uso do jornal digital, promovendo uma integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem na rede estadual de Rondônia?

Diante da realidade do mundo tecnológico digital, da necessidade de letramento digital, emergem questionamentos relacionados às lacunas existentes concernentes ao letramento digital necessário para desenvolver algumas práticas pedagógicas, especificamente, no ensino de Língua Portuguesa. E que, tais fragilidades podem ser refletidas por meio da formação continuada, podendo propiciar a potencialização do ensino, tendo em vista o prescrito nas legislações e normas existentes e o que realmente vem sendo vivenciado cotidianamente nas práticas dos professores de Língua Portuguesa.

A problematização dessa pesquisa se materializa na compreensão da questão do Letramento Digital, por meio da formação continuada com vista ao uso das TDIC no ensino de Língua Portuguesa na educação básica, pautada na

construção de uma proposta de trabalho construída dialogicamente com os professores.

Dessa forma, considerar que a formação continuada, quando planejada de forma contextualizada e voltada para as necessidades reais dos docentes, desenvolvida de forma dialógica, pode promover transformações consideráveis nas práticas letradas desenvolvidas. Ao incorporar o jornal digital como ferramenta pedagógica, essa formação potencializa o uso crítico e criativo das tecnologias digitais, favorecendo a ampliação das competências dos professores de Língua Portuguesa e o fortalecimento de práticas de leitura e escrita mais conectadas com os desafios atuais.

Com isso, reflexões críticas, que oportunizam a ressignificação dialógica de práticas que potencializam o ensino sob o viés do Letramento Digital, fomentando o uso das TDIC, indo além somente de cumprir propósitos alinhados à BNCC, promovendo também, transformações sociais.

1.2 Objetivos

A partir das leituras empreendidas em estudos relacionados à formação continuada de professores com ênfase no Letramento Digital e utilização da TDIC no ensino, a partir de referenciais teóricos sobre o assunto, delineamos o objetivo geral e específicos da pesquisa.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o impacto da formação continuada nas práticas letradas dos docentes da rede estadual de Rondônia, com foco na utilização do jornal digital.

1.2.2. Objetivos Específicos

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, delineamos alguns objetivos específicos a seguir:

- Caracterizar as práticas letradas utilizadas pelos docentes da rede estadual de Rondônia;

- Explorar as percepções dos professores em relação ao uso do jornal digital como ferramenta pedagógica;
- Propor uma ação de formação continuada que incorpore o jornal digital, visando à integração das tecnologias digitais nas práticas letradas dos docentes da rede estadual de Rondônia.

1.3 Justificativa e potenciais contribuições da pesquisa

O interesse pelo tema da pesquisa justifica-se e divide-se em quatro eixos¹ que motivaram seu desenvolvimento: pessoal, profissional, científico e prático. Referente ao interesse pessoal, apresenta-se aos leitores desta tese o “lugar de fala” da enunciativa², nascida na cidade de Cuiabá – MT, tive uma infância cheia de estímulos quanto ao ato de ensinar, compartilhar conhecimento e comunicar.

Tive a oportunidade de crescer em um ambiente simples, em que nenhum familiar tivera concluído alguma graduação, porém, obtive estímulo e muito direcionamento quanto à busca de conhecimento. Aos nove anos, rodeada de desafios pela mudança de residir em uma nova cidade e frequentar uma nova escola, dessa vez, privada, localizada em Porto Velho, Rondônia, vivenciei um mundo que, embora me acolhesse, não refletia a minha realidade. Sentia que pertencia, mas, ao mesmo tempo, não pertencia.

O meu processo de formação escolar se deu exclusivamente na rede pública de educação e, apesar dessa passagem pela rede privada. O encantamento curioso com a “sala” de informática virou uma fixação, era o momento que mais esperava, queria entender, aprender e saber como aquele espaço iria me ajudar.

Aprendi, cresci, adquiri conhecimento, mas aquela estrutura, por mais que estivesse ali, não me representava por completo, pois nunca conseguia explorar aqueles CD-ROMs que vinham como suporte didático nas apostilas. Não possuía computador em casa e, nas aulas, nunca eram usados, restando a curiosidade e

¹ “Nossos leitores têm o direito de saber a nosso respeito. Eles querem saber o que desperta o nosso interesse nos tópicos que investigamos, a quem estamos nos dirigindo e o que temos a ganhar com nosso estudo” (Wolcott, 2010, apud Creswell, 2014, p. 52).

² Nesse momento, da justificativa, será utilizada a primeira pessoa do singular devido à vivência e singularidades que constitui o memorial do pesquisador. No entanto, dada a sequência do texto, será retomada a forma impessoal.

frustração por escutar os colegas comentando sobre o conteúdo do material e os joguinhos pedagógicos legais.

Com essas experiências de cunho pessoal, percebi a importância e como, para alguns alunos, o contato com a tecnologia digital no seu momento escolar, as reflexões que podem ser provocadas, podem ter grandes significações sociais, para além das finalidades de leitura e escrita, mediadas pelo professor.

Desde então, participei de projetos sociais que envolviam cursos de informática e reforço escolar. A inserção nesse contexto despertou o interesse de optar pela carreira docente, ao notar o viés transformador. Foi então que ingressei na graduação de Letras e logo após, no mundo da Comunicação, como repórter, buscando conhecer mais sobre a linguagem, cultura, mídias tecnológicas e como isso poderia auxiliar na vida como docente, me tornando uma agente de mudanças socialmente.

O interesse pela presente temática advém das leituras realizadas acerca do assunto e, principalmente, da experiência profissional envolvendo a atuação na Comunicação e o desenvolvimento do projeto jornal escolar no início da docência na rede estadual de ensino, como professora de Língua Portuguesa, o que suscitou algumas inquietações sobre a resistência dos demais professores da instituição em inserir nas aulas de Língua Portuguesa, os recursos tecnológicos disponíveis a fim de oportunizar novas possibilidades e experiências de ensino e aprendizagem.

Em 2014, ingressei no Programa de Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, minha dissertação contemplou a investigação acerca da cultura no espaço do jornalismo impresso pelo viés do jornalismo cultural e do discurso. Essa pesquisa analisou matérias antigas de jornal impresso, um recorte de materialidade linguístico-histórica e demonstrou a relação constitutiva de uma escrita (língua) e de um discurso (cultura), em torno de manifestações específicas que davam a representatividade de cultura local.

Dessa forma, pautado na metodologia da Filologia, o estudo abordou reflexões críticas de um sujeito que se constituía sob o efeito da relação social de poder (política) advinda do jornal (Lima, 2016). Assim, instigou-se a busca por conhecimento e respostas à mais inquietações sobre o assunto, que foi convergindo com os temas que sempre tive interesse, como tecnologias, novas mídias digitais, discurso jornalístico, entre outros.

Tomamos essa inclinação temática investigativa, justificada como ponto de coerência com minha trajetória e vivência profissional na outra atuação na área de Comunicação, que, com o passar do tempo, também foi sendo modificada por novas tecnologias digitais. O que influenciou minha formação pessoal, intelectual e profissional não só para o aprofundamento teórico, mas também para a minha ressignificação enquanto sujeito neste processo, tendo uma visão mais crítica e analítica para atuar como professora de Língua Portuguesa.

Tais indagações foram ampliadas pelas experiências educacionais positivas obtidas na execução de um projeto, que envolveu o ensino sobre gêneros textuais e a produção de textos utilizando o jornal escolar impresso. Destaca-se ainda que, no período e contexto vividos, o projeto foi realizado com o auxílio de uma parte do meio analógico, em que a impressão dos jornais foi feita em folhas fiéis de jornal impresso.

Face ao desenvolvimento satisfatório do projeto, alguns professores participaram e gostaram da proposta, porém, muitos colegas criticaram, questionaram e relataram a dificuldade em não conseguirem utilizar os recursos disponíveis na escola em suas práticas e sinalizaram a insatisfação por eu estar utilizando “*Data show*” e vídeo nas aulas de português, pois, segundo eles, o equipamento deveria ser exclusivo para os professores de biologia, arte, história.

Desse modo, mais curiosidades surgiram sobre o assunto, que instigaram mais leituras e inquietações em saber como seria então trocar experiências e contribuir com os professores, em outro momento, agora como formadora, participante de uma construção coletiva e democrática, e em outros moldes, agora no meio digital, com ênfase na criação de um jornal escolar digital.

Diante desse contexto, como justificativa profissional, ressalta-se que visando contribuir com mais reflexões e possibilidades de transformações – em específico na realidade da região pesquisada, que por sua vez, pode ser considerada como uma de tantas que podem possuir realidades similares, notou-se a necessidade e consonância, no retorno aos locais em que já exerci a profissão docente. Para tanto, tem-se como enfoque, o desenvolvimento profissional, face aos desafios peculiares às distintas etapas vivenciadas ao longo dos anos de atuação.

Instaura-se a possibilidade de agregar à troca de experiência docente e ao desenvolvimento profissional alcançado entre os professores. E assim, poder proporcionar à equipe docente a retomada da reflexão sobre a prática exercida, especialmente, com a proposta de formação, com ênfase na utilização do jornal, considerando que o jornal escolar contribui para formação crítica dos cidadãos, com referência às posições políticas, visões de mundo, dentro de perspectivas teóricas que estarão presentes no jornal, passíveis de discussões abrangentes a serem realizadas com os alunos.

A sociedade está em constante transformação/ inovação, e o perfil dos estudantes tem sido modificado constantemente, o que torna a efetividade do processo de ensino e aprendizagem ainda mais instigadora.

Assim, é relevante destacar, como justificativa científica, que esta pesquisa busca não apenas ampliar a produção de estudos fundamentados no letramento digital, na formação permanente e no uso das tecnologias digitais na educação, mas também contribuir para a compreensão do dinamismo dessas práticas letradas no contexto da formação continuada oferecida e vivenciada por professores de Língua Portuguesa.

Com isso, espera-se colaborar diretamente com as equipes da Secretaria de Estado da Educação, responsáveis por gerenciar o processo de Formação Continuada nas unidades escolares, promovendo uma abordagem mais intencional e objetiva, ouvindo as vozes, as sugestões dos docentes inseridos no contexto escolar da rede estadual. Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa, com a contribuição desses docentes, poderá refletir de forma positiva nas práticas pedagógicas, impactando, por sua vez, na experiência de aprendizagem dos alunos.

Pesquisas que tratam da formação continuada e a integração das tecnologias digitais na educação são justificáveis não apenas por seu potencial de melhorar a qualidade do ensino, mas também por sua capacidade de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais digital e oferecer experiências de aprendizado mais eficazes e envolventes contribuindo com o aprimoramento das práticas de ensino da Língua Portuguesa.

Nos estudos de Moran (2015), podemos evidenciar tal potencial, quando o autor apresenta que entre as contribuições das TDIC - Tecnologias Digitais da

Informação e Comunicação para a educação, destacam-se a “expansão das possibilidades de pesquisa, discussão coletiva, produção colaborativa, criada em parceria entre os membros, pois se dá por meio da interação e criação de novas perspectivas” (Moran, 2015, p. 19).

Ao efetivarmos a busca no Portal de Periódicos CAPES/MEC, inserindo o termo “letramento digital”, refinando para o período de 2013 a 2023, foram encontrados 157 (cento e cinquenta e sete) trabalhos, entre dissertações e teses, que desenvolveram pesquisas sobre o tema. Em paralelo aos postulados teóricos e científicos de pesquisas, reconhecemos alguns estudos realizados por pesquisadores consoantes às temáticas do nosso estudo em relação aos desafios e fragilidades no que se refere ao Letramento Digital.

Na pesquisa concretizada por Ribeiro (2013), foi realizado um mapeamento das competências que têm potencial para contribuir para o letramento digital de professores da Educação Básica e, através de suas produções, foram observados os aspectos que poderiam influenciar tal construção, referenciando aspectos colocados como importantes, consoantes ao letramento digital.

O estudo de caso identificou entre as competências mapeadas “a competência informacional, a multimídia, e computacional e a comunicacional, que serviram de base para a realização de um segundo curso de extensão” (Ribeiro, 2013, p.3), elencando os fatores que contribuem e/ou dificultam a formação continuada dos professores em relação às tecnologias e entre eles, foi pontuada a questão de ocorrerem somente para o profissional que vai atuar no laboratório de informática.

Ribeiro (2013) apresenta que a necessidade do desenvolvimento de competências para o uso das tecnologias tornou-se evidente nas falas dos professores, que compreenderam que questões importantes precisam ser problematizadas e entre essas questões, “o tipo de uso das ferramentas, as formas de escrita formais e informais em diferentes suportes de textos, entre outros, que podem ser utilizados de forma pedagógica” (Ribeiro, 2013, p. 128).

Segundo Bacich e Moran (2015, p. 1), dentre as problemáticas em torno da integração das tecnologias digitais, temos as escolas que possuem estrutura e alguns equipamentos, no entanto, ainda falta a utilização pelos professores de forma criativa e cita a falta de investimento na formação dos profissionais, pontuam

ainda que “para efetivamente haver mudança, precisa-se começar investindo na formação dos profissionais, pois muitas escolas possuem estrutura para abarcar e utilizar um ensino personalizado” (Bacich, Moran, 2015, p.1).

Nessa ótica, os autores destacam a questão do trabalho colaborativo que pode ser realizado, sem o medo do novo e a necessidade de “aceitar as novas tecnologias digitais como facilitadoras do processo educacional, possibilitando-lhe ver os colegas, professores e outros grupos como colaboradores para seu crescimento” (Bacich, Moran, 2015, p.1).

Nas pesquisas de Coscarelli (2016, p. 27) é abordado o desafio em incluir as tecnologias digitais, de modo que “os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados” (Coscarelli, 2016, p. 27). Para a autora, a presença de textos multissemióticos e multimodais, por exemplo, nos ambientes digitais tem demandado mais preparo dos professores de Língua Portuguesa.

Coscarelli (2016, p. 27) ao contextualizar e exemplificar os textos nos ambientes digitais, explica que “ainda nos falta arcabouço teórico para trabalhar com o ensino de leitura de imagens”, revelando assim a necessidade da busca por formação continuada que possa contribuir, que ajude a garantir que todos tenham acesso e a oportunidade de desenvolver habilidades digitais.

Coscarelli e Ribeiro (2014) expõem que o acesso aos ambientes digitais e às suas práticas não é o mesmo em todos os lugares, nem para todas as pessoas. Tais considerações alicerçam o entendimento da importância de que “os indivíduos tenham desenvolvido habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras, sempre que isso for necessário” (Coscarelli; Ribeiro, verbete, 2014).

Para as autoras há de se considerar os diversos níveis de inserção de indivíduos e comunidades, já que tudo “depende de um intrincado complexo de políticas de infraestrutura, com altos investimentos, políticas de educação, informação e cultura, além do consumo de dispositivos de variados preços, conforme o poder aquisitivo das pessoas”. (Coscarelli; Ribeiro, verbete, 2014).

Dentre as pesquisas, destacamos também a de Tânia Aparecida Arbolea em sua Tese intitulada: “Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: em busca de subsídios para uma proposta de formação centrada na escola”, em 2009. Arbolea (2009) apresentou em sua pesquisa o descompasso dos resultados

desses estudos em relação ao que se esperava, pontuando algumas razões, como: “projetos elaborados fora dos contextos das escolas onde atuavam os professores, gerando um trabalho, de certa forma, massificado; utilização de curto espaço de tempo para formações apenas pontuais e descontínuas” (Arbolea, 2009, p. 128).

Arbolea (2009, p.107) abordou a questão da formação continuada centrada na escola expôs que “talvez não seja fácil no início, mas acreditamos, após um período de contato, seja capaz de abrir, com mais facilidade, a perspectiva de diálogo com os profissionais”, colocando a relevância de que quanto à formação continuada pense-se em algo contextualizado no seu universo de trabalho do docente, permitindo uma aproximação com a realidade das salas de aula.

Dessa forma, torna-se fundamental a discussão sobre o assunto e levantar mais pesquisas científicas que tragam essa compreensão sobre as tecnologias, da importância do incentivo em relação ao seu uso por meio da formação continuada e da atividade docente de Língua Portuguesa enquanto práxis, constituída pela atividade teórica, prática, conhecimento dos objetos científicos, estabelecimento de objetivos, possibilidades de intervenção didática e ressignificação do ensino da língua.

A partir dessas considerações, após consultas às pesquisas realizadas sob esse viés, de propostas de processos formativos realizados, o presente estudo coloca-se como mais uma possibilidade a ser acrescentada como contribuição científica, configurando-se como algo positivo para avanços na Educação.

Acreditamos que o estudo contribui para as pesquisas desenvolvidas no Doutorado em Educação, na medida em que traz uma sugestão do tema em novas percepções, caracterizando sua relevância acadêmica e social, já no fato de buscar compreender os processos ligados ao letramento digital, é uma forma de contribuir.

Mais especificamente, com olhar sob o professor de Língua Portuguesa, trazendo na prática uma possibilidade aplicável a sua realidade em sala de aula, utilizando a TDIC, desmistificando estigmas ligados tanto ao professor quanto à questão da tecnologia, tendo em vista a pertinência da preocupação com o impacto das tecnologias sobre a língua, o letramento, a educação e a sociedade em sua totalidade, propondo uma reflexão com bases conceituais teóricas e práticas.

Nesse sentido, os professores³ são desafiados a acompanharem na mesma proporção essa integração nas práticas pedagógicas. De acordo com Araújo e Glotz (2009), em seu estudo com relação ao uso das tecnologias, os professores participantes da pesquisa "apresentaram um repúdio em relação à utilização das mesmas em suas atividades porque desconhecem formas de incorporá-las à sua prática bem como as reais potencialidades das mesmas" (Araújo e Glotz, 2009, p. 114). Segundo as autoras, essa "falta de conhecimento leva a uma resistência muitas vezes severa ao uso das tecnologias na educação" (Araújo e Glotz, 2009, p. 114).

Os estudos de Coscarelli (2005), Araújo e Glotz (2009) e de Ribeiro (2013) abordam que a formação continuada de professores é um caminho possível para que esses profissionais se tornem aptos a utilizar eficazmente as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em suas práticas pedagógicas, com intuito de desenvolver estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento de competências tecnológicas.

Nesse âmbito, entendemos a relevância de envolver os estudos já realizados quanto à temática que discuta não só a potencialidade das TDIC no ensino, mas também que a contextualize na prática de docência em Língua Portuguesa, descrevendo como vem ocorrendo e quais desafios o profissional tem enfrentado.

Assim, implica necessariamente, discutir a fragilidade do letramento digital desse docente considerando sua especificidade, bem como, o que seria esse paradigma do tradicional, do pensar que o professor da disciplina de Língua Portuguesa só precisa usar o quadro e o livro didático, ignorando as possibilidades de abordagem dos conteúdos da área, utilizando as TDIC assertivamente, o que pode incluir o uso de aplicativos, recursos online, ferramentas de correção gramatical e outras tecnologias.

Partimos da compreensão e justificativa prática de que a pesquisa sobre o tema pode proporcionar a reflexão quanto aos desafios enfrentados pelos educadores na formação continuada, analisando as metodologias de formação existentes e suas efetividades. Além disso, os resultados podem abrir a

³ Considerando a frequência de menções ao longo do texto, onde se lê professores, concebe-se professoras e professores.

possibilidade de apresentação das expectativas dos professores em relação à formação continuada, promovendo uma reflexão que pode contribuir com práticas pedagógicas docentes que podem ser adotadas e aprimoradas e também para auxiliar na construção de políticas públicas que possam promover formações mais alinhadas às necessidades reais das escolas e dos professores.

Na ótica da educação como prática de liberdade, a pesquisa promove a valorização da autoria, da escuta e do pensamento crítico, fortalecendo a escola como espaço dialógico e comprometido com a realidade social. Ao propor práticas que envolvem a leitura e a escrita em contextos vivos e significativos, o uso do jornal digital cria oportunidades de reflexão crítica sobre o mundo e sobre a própria ação docente, alinhando-se ao princípio da ação-reflexão-ação proposto por Freire (2011).

Dessa forma, percepções de novos letramentos e desafios éticos e sociais, promovendo mudanças para além da prática pedagógica, com impactos de transformação, consciência, com a participação de docentes historicamente situados.

Para descrevermos nosso estudo, a presente tese está organizada em seis seções principais, que se articulam para investigar como a formação continuada pode transformar as práticas letradas dos professores de Língua Portuguesa da rede estadual de Rondônia, especialmente por meio do uso do jornal digital como ferramenta pedagógica. A estrutura do trabalho foi delineada para conduzir o leitor por um percurso reflexivo, teórico e metodológico, culminando na análise dos dados e nas contribuições da pesquisa para o campo educacional.

A primeira seção, caracterizada como introdutória apresenta a problematização, os objetivos e a justificativa da pesquisa. Parte-se da compreensão da relevância do letramento digital na formação docente, especialmente diante dos desafios contemporâneos do ensino de leitura e escrita. A questão central gira em torno de como a formação continuada pode transformar as práticas letradas dos professores por meio da integração das TDIC, com destaque para o uso do jornal digital. São definidos o objetivo geral de analisar o impacto da formação continuada nas práticas letradas e os objetivos específicos, além de se discutir as contribuições acadêmicas e sociais da pesquisa.

Compreende-se que o letramento digital é uma demanda relevante no cenário educacional, especialmente diante das fragilidades observadas nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino de leitura e escrita. Também se discute a relevância da formação continuada como estratégia para potencializar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Língua Portuguesa, propondo uma abordagem dialógica e situada.

Na segunda seção, intitulada “Panorama Teórico sobre Formação Continuada e Tecnologias Digitais”, são discutidos os principais referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. Aborda-se o conceito de letramento digital e suas implicações para o professor de Língua Portuguesa, destacando as competências necessárias para atuar de forma crítica e criativa com as tecnologias. Também se analisa o potencial do jornal digital como recurso didático e formativo, capaz de promover práticas letradas mais contextualizadas e colaborativas. Essa seção apresenta o estado da arte sobre os temas centrais, evidenciando lacunas e contribuições relevantes dos estudos já realizados para o campo da Educação.

A terceira seção, “Práticas Letradas no Contexto Educacional”, aprofunda a discussão sobre as práticas de leitura e escrita na escola, considerando os impactos das tecnologias digitais e as transformações nos modos de interação. Explora-se a aplicação do jornal digital como ferramenta pedagógica que estimula o engajamento dos alunos e a produção de sentidos em ambientes colaborativos. Também se propõe uma reflexão sobre a construção coletiva do conhecimento, inspirada em autores como Freire, Bakhtin, Ribeiro e Coscarelli, articulando os conceitos de letramento, tecnologia e prática pedagógica como elementos centrais na formação docente.

Na quarta seção, dedicada à “Metodologia”, há os procedimentos adotados na pesquisa, com enfoque no método qualitativo e na pesquisa participante. São descritos o percurso analítico, o contexto da investigação e os locais da pesquisa de campo, em duas escolas estaduais de Ensino Fundamental e médio em Rondônia. A seção detalha os princípios éticos, os instrumentos utilizados para a produção de dados e as etapas de coleta realizadas virtualmente e presencialmente. Também são discutidos os critérios de delimitação do *corpus* e o fluxo da pesquisa, que orientaram a análise dos dados obtidos.

Apresentamos na quinta seção, intitulada “Práticas Letradas e Formação em Tempos Digitais: Desafios, Percepções e Caminhos”, os resultados e análises da pesquisa. Para tanto, discute-se o letramento docente com os aspectos entre o tradicional e o digital, evidenciando tensões, ressignificações e transformações nas práticas pedagógicas. Assim, a formação continuada é analisada como espaço de construção e reconstrução de saberes, com destaque para a oficina sobre o jornal digital no ensino.

Nesse sentido, também são abordados os desafios e possibilidades na integração das TDIC, revelando as percepções dos professores sobre suas práticas e formações, a partir das considerações da oficina realizada. A seção encerra com uma reflexão sobre os impactos da formação continuada na prática docente, apontando caminhos para o fortalecimento de políticas públicas e propostas pedagógicas mais alinhadas às realidades escolares.

Por fim, na sexta seção, as “Considerações finais” retomam os principais achados da pesquisa, articulando os objetivos propostos com os resultados obtidos ao longo do estudo. Reflete-se sobre o papel da formação continuada na ressignificação das práticas docentes, especialmente no que diz respeito ao letramento digital e ao uso do jornal digital como recurso pedagógico. A partir das vozes dos professores participantes, são apontadas contribuições relevantes para o campo da Educação, bem como sugestões para futuras ações formativas e investigações acadêmicas.

2 PANORAMA TEÓRICO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Nesta seção, apresentamos brevemente, em um primeiro momento, conceitos ligados à visão de tecnologia para ampliar-se às discussões teóricas realizadas sobre novas percepções de tecnologias no atual universo digital.

Desdobramentos reflexivos de análise com um levantamento dos estudos científicos realizados acerca da Formação Continuada, Tecnologias Digitais e Letramento Digital. Considerando a práxis pedagógica vivenciada por docentes que influencia e é influenciada pelos estudos científicos, percebemos como o levantamento dos estudos existentes desenvolvidos abordando diferentes temáticas que envolvem a Educação e Tecnologia torna-se relevante à medida que investiga o ambiente escolar e suas transformações.

Partiu-se do princípio que os estudos realizados por pesquisadores sob o olhar de seus objetos, questionamentos e metodologias que contribuíram na busca de respostas em relação aos problemas levantados, possam auxiliar com essa investigação, uma vez que algumas práticas podem ser transformadas a partir de reflexões e experiências desenvolvidas e discutidas teoricamente em estudos concretizados.

Na sequência, são apresentadas discussões em torno das adversidades encontradas no ensino de Língua Portuguesa na educação básica em relação aos letramentos e tecnologias digitais e elenca-se um panorama problematizando as habilidades e competências colocadas como importantes a serem adquiridas pelo professor e exercidas na escola.

Partindo dessas considerações, foi possível ampliar algumas concepções teóricas sobre Letramento na sociedade, que norteará a presente pesquisa no contexto educacional. E, com base nas perspectivas teóricas, apresentou-se quais os desafios concernentes aos novos letramentos na docência do ensino de Língua Portuguesa, pautando-se nas reflexões sobre a prática, a formação profissional e desafios do professor do século XXI fundamentadas por Freire (2011), Imbernón (2016), Kleiman (1995, 2005, 2007) e Buzato (2009).

Após o resgate acerca do surgimento do termo Letramento, apresentamos o viés conceitual de Letramento Digital, o qual está ancorado à pesquisa, conforme os fundamentos de Soares (2002) e Kleiman (1995) referentes ao Letramento. Na reflexão sobre o Letramento Digital, recorreu-se à conceitualização de Coscarelli (2005) e Ribeiro (2010), expondo-se os dilemas e desafios relacionados à integração das tecnologias digitais na docência apresentados nas contribuições das pesquisas levantadas.

2.1 Letramento Digital para o professor de Língua Portuguesa

Na contemporaneidade, percebemos a rapidez como tecnologias da informação vão avançando e sendo também introduzidas rapidamente em nosso cotidiano e, conseqüentemente, na escola. Emerge, assim, o desafio de preparar o indivíduo para essa recepção, o domínio e o envolvimento com os letramentos digitais necessários para sua utilização de forma adequada.

A tecnologia sempre esteve presente na vida das pessoas e tem avançado cada vez mais também na Educação. Com isso, muitos professores, mesmo com as dificuldades, continuam buscando utilizá-las e inovar em suas práticas de ensino nos conteúdos escolares, tentando acompanhar esse processo de transformações contínuas, no caso do ensino de Língua Portuguesa, percebemos que o uso da tecnologia pode proporcionar novas formas de ensinar e aprender, pois a tecnologia oferece diversas ferramentas que podem tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo.

Os estudos de Coscarelli (2005) e Ribeiro (2010) demonstraram que a busca por inovação no ensino, utilizando a tecnologia, pode ajudar a desenvolver habilidades importantes nos alunos e nos professores, como a interpretação crítica, a escrita criativa, e a leitura de diferentes gêneros textuais. Salientamos que para compreender como o professor pode desenvolver e integrar essas habilidades é importante entender quais documentos oficiais existentes, como o ensino de Língua Portuguesa é influenciado e quais novos letramentos estão envolvidos nesse processo.

Segundo Vieira (2005)⁴, a tecnologia progride sem cessar e contribui para o progresso contínuo, permitindo novas descobertas, novas invenções.

Na presente pesquisa, ancoramo-nos nas leituras iniciais, na construção conceitual do termo, a partir do conceito de “Tecnologia” proposto por Vieira (2005). Para o autor, a ideologia da “era tecnológica” (Vieira, 2005, p. 63) dos tempos cibernéticos é um caminho fundamental para a compreensão da tecnologia pela consciência crítica (logo, objetivo, racional, histórico), assim, traz a reflexão sobre a questão da tecnologia não como causa de sucesso ou fracasso civilizacional, mas como mediação das relações políticas e sociais de diferentes forças sociais.

Nessa direção, percebemos avanços em ações no sentido de unir a tecnologia à Educação, com inclusão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)⁵ no ambiente escolar, na busca da efetivação de seu uso, como forma de potencializar as práticas pedagógicas já desenvolvidas por todos envolvidos nesse processo de promoção de conhecimento escolar.

Há décadas, temos discussões em torno da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas, após a percepção da influência das TDIC na formação do indivíduo contemporâneo e a necessidade de expandir a reflexão para alcançar transformações sociais positivas. Conforme Brasil (1998):

Mesmo sabendo que a presença de TDIC na sala de aula, ou mesmo a criação de ambientes digitais não garantem mudanças na forma de ensinar e aprender, a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores (Brasil,

⁴ Álvaro Vieira Pinto (2005) apresenta que a máquina existe para cumprir um papel social estabelecido pelo ser humano que a projetou e nunca para fazer valer um papel em si mesma. Assim, ele concebe o desenvolvimento das máquinas como um processo natural, biológico-cultural, de desenvolvimento do próprio ser humano. Na visão do filósofo, a tecnologia “progride sem cessar”, impulsionando o progresso contínuo da razão e esta, por sua vez, progride permitindo a emergência de novas descobertas, de novas invenções. Nesse movimento dialético a razão técnica é o reflexo da razão teórica a concepção de máquina do autor está conectada com a própria ideia de desenvolvimento e progresso. Para o filósofo, a máquina existe para cumprir um papel social estabelecido pelo ser humano que a projetou e nunca para fazer valer um papel em si mesma, concebendo o desenvolvimento das máquinas como um processo natural, biológico-cultural, de desenvolvimento do próprio ser humano. (Vieira, 2005, p. 520).

⁵ Nessa pesquisa pautamos na diferenciação conceitual de TDIC e tecnologia digital, considerando que o termo TDIC surgiu como uma evolução das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), que incluíam também mídias analógicas como rádio, TV e jornal. Com a digitalização dos recursos, passou-se a usar TDIC para destacar o papel das tecnologias digitais no contexto educacional.

1998, p. 140).

Dessa forma, compreendemos que a existência de tantas tecnologias digitais não garante que sua utilização se dará de maneira eficaz ou que todos possuam a capacidade de se envolver com as habilidades necessárias, de forma mais ampla, exige muito além, envolvendo superar barreiras pessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais.

Considerando essa importância de alguns domínios, compreendendo não só em utilizar as tecnologias, mas também se engajar com elas, sabendo encontrar informações e ferramentas relevantes, sendo capaz de expressar pensamentos e conceitos com responsabilidade por meio de plataformas digitais, percebemos quantos desafios ainda são encontrados quanto aos elementos essenciais na participação do mundo digital.

Emerge, assim, a pertinência de que tais complexidades sejam desenvolvidas na Educação, pois a escola é considerada um dos ambientes que faz parte da formação do indivíduo. Com o propósito de ampliar reflexões relacionadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e ensino de Língua Portuguesa, nesse estudo, tecemos o que os documentos oficiais, vistos como reguladores na Educação, que são inseridos no contexto como propostas de nortear o ensino e aprendizagem e a atuação do professor sob esse viés de utilização de recursos tecnológicos digitais de forma eficaz.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17) pontuam a complexidade dos estudantes não possuírem um conjunto completo de letramentos à sua disposição e apesar do acesso às tecnologias digitais, eles podem não ter as habilidades necessárias, que envolvem habilidades técnicas, saber além de localizar, avaliar e utilizar informações online de forma crítica, saber comunicar ideias de maneira clara e apropriada em contextos digitais. Conforme destacam Dudeney, Hockly e Pegrum:

Em vista de se envolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais à sua disposição (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p. 17).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são documentos colocados com o discurso e a função de orientar, nortear e auxiliar nas adequações e regulações da Educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento inserido com a justificativa de orientar as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em todas as etapas da educação básica, para garantir o direito a aprendizagens, assim como o desenvolvimento integral dos estudantes.).

A abordagem nas competências relacionadas à “Cultura Digital”, na BNCC menciona-se que “optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem” (Brasil, 2017, p. 81). Tal entendimento, é colocado na presente pesquisa como problematizador, visto que nos pautamos em estudos de autores que emergem⁶ que os documentos oficiais que orientam a educação brasileira não são construções neutras ou consensuais.

Nesse sentido, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como os demais documentos normativos da educação brasileira, não pode ser compreendida como uma construção neutra, pois possuem projeções de finalidades educativas escolhidas em meio a decisões ideológicas, e que os professores observem e estejam atentos às implicações dessas escolhas para sua prática.

Segundo Freitas e Molina (2020), a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da BNC-Formação Inicial evidencia um processo de construção normativa marcado pela ausência de diálogo com os professores e com as instituições escolares, revelando um descompasso em relação às necessidades históricas da formação e valorização profissional do magistério brasileiro. Para as

⁶ Diversos autores apontam que esses instrumentos são produtos de disputas políticas, econômicas e ideológicas que atravessam o campo educacional. Frigotto (2011) afirma que tais documentos refletem a lógica do capital e a influência de políticas neoliberais, funcionando como mecanismos de regulação e controle do trabalho docente. Saviani (2016) critica a pedagogia das competências presente na BNCC, destacando seu alinhamento com interesses mercadológicos e sua desconexão com uma formação humana integral. Libâneo (2019) reforça que o currículo é um campo de tensões, onde diferentes concepções de educação disputam espaço.

autoras, tais documentos expressam uma concepção tecnocrática da formação docente, orientada por uma lógica de controle sobre o trabalho pedagógico, centrada exclusivamente nas competências e conteúdos prescritos pela BNCC.

Com isso, Freitas e Molina (2020) criticam que essa abordagem está alinhada a uma racionalidade empresarial de cunho privatista, que vem se consolidando na educação básica por meio da atuação incisiva de grupos reformadores empresariais junto às secretarias estaduais e municipais de educação, configurando um cenário de tensionamento entre políticas públicas e práticas pedagógicas emancipatórias.

Esse olhar sintetiza a crítica das autoras em relação à ideia de que a BNCC, ao ser tratada como eixo estruturante da formação docente, reduz a complexidade da prática educativa a um conjunto de competências mensuráveis, ignorando os contextos socioculturais e a dimensão política da educação.

No campo da formação docente, especialmente na área de Língua Portuguesa, essa tensão se manifesta na tentativa de conciliar as exigências normativas da BNCC com as realidades locais e as práticas letradas dos professores.

Alguns estudiosos, como Libâneo (2019), Saviani (2008), Rojo (2013, 2016), corroboram as discussões sobre as desconexões da BNCC, e seu teor de racionalidade técnica que em alguns momentos, desconsidera os saberes construídos na experiência docente, dificultando a autonomia pedagógica e a valorização da diversidade linguística e cultural.

Nessa direção, percebemos que em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na BNCC, a área de Linguagem e suas tecnologias é colocado que se tem a responsabilidade de “propiciar oportunidades para a consolidação e ampliação das habilidades de uso e reflexão sobre linguagens” (Brasil, 2018, p. 482). Ainda referente à essa área, a BNCC apresenta como uma inovação: os campos de atuação social para contextualizar as práticas de linguagens, envolvendo mais amplamente seus efeitos e sentidos nas práticas sociais.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias, por exemplo, aborda tais questões, quando elenca dez

competências gerais que, ao decorrer das três etapas da Educação Básica, convém assegurar aos estudantes as aprendizagens e conhecimentos necessários para o desenvolvimento de valores e atitudes essenciais para sua vida pessoal, profissional e cidadã. Dentre essas competências, a de número cinco abaixo evidencia claramente o interesse pelas várias linguagens, principalmente as que denotam a questão do digital:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

A abordagem quanto às tecnologias digitais⁷ ressalta o interesse crescente pelo uso das tecnologias de forma responsável e mais consciente, diante das práticas sociais, juntamente com a necessidade de que a escola incorpore no currículo experiências educativas que promovam o uso crítico e reflexivo dessas ferramentas. São colocadas como imprescindíveis, pois essas aprendizagens têm o objetivo de preparar os jovens para atuar num mercado de trabalho às vezes exigente e terem a oportunidade de serem cidadãos ativos.

Assim, numa sociedade conectada, cada vez mais competitiva, destacando o viés de interesse mercadológico pontuado por Saviani (2008), problematizado anteriormente.

A seção cinco da BNCC, apresenta dimensões que caracterizam as tecnologias digitais:

a) pensamento computacional: envolve uma postura sistemática e técnica para “compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, por meio do desenvolvimento de algoritmos”; b) mundo digital: refere-se a aprendizagens que envolvem formas de processar, transmitir e

⁷ Neste estudo, os termos TDIC e tecnologias digitais serão distintamente utilizados, ora de forma ampla, ora específica. Considera-se que tecnologias digitais se configura com o sentido amplo e técnico, envolvendo o uso funcional da tecnologia, usado em qualquer contexto — educação, saúde, indústria, comunicação. Já a TDIC, com base em Moran (2000) e Lemos (2002), como específico da educação, que integra as tecnologias digitais aos processos pedagógicos. Vai além do uso técnico: envolve planejamento didático, intencionalidade pedagógica, e formação docente, ao representar uma apropriação crítica e significativa das tecnologias no ensino.

distribuir informações de maneira segura e confiável em suportes diversos (Brasil, 2018, p. 474).

Com os aspectos apontados, destacamos, então, que essas dimensões, segundo o documento, têm por objetivo evidenciar, na etapa do Ensino Médio, as tecnologias digitais para a realização de atividades referentes às “diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 44).

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais descritas como da Educação Básica e com as da área de Linguagens do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias propõe-se que deva existir a garantia do desenvolvimento de competências específicas dos estudantes. Relacionadas a cada uma delas, são indicadas, posteriormente, habilidades a serem alcançadas nessa etapa de ensino.

Ao passo que descrevemos trechos dos documentos e os aspectos apontados, destacamos os desafios observados quanto à inclusão das TDIC no ambiente escolar, a fim de repensar o ensino de Língua Portuguesa, levando em consideração a vivência em um contexto de instabilidade e mudança, pois apesar de consenso entre os pesquisadores de que a tecnologia e os recursos tecnológicos podem oferecer vantagens ao ensino, tanto para o professor quanto para o aluno, o diálogo entre escola e tecnologia avança a passos lentos Ribeiro (2016) e Coscarelli (2005).

Segundo os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998, p. 34):

é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita.

Com isso, nos documentos, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas é colocado como contribuinte no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita, prevendo habilidades trabalhadas em conjunto para inserir os indivíduos em outras práticas.

A orientação da BNCC para dinamizar tudo isso, é de que o trabalho com os gêneros, por exemplo, siga sempre os eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, dentro dos quais estão elencadas as habilidades previstas para cada ano.

Partimos da compreensão de que, no ensino de Língua Portuguesa, um determinado gênero textual pode ser pertinente a mais de um campo e adaptar-se ao uso que se faz dele em diferentes esferas discursivas. Nesse contexto, é interessante conhecer como pode ser efetivada sua aplicação nas práticas de sala de aula, correlacionando com as habilidades de leitura e escrita, contextualizando com as práticas sociais do cotidiano do estudante.

Nesse contexto, é importante problematizar que nem todas as escolas, nem professores terão condições de promover as adaptações possíveis para esse atendimento “técnico, habilidoso e competente” almejado. Realidade não só dos professores de Língua Portuguesa, mas também das demais áreas.

Nessa ótica, é necessário considerar e ouvir os professores e alunos em suas singularidades, observando o espaço escolar com seu dinamismo, também voltado ao mundo digital, com referência às novas propostas de Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC) e o uso adequado de suas ferramentas no ensino, ligado ao desenvolvendo transformações sociais, por meio da reflexão crítica no contexto digital da sociedade.

Ao pensar em sala de aula, mais especificamente no componente curricular Língua Portuguesa, tem-se uma gama de possibilidades a serem trabalhadas, já que a disciplina permite trabalhar com variadas linguagens.

Conforme complexificação realizada por Godoy (2013), o trabalho com a escrita é árduo e acaba exigindo do professor um planejamento mais cuidadoso e rigoroso das aulas, para que, ao estudar determinado gênero, os estudantes sejam levados a praticar sua escrita para fazer sentido, a fim de que reconheçam a necessidade de seu domínio sob o olhar da prática social.

No início das leituras realizadas na investigação da pesquisa, compreendendo a relevância da ampliação da discussão sobre a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, em relação ao uso de tecnologias, reportou-se no interesse do que vem sendo falado, escrito, refletido quanto ao assunto.

Assim, foi realizado um mapeamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Capes e os descritores utilizados inicialmente foram: “Formação Continuada”, “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” e “Língua Portuguesa”, após

a busca dos termos “Formação Continuada e Língua e Portuguesa”, no intuito de fazer a leitura dos estudos que refletissem sobre quais os desafios e lacunas podem ser identificadas quanto ao assunto na Educação, conforme no quadro a seguir:

Quadro 1 - Resultados da busca relacionada à pesquisa do período de 2009 a 2023

Filtros de pesquisa na base Capes	Palavras-chave				
	Tecnologias digitais da informação e comunicação	Formação continuada	Língua portuguesa	Tecnologias digitais da informação e comunicação AND Língua portuguesa	Formação continuada AND Língua portuguesa
Sem filtro	2631	21497	18194	102	503
Tipo: Dissertação	1317	12163	9233	49	291
Tipo: teses	436	4787	3599	14	100
Período: 2009 a 2023	2456	5578	5670	102	422
Área do conhecimento Educação	542	896	159	21	114

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na pesquisa, foi possível constatar a existência de 2.631 trabalhos realizados, entre teses e dissertações sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, enquanto sobre o tema Formação Continuada foi localizado a existência de 2.1497 trabalhos desenvolvidos e assim, filtrando com os descritores ligados especificamente à disciplina de Língua Portuguesa, utilizando na busca os termos: “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação *AND* Língua portuguesa” e “Formação continuada *AND* Língua portuguesa” percebemos que dentro dessa proporção, são poucos os estudos ainda relacionados à atuação do professor de Língua Portuguesa.

No primeiro momento, com descritores sem filtro: “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação *AND* Língua portuguesa” localizamos o número de 102 (cento e dois) trabalhos entre Teses de Dissertações. Já no segundo momento, sem filtro e com os descritores “Formação continuada *AND* Língua portuguesa” foi possível localizar 503 (quinhentos e três), pesquisas quanto ao assunto, o que

comprova que dentro da gama de trabalhos na área da Educação, o quantitativo de trabalhos sobre o assunto pode ser considerado como baixo ainda.

Definimos como marco temporal pouco mais de dez anos de pesquisas, considerando esse período como satisfatório para o objetivo da pesquisa, ao identificarmos o volume de estudos sobre o tema nesse recorte de tempo, com pesquisas recentes relacionadas ao tema. Assim, como especificidade da busca, as dissertações e teses contemplam o período de 2009 a 2023.

O recorte temporal de 2009 a 2023 foi definido com base na identificação de uma produção científica significativa sobre a temática. Esse intervalo contempla marcos importantes na política educacional brasileira, como a intensificação das discussões sobre multiletramentos, a consolidação da cultura digital nas escolas e a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 e implementada até 2020. A escolha desse período justificou-se como pertinente pela presença de estudos que problematizam as dificuldades enfrentadas pelos docentes para incorporar as TDIC em suas práticas pedagógicas, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa, abrangendo uma década de transformações curriculares, tecnológicas e formativas, sendo possível a análise de estudos que dialogam com os desafios contemporâneos da educação.

A princípio foram encontrados 20 estudos, no entanto, após a leitura de seus resumos, notamos que apenas 8 (oito) se referiam a temática na abordagem pretendida para presente pesquisa, sendo eles de autoria de: Arbolea (2009); Amorim (2011); Moraes (2018); Caten (2018); Godoy (2013); Correa (2016); Montes (2016) e Caiado (2011). Conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 2. Distribuição de teses e dissertações encontradas na plataforma CAPES

N.	ANO	NÍVEL	AUTOR (A)	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
1	2009	Tese	ARBOLEA, Tânia Aparecida	Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: em busca de subsídios para uma proposta de formação centrada na escola.	Formação continuada de professores, tecnologias digitais de informação e comunicação, educação básica.

2	2011	Tese	CAIADO, Varginha Ramos, Roberta.	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.	Informática e educação; prática pedagógica; ensino de língua portuguesa.
3	2013	Dissertação	GODOY, Wilson Cabral de	Tecnologias nas aulas de língua portuguesa: refletindo sobre a educação continuada dos professores	Formação continuada de professores. Tecnologias educacionais. Laboratório de informática. Educação básica/Ensino Médio.
4	2016	Tese	CORREA, ANDERSON MARTINS.	Teoria da atividade. Formação continuada de professores. Tecnologias da Informação e Comunicação.	Educação, currículo de matemática, Ensino Médio integrado, educação profissional.
5	2016	Dissertação	MONTES, Maria Suely de Souza	O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de letramento digital de professores: uma proposta de intervenção	Educação Tecnologia digital Aprendizagem Letramento digital
6	2018	Dissertação	CATEN, Marizete Alves Neves	Letramento digital na formação de professores de língua portuguesa	Formação de Professores. Letramento Digital. Ensino. Tecnologias de Informação e Comunicação
7	2018	Tese	MORAIS, Suzanne Silva Rodrigues de	Tecnologias (digitais) da informação e comunicação (TIC/TDIC) e o ensino de língua portuguesa na Rede Municipal de Divinópolis – MG	TIC/TDIC; Ensino de Língua Portuguesa; Multiletramento
8	2018	Dissertação	AMORIM, Andrea Gabriela do Prado	Tecnologias digitais em educação: Uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores.	Formação continuada de professores, tecnologias digitais de informação e comunicação, educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir da leitura dos resumos dos estudos encontrados, foi possível elencar os que mais se aproximavam da abordagem pretendida com relação ao tema da

nossa pesquisa. Na sequência, realizou-se um aprofundamento na leitura das problemáticas levantadas e quais os resultados detectados pelos pesquisadores, bem como, quais teóricos subsidiaram a fundamentação das discussões apresentadas.

De acordo com Moraes (2018, p. 4), a utilização de laboratórios de informática, por exemplo, “não se dá de forma concreta e que os professores ainda apresentam dificuldades para o uso das TDIC de forma adequada”. O autor expõe a realidade de escolas que possuem laboratórios com equipamentos de informática que não são utilizados pelos professores.

A pesquisa de Godoy (2013) analisa como foi a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio para o uso das tecnologias em um município da Região Metropolitana de Curitiba. Sua pesquisa aponta várias questões-problemas que envolvem o uso do laboratório de informática, revelando que há muito por fazer para que o professor se motive a incluir o uso do laboratório de informática no cotidiano.

Já a pesquisa realizada por Montes (2016), analisa a percepção e crenças dos professores de uma escola estadual do município de Divino sobre o uso de TDIC e desenvolveu ações que minimizaram a resistência desses profissionais em usá-las em contexto educacional, o resultado aponta que, embora cientes do potencial das tecnologias como ferramentas pedagógicas, os educadores declararam ter competência reduzida e baixo conhecimento de como utilizá-las no processo de ensino-aprendizagem, além de indicar a necessidade de oferta de formação contínua na área das TDIC.

Para a autora, foi possível constatar que os professores adquiriram algumas habilidades para lidar com os programas a eles apresentados e iniciativa “contribuiu com uma maior interação entre os professores e a tecnologia e o despertar para o letramento digital daquela comunidade escolar” (Montes, 2016, p. 98).

O estudo de Amorim (2015, p.106) revela que o “desafio é promover uma formação que ofereça elementos que o professor reconheça como necessários para educar na realidade contemporânea”. A pesquisa de Amorim (2015) traz o olhar para a questão das práticas formativas que façam sentido para o profissional

nesse cenário digital da contemporaneidade, tomando como ponto de partida o que ele construiu e ressignificou ao longo da sua jornada na docência.

Dentre as leituras das diversas dissertações e teses, destacamos o estudo realizado por Tânia Aparecida Arbolea. Segundo Arbolea (2009, p. 77), “A formação continuada de professores de Língua Portuguesa centrada na escola confirmou-se que é capaz de possibilitar ao professor refletir sobre sua prática pela resolução de problemas, incentivando-o ao desenvolvimento pessoal e profissional”.

A autora relata que, em alguns estudos centrados nas experiências no Brasil, os cursos de formação continuada revelaram que, proporcionalmente ao trabalho, foram poucas as mudanças provocadas no conjunto do sistema transformações consideradas relevantes, trazendo a complexidade que ainda temos muito o que refletir e avançar, pois as mesmas problemáticas continuam sendo vivenciadas e relatadas. Assim, destaca que na pesquisa foi identificado uma grande dificuldade ao citar “não se pode negar a existência de muitos cursos de formação continuada de professores que ficam presos apenas a teorias, sem nenhum momento de reflexão ou de aplicação voltado para a prática” Arbolea, 2009, p. 128).

Dessa forma, compreendemos que a integração satisfatória das TDIC na educação requer uma abordagem abrangente que envolve não apenas a disponibilidade de tecnologia, mas também a preparação e apoio contínuos aos professores, além de políticas educacionais eficazes que incentivem e sustentem essa transformação.

Silva (2014), em sua dissertação intitulada: “Letramento digital e prática docente: um estudo de caso do tipo etnográfico numa escola pública”, teve como objeto de estudo a discussão sobre a prática docente intermediada por tecnologias digitais, buscou-se entender a relação que o professor estabelece com as tecnologias de informação e comunicação e reconheceu-se que sua realização é de fundamental importância para a elaboração de políticas de formação de professores mais orientadas com as demandas observadas em sala de aula.

Cruz (2015), investigou a formação continuada de professores do Ensino Secundário Público em Liquiçá, no Timor-Leste, contextualizou os discursos, expectativas e realidade da capacitação docente naquele país, problematizando a formação docente. A pesquisa discute a regulamentação e enfatiza que a política

de formação continuada de professores deve proporcionar aos docentes o exercício consciente, crítico e autônomo da sua função.

Os resultados encontrados nos estudos desenvolvidos entre dissertações e teses da plataforma CAPES, desta pesquisa, apontam para a carência ainda de pesquisas sobre a formação continuada do uso das TDIC no ensino, especificamente no ensino de língua portuguesa, em relação aos processos de formação continuada que mobilizem constantes questionamentos da prática pedagógica dos professores considerando sua habilitação de formação.

Apesar de diferentes vieses, as considerações tecidas indicam a formação continuada como um caminho para o uso integrativo das TDIC no ensino, conforme o apresentado por Amorim (2015) e Montes (2016).

Os resultados apresentados em alguns estudos elencados, como de Moraes (2018) e Godoy (2013), após leituras aprofundadas das pesquisas realizadas, compreendeu-se que indica a necessidade de repensar os processos de formação continuada não só com referência à TDIC, mas, em geral devido sinalização da dificuldade dos professores em aplicar as práticas advindas da formação continuada ofertada, por questões estruturais, físicas e de conectividade, ou seja, que envolvem outras vertentes, que vai desde políticas públicas a própria gestão escolar.

As pesquisas trazem experiências que promovem a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida dentro das possibilidades do professor de língua portuguesa e desdobramentos que acusam quais letramentos envolvidos.

Cruz (2015), Imbernón (2011), apontam a necessidade de mais formações, visto que ainda acontecem restrições, dificuldades e falta de aprofundamento que atendam às necessidades formativas dos professores, principalmente, as específicas de sua disciplina de atuação, assim, pensa-se na formação articulada à prática de letramento, mesmo com os problemas de infraestrutura, como falta de internet de qualidade, precariedade nos recursos tecnológicos destinados aos professores, dentre outros, como explica Cantem (2018) em seu estudo.

Sendo assim, a presença das TDIC no contexto escolar possui sua relevância para que o processo de ensino e aprendizagem possa se tornar mais dinâmico na escola. Os preceitos da BNCC acabam conduzindo os professores,

arraigados em questões ideológicas, que também fazem parte desse processo. Os docentes, por sua vez, utilizam as TDIC de forma tímida e também possuem suas fragilidades de letramentos como usuários, bem como, deparam com adversidades em levarem para as suas práticas de ensino essa realidade de incorporação das TDIC de forma tão pontual, técnica e moldada colocada.

Nessa direção, consideramos pertinente a preocupação com a questão do Letramento nesse processo, com o olhar para o impacto das tecnologias sobre o ensino, o profissional e a Educação de forma geral, partimos da compreensão que uma forma de refletir e minimizar esses impactos seja por meio da pesquisa científica, com estudos que tragam experiências, resultados de pesquisas e discussões que possam auxiliar como aliados nesse processo.

Diante das mudanças, nessa perspectiva de integração de diferentes tecnologias, de diversos letramentos, práticas e reformulações de parâmetros no contexto educacional, nos indagamos: como está o professor? Como a docência no ensino da disciplina de Língua Portuguesa tem sido transformada? Inevitavelmente, de acordo com o levantado, vários estudos foram realizados em torno desses questionamentos.

E, com as leituras empreendidas, evidenciamos que a realidade é que muitos são os esforços desse professor para sistematizar e efetivar tantos elementos na prática em sala de aula, junto a tantos outros desafios, influenciados por questões de outras vertentes.

Partimos da compreensão que essas vertentes compreendem uma ordem profissional, referente à carreira docente como, horas de trabalho, carga horária, valorização salarial, atuação em várias escolas ou de ordem estrutural, escola de atuação de trabalho, sem estrutura adequada, como internet, equipamentos, laboratórios e de ordem formativa, envolvendo desde o processo de formação realizada na graduação e de formação continuada, advinda da iniciativa do próprio indivíduo, professor ou da instituição a qual pertence.

Especificamente, no que concerne ao uso das tecnologias digitais no ensino, percebemos que diferentes fatores que fazem com que os docentes não se sintam preparados para esse momento, e como afirma Ribeiro (2019, p.22) “professores

não se sentem preparados para este momento e ainda são tímidas as práticas que exploram os ambientes digitais”.

Nesse sentido, a pesquisa científica continua sendo um caminho, uma possibilidade para entender, levantar problemáticas, investigar dificuldades e contribuir com resultados de estudos já realizados em diferentes locais, com referência à exploração dos ambientes digitais. Em relação à integração das tecnologias digitais e os desafios do século XXI, Coscarelli (2016), apresenta a relevância das investigações das pesquisas científicas na área, na perspectiva mais discursiva da linguagem e a preocupação com o desenvolvimento do letramento dos estudantes, incluindo o digital, segundo a autora:

Precisamos de mais pesquisas que nos ajudem a conhecer práticas que contribuam para o letramento digital dos alunos e para a integração das tecnologias digitais nos ambientes educacionais, contribuindo para uma escola mais atual e mais preparada para educar cidadãos capazes de enfrentar, com sucesso, os desafios do século XXI (Coscarelli, 2016, p.14).

Assim sendo, a escola, com o desenvolvimento de tecnologias de comunicação e de informação e sua crescente utilização de forma modulada, aflora a necessidade premente de que ela esteja atenta e aberta às mudanças que a inserção da sociedade no complexo mundo digital vem exigindo, afinal "a educação é cobrada a comprometer-se com o desenvolvimento de competências para o uso da ciência e tecnologia, resolução de problemas e novos contextos" (Soares, 2000, p. 77).

Nessa direção, conforme aponta Coscarelli (2016), é possível perceber que os estudos sobre o uso das tecnologias como recursos educacionais em diferentes níveis de ensino demonstram que os professores ainda manifestam muitas dúvidas e dificuldades no uso das tecnologias em sala de aula. Conforme exemplifica Coscarelli (2016),

Muitos se apropriam de filmes, vídeos, músicas, jogos, dentre outros, com fins didáticos pouco claros e definidos, ou seja, inserem os recursos multimidiáticos apenas como "adornos" para as aulas, na esmagadora maioria das vezes, sem definir objetivos didático-pedagógicos para seu uso nem relacioná-los aos conteúdos de ensino (Coscarelli, 2016, p. 160).

A autora expõe a problemática do uso dos recursos tecnológicos sem planejamento coerente, definindo objetivos que relacionem seu uso com os conteúdos a serem ensinados, de forma que faça sentido para o aluno. Coscarelli

ênfatiza a relevância de que o professor, assim como seus estudantes, também leia, pense, reveja e questione suas próprias ideias, busque informação em conjunto com outros professores, inclusive de outras áreas. “[...] A interação com outros professores que compartilhem sua inquietude, que estejam na mesma busca, encarando a mesma tarefa, permitirá seu enriquecimento pessoal e profissional” (Coscarelli, 2016, p. 29).

No componente de Língua Portuguesa, na BNCC, tomamos como exemplo, as aprendizagens elencadas para o aluno do Ensino Médio, que demonstram as diversas formas possíveis de os discentes explorarem diversas formas de lidar com as diversas linguagens, inclusive as que são proporcionadas pelas tecnologias.

Desse modo, compreendemos que para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, “é preciso considerar a cultura digital os multiletramentos e os novos letramentos entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (Brasil, 2018, p. 487)

Nesse viés, no ensino de língua, especificamente, os estudantes possuem a possibilidade de desenvolver várias competências e habilidades que contribuirão para suas práticas sociais. No entanto, conforme salienta Kleiman (2005), existem os casos nos quais os estudantes demonstram resistência a determinadas tecnologias, ferramentas ou técnicas (tais como dispositivos móveis ou sites de redes sociais, ou até mesmo atividades complexas como codificação), devemos verificar uma estratégia ou argumento para introduzi-las mais tarde posteriormente.

Dessa maneira, conforme explana Kleiman (2005), para “evitar alienar ou assustar nossos alunos, precisamos levar em conta não apenas seus interesses gerais, como suas atitudes específicas e sua experiência com as novas tecnologias” (Kleiman, 2005, p. 304).

Assim como nem todos os professores possuem o letramento digital suficiente para desempenhar algumas ações com as tecnologias, alguns estudantes também não possuem total domínio ou esse letramento digital, pautado para além das execuções técnicas operacionais, ou seja, com a total consciência e domínio de adequar, refletir e criticar, os diferentes gêneros nas diferentes práticas.

Nesse contexto de aprendizagem na leitura e escrita, Coscarelli (2016) explica que é interessante abordar a questão da infinidade de textos de diferentes gêneros, com discursos de várias etnias, religiões, ideologias, cultura, idiomas e contextos, uma vez que competências discursivas tradicionais, tais como falar/escutar, ler/escrever, que se concretizam por meio de uma variedade de gêneros discursivos e se manifestam em múltiplos suportes, agora experimentam profundas modificações no universo da cultura digital. Segundo Coscarelli (2016),

A leitura, não se restringe exclusivamente à escrita alfabética, uma vez que outras habilidades serão necessárias para interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias que se integram aos já existentes. (Coscarelli, 2016, p.16).

Em relação, ainda, ao cenário do ensino no que diz respeito às linguagens e seus funcionamentos, Kleiman (2005) traz a discussão da realidade vivenciada no Ensino Médio, por exemplo, e explica o pensar que os estudantes já têm condições de participar de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens.

A autora enfatiza que nesse contexto, cabe ao Ensino Médio, segundo Kleiman (2025, p.490), “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos acerca da produção e recepção de discursos”.

“Letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê” (Kleiman, 2005, p. 18). Desse modo, observamos quantos letramentos e novos desafios estão imbricados no fazer docente, diante do contexto digital, visando que os estudantes compreendam e pratiquem de forma colaborativa nesse processo. Segundo Kleiman (2005), do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos:

Os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Compreender o conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (Kleiman, 2005, p. 490).

A autora ao discutir sobre a temática digital, traz uma abordagem importante sobre colocações que acabam “rotulando” ou afirmando de forma abrangente que todos os jovens são proficientes ou especialistas no que concerne às tecnologias, bem como, os iniciantes seja menos ou mais avançados, conforme é destacado:

Não devemos assumir que estudantes iniciantes sejam menos proficientes em tecnologia, ou que estudantes avançados sejam mais proficientes. A maioria das classes é heterogênea em termos de competência tecnológica. Alguns de seus alunos podem ser extremamente competentes e usuários habituais de tecnologia, enquanto outros poderão ser menos, mas nem sempre é o caso de estudantes mais novos serem mais tecnicamente experientes que estudantes mais velhos. Não só haverá uma média de competência tecnológica entre seus alunos, como alguns deles podem ser muito competentes em algumas áreas e menos em outras (Kleiman, 2005, p. 303).

Nesse contexto, a autora promove a reflexão em torno da heterogeneidade também com referência à tecnologia, atentando-nos quanto às classificações em termos de competência tecnológica.

Ribeiro (2019) também faz uma reflexão nesse sentido de generalização em relação às gerações, aos jovens, quando menciona sobre os termos elaborados por Prensky. Para a autora, apesar de definições do tipo “nativos digitais e imigrantes digitais” terem sido referência para várias pesquisas, a estudiosa afirma que elas foram utilizadas de forma equivocada. Ribeiro, (2019, p. 12) salienta que “já que tais definições se basearam somente na idade: os estudantes, por serem jovens, sabem lidar com as tecnologias; quanto professores, por serem ultrapassados, não sabem”. Assim,

A chegada das tecnologias digitais, em especial do computador e da internet, ocorreu em um ponto discreto de nossa linha do tempo, em nossa história (humana e individual), o que significa que todas as pessoas foram afetadas por isso, embora certamente de maneira desigual não apenas por serem, em tese, menos ou mais capazes de aprender sobre novas tecnologias, como afirmava Prensky

(2001), mas também, e talvez principalmente, porque temos acessos, necessidades, papéis e desejos muito diferentes entre nós (Ribeiro, 2019, p. 12).

Quanto às novas configurações na docência, deparamo-nos com os novos espaços interativos oferecidos pela cultura digital. De acordo com Coscarelli (2016), tende a “descentralizar o papel do educador e a permitir que os alunos tornem-se menos passivos e mais participativos” (Coscarelli, 2016, p. 28).

Emerge, assim, a pertinência do pensamento de que, para que os professores possam contribuir e ajudar os estudantes a desenvolver seus letramentos digitais, os professores deveriam desenvolver certo grau de competência tecnológica e “integrar tecnologias digitais à nossa prática de ensino significa que precisamos de novas habilidades, além das puramente pedagógicas” (Coscarelli, 2016, p. 28).

Segundo Coscarelli (2016, p. 28), com referência ao Letramento Digital, o processo de transformação é longo e, mesmo considerando “a morosidade dos processos de mudança que as instituições educativas almejam, devemos admitir que há experiências louváveis de promoção do letramento digital”.

Nesse contexto, percebemos que o sujeito professor, docente de Língua Portuguesa, está imerso nos novos letramentos e é convidado a seguir os parâmetros descritos na BNCC, por exemplo. Na BNCC, os novos letramentos são citados como “um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente” (Brasil, 2018, p. 487).

Essa definição remete à reflexão sobre como a concepção dos novos letramentos é tratada na BNCC do Ensino Médio e os obstáculos dos professores que são convidados a “incluir em suas práticas propostas atividades que valorizem não só conhecimento da técnica desses novos recursos, mas também, uma aprendizagem que promova a reflexão e a crítica de diversos textos e discursos cada vez mais multissemióticos” (Brasil, 2018, p. 487).

Segundo Rojo e Moura (2012, p.13), a concepção de multiletramentos⁸ aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, “na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Barbosa (2018) apresenta que as aprendizagens propostas na BNCC deveriam:

Contemplar o trabalho com textos e produções multissemióticas nos diferentes campos de atuação considerados (o que supõe exploração das diferentes linguagens e o manejo de diferentes ferramentas digitais, sobretudo editores de áudio, vídeo e foto); levar em conta as práticas colaborativas, de curadoria, de remix de alguma forma em diferentes momentos do currículo; garantir que a dimensão ética, estética e política perpassasse os processos de produção; e, sobretudo, que se considerem tanto processos de compreensão e análise desses textos multissemióticos quanto de produção, de forma a assegurar que os estudantes tenham voz e interação significativas, que possam experimentar vários papéis sociais e que possam, pautados por uma ética da responsabilidade (Barbosa, 2018, p. 19).

Apresentando assim, a abordagem de textos e produções multissemióticas em diferentes campos, sendo explorada em diferentes ferramentas digitais, com práticas colaborativas, como forma de contribuir com o processo de interação social, pautada na ética e responsabilidade. Percebemos, então que esse pensar, a ser provocado pelos professores e explorado pelos estudantes, segue em consonância com a teoria dos novos letramentos.

Para Buzato (2009), os letramentos em torno da docência contemporânea, são importantes para se pensar em educação e transformação social. O autor reconhece as conexões importantes entre o letramento digital e outros letramentos,

⁸ O conceito de multiletramentos foi introduzido pela primeira vez em 1996, durante um colóquio realizado pelo Grupo de Nova Londres (New London Group – NLG) em Connecticut, nos Estados Unidos. Como resultado das discussões promovidas por esse grupo interdisciplinar de estudiosos do letramento, foi publicado o manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, no qual se discute profundamente o papel do professor de linguagens diante das transformações socioculturais e tecnológicas contemporâneas. De acordo com os autores, o termo multiletramentos reflete uma “nova ordem emergente cultural, institucional e global, ou seja, uma multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural” (Morais, 2018, p.37), propondo uma ampliação das práticas pedagógicas frente à complexidade dos contextos comunicativos atuais.

como o letramento crítico, que possibilita compreender o propósito, disposição e atitudes diante de um texto. De acordo, com Buzato (2009, p.20), a articulação “entre o letramento digital e o letramento crítico é essencial para teorias coerentes com a ideia de transformações de sujeito e das relações de poder” (Buzato, 2009, p. 20).

Nesse viés, a BNCC apresenta uma série de competências e habilidades específicas que demandam o Letramento Digital, tanto pelos professores, quanto pelos estudantes. Assim, das sete competências específicas da área Linguagens e suas Tecnologias, duas – competências 1 e 7 – demandam especificamente o Letramento Digital, em que é considerado, por exemplo, em relação ao texto escrito/impresso, a importância de se contemplar, no ambiente escolar, os novos letramentos, sobretudo os digitais.

Com base nos aspectos apresentados, percebemos que são mencionados os letramentos digitais, no entanto, contextualizados sob o viés regulador de competências e habilidades, sem profundidade reflexiva mais crítica da realidade escolar vivenciada nas escolas, no que concerne às tecnologias digitais.

Dessa forma, o letramento advindo e produzido, por meio dessas tecnologias, necessita ser inserido nas escolas de alguma forma mais dialogada, um dos caminhos citados para esse objetivo, envolve a ampliação das discussões sobre a formação continuada na docência, ao passo que possa potencializar e obter mais efetivação de seus resultados no ensino, baseadas em reflexões dialógicas.

A partir dessas considerações, com a instigação de ampliar e aprofundar a reflexão quanto ao Letramento, foi realizado outro mapeamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Capes, dessa vez, buscando dissertações e teses sobre Letramento Digital na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa. Utilizamos os descritores *Letramento Digital* e *Letramento Digital e Língua Portuguesa*, e registramos, em números, os resultados obtidos da busca empreendida no Portal de Periódicos CAPES/MEC do período de 2013 a 2023.

O recorte temporal de 2013 a 2023 justifica-se por abranger uma década marcada por profundas transformações nas políticas educacionais brasileiras, com relação à incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar. A partir de 2013, observa-se um crescimento de

pesquisas voltadas ao letramento digital e às práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, período também contemplado pela elaboração, discussão e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Alguns estudos como os de Dartora (2020) apontam que, embora a BNCC proponha o uso crítico e criativo das TDIC, sua implementação tem sido marcada por tensões, fragilidades formativas e desigualdades estruturais. Além disso, o período inclui o impacto da pandemia de Covid-19 (2020–2022), que acelerou o uso das TDIC no ensino remoto emergencial, revelando tanto o potencial quanto os limites da infraestrutura escolar e da formação docente para lidar com tecnologias.

Dessa forma, o intervalo de dez anos permite analisar com profundidade as políticas, práticas e pesquisas que emergiram nesse cenário, oferecendo um panorama consistente sobre os desafios e possibilidades da integração das TDIC no ensino de Língua Portuguesa.

Nessa fonte de informação digital pesquisada, localizamos um expressivo número de títulos, cujos resultados estão sintetizados no quadro apresentado a seguir:

Quadro 3. Resultados da busca relacionados à pesquisa do período de 2013 a 2023

Descritores			
Filtros de pesquisa na base Capes	Letramento digital	Letramento digital e Língua portuguesa	Tecnologias digitais da informação e comunicação e Língua portuguesa
Sem filtro	1092	174	102
Tipo: Dissertação	565	63	49
Mestrado Profissional	349	59	14
Tipo: teses	166	23	102
Período: 2013 a 2023	913	159	102
Área do conhecimento Educação/ Linguística, Letras e Artes	229	96	49

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na busca, inserindo o termo Letramento Digital, sem utilizar filtros, encontramos 1092 resultados, de trabalhos produzidos no período de 2013 a 2023,

no entanto, o quantitativo diminuiu, quando inserimos como descritores de busca a expressão Letramento Digital e Língua Portuguesa, em que localizamos 174 (cento e setenta e quatro) estudos, sendo 63 (sessenta e três) dissertações, 59 (cinquenta e nove) dissertações desenvolvidas no Mestrado Profissional e 23 (vinte e três) teses, abordando a temática.

Ao inserir somente os termos Letramento Digital e Língua Portuguesa, filtrando o período de 2013 a 2023, foram encontrados 159 (cento e cinquenta e nove) trabalhos entre dissertações e teses, após refinamento de busca, inserindo no filtro de campo de busca a área do conhecimento Educação, Linguística, Letras e Artes, tivemos como resultado de apenas 96 (noventa e seis) estudos desenvolvidos. Ao refinar mais ainda, filtrando somente para a área de Língua Portuguesa, foram localizados 34 (trinta e quatro) estudos realizados sobre o assunto, o que evidencia que ainda não temos um número significativo de pesquisas com essa abordagem.

A análise dos trinta e quatro estudos selecionados com enfoque na disciplina de Língua Portuguesa possibilitou identificar contribuições relevantes que dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa. A leitura aprofundada das produções permitiu compreender o panorama atual das discussões sobre Letramento Digital, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, relacionadas com a Língua Portuguesa, evidenciando recorrências temáticas, problematizações, lacunas e experiências singulares, observadas em diferentes regiões nas abordagens desenvolvidas pelos pesquisadores.

Com base nos resultados apresentados, estabelecemos parâmetros comparativos entre diferentes contextos educacionais, observando convergências e divergências nas experiências relatadas. Esses estudos forneceram subsídios teóricos e empíricos que enriquecem a reflexão acerca da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e o Letramento Digital no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere às práticas formativas e às condições reais de atuação dos professores.

Na sequência, serão apresentados os trabalhos que se destacaram por suas aproximações com a temática aqui investigada, contribuindo para o delineamento dos aspectos centrais desta pesquisa.

Maia (2023), em sua dissertação intitulada: “*Ensino de Língua Portuguesa, letramentos digitais e multimodalidade: convergências e desafios*”, investigou o ensino de Língua Portuguesa, discutindo os letramentos digitais e a multimodalidade, apontando como eles convergem e os desafios que surgem com essas abordagens. O estudo desenvolvido na Escola Municipal Eustáquio Alves Santana, situada na comunidade periférica de Parafuso, em Camaçari-BA, analisa e propõe estratégias pedagógicas para enfrentar as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes do Ensino Fundamental.

Em sua pesquisa, Maia (2023) considerou o contexto socioeconômico dos alunos, a influência cultural local e a carência estrutural da escola, enfatizando a necessidade de incorporar práticas de letramento digital e multimodalidade para qualificar o ensino. A autora destaca que:

[...] A disparidade social e a falta de estrutura e capacitação são desafios reais na implementação da cultura digital na escola pública. É importante salientar que inclusão digital não se trata somente de fornecer aos estudantes acesso à tecnologia, mas também de capacitá-los para usá-la de maneira eficaz (Maia, 2023, p. 90).

Os resultados do estudo da autora evidenciam que, apesar do interesse dos estudantes por tecnologias digitais e da busca da escola por propostas inovadoras, persistem desafios significativos relacionados à falta de recursos materiais, a formação docente e lacunas no domínio das ferramentas digitais, dificultando o pleno acesso à educação de qualidade, considerado como limitação à formação de sujeitos críticos e preparados para a contemporaneidade.

Já Souza (2021) analisa a percepção de alunos e professores sobre o uso do celular nas aulas de Língua Portuguesa durante a pandemia da Covid-19, em sua dissertação intitulada: “*As tecnologias digitais e o ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia: o uso do celular nas aulas de educação de jovens e adultos (EJA)*”. A autora investigou sobre o uso de tecnologias digitais na Educação, principalmente o celular, usado no ensino de Língua Portuguesa durante a pandemia. No estudo, os professores citaram como maiores dificuldades:

[...] a falta de formação para a utilização das tecnologias, a falta de habilidade para montar conteúdo online, a falta de conhecimento técnico para gravar vídeos, utilizaram os recursos tecnológicos que dispunham e os

conhecimentos que tinham em relação ao uso de tecnologias aplicadas à educação e que não houve tempo para se prepararem no tocante à formação e nem o apoio em relação à aquisição de equipamentos. Constatamos que os professores tiveram que lidar com dificuldades e limitações em relação aos alunos, o que dificultou ainda mais o seu trabalho pedagógico (Souza, 2021, p. 102).

A pesquisa realizada por Souza (2021) destaca tanto as dificuldades quanto as potencialidades desse recurso tecnológico, relata como professores precisaram se adaptar rapidamente, desenvolvendo novas metodologias e enfrentando desafios como a falta de formação e o distanciamento social, relatando a adaptação dos alunos e professores nesse contexto digital.

Dentre os estudos já realizados utilizando o meio digital, especificamente, plataformas eletrônicas gratuitas, identificamos o trabalho recente relatado por Cardoso (2023), em que se utilizou a plataforma *Canva*⁹ e foi destacado como uma experiência válida, quando cita que a “experiência com o *Canva* é positiva, visto que, no ano letivo atual, várias dessas alunas, quando necessitaram realizar algum trabalho escolar, utilizaram a plataforma, que nunca o haviam feito antes da produção do jornal” (Cardoso, 2023, p. 37).

A autora apresenta uma experiência realizada em que se observou que a plataforma passou a ser utilizada depois para a confecção de cartazes ou apresentação de slides pelos estudantes. O relato de Cardoso (2023) busca apresentar a experiência com alguns softwares e aplicativos de aprendizagem utilizados pela autora, com estudantes do Ensino Fundamental - anos finais, durante o ensino remoto emergencial, que destaca a relevância de se promover o trabalho com essas tecnologias e foi ressaltado também, a relevância da plataforma Canva tanto para usos do professor quanto dos alunos, em aulas à distância ou presenciais.

Destacamos outro estudo apresentado por Ferreira (2020), em que se reitera a relevância de incluir recursos online, como o *Canva*, no contexto educacional para

⁹ Lançado em 2013, o Canva é uma plataforma de edição online gratuita que oferece diversas ferramentas de design para criar, editar e aprimorar modelos gráficos. Um dos objetivos do editor é oferecer um ambiente para que os usuários desenvolvam a criatividade em seus projetos pessoais. Com uma interface intuitiva, a plataforma permite criar diversos tipos de conteúdo – como post para redes sociais, convites, apresentações comerciais e layout de sites –, mesmo para quem tem pouco conhecimento na área de design.

auxiliar no processo de ensino e na aprendizagem, e consequentemente na formação dos indivíduos que se encontram nos espaços escolares formais.

Considerando que a nossa pesquisa¹⁰ explora o letramento digital e a utilização do gênero no meio digital e nas plataformas online gratuitas no processo de produção do jornal escolar, identificamos algumas consonâncias com os estudos citados e entendemos que as experiências positivas relatadas e apresentadas, contribuem.

Conforme afirma Ribeiro (2009), quando menciona sobre os estudos realizados com referência aos letramentos em plataformas online, especificamente com a possibilidade do gratuito, como *Canva*, mostram como alunos e professores não são detentores de todo o conhecimento, podem utilizar a mesma plataforma para diferentes finalidades, sem saber de outros recursos ou oportunidades de abordagens diferentes, abrindo margem para novas possibilidades.

De acordo com Ribeiro (2009, p. 14), “é importante ressaltar que cada indivíduo pode ser letrado digitalmente em alguns aspectos, de acordo com sua realidade de vida, com suas práticas diárias, mas não em outros”. Algumas habilidades, como, por exemplo, o professor pode saber desenvolver bem, acessar e-mail, editar um documento no Word ou usar o programa Power Point para slides, no entanto, pode não saber editar vídeos ou editar em plataformas ou aplicativos com recursos mais modernos como o *Canva*, contextualizando com os conteúdos abordados em sala de aula.

De maneira geral, os desdobramentos das leituras empreendidas nas teses e dissertações elencadas, evidenciam os múltiplos desafios enfrentados pelos professores, que incluem a falta de recursos materiais, a insuficiente capacitação para uso de tecnologias digitais, lacunas na formação quanto ao uso das TDIC no ensino, e as dificuldades relativas à mudança das relações tradicionais para a inserção de inovações no processo educativo.

Diante desse cenário, percebemos a complexidade envolvida na apropriação das Tecnologias Digitais e a questão do Letramento Digital, com referência ao

¹⁰ Para execução da oficina, a plataforma Canva foi selecionada, devido seu potencial e possuir os elementos necessários gratuitamente, visto como um facilitador para o desenvolvimento da ação formativa.

professor, que não pode ser tratada como uma habilidade acessória e imposta sem apoio. Nessa ótica, os processos formativos precisam considerar especificidades locais, as experiências acumuladas e os sentidos atribuídos pelos próprios educadores às práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC no ensino de Língua Portuguesa.

Portanto, as pesquisas sinalizaram que a escuta sensível às vozes dos professores e o reconhecimento de suas realidades escolares são caminhos indispensáveis para que se empreendam ações formativas mais coerentes, contextualizadas e emancipadoras.

Ao passo que o termo Letramento pode nomear diferentes fenômenos, observamos a importância de compreender sua origem e destacar a conceitualização mobilizada neste estudo. Assim, realizamos um aprofundamento de leituras que abordassem concepções conceituais/teóricas sobre o surgimento do termo, no sentido de compreender aspectos consonantes ao nosso estudo, traçando um breve histórico para compreensão dos diferentes significados imbricados.

A partir das leituras, foi constatado que por um período o Letramento foi correlacionado ao que se denomina como alfabetização, no entanto, após reflexões chegou-se a considerações sobre o termo indicando uma condição além de somente saber ler e escrever, ou seja, permeando também a questão das práticas sociais de leitura e de escrita e suas complexidades.

Letramento é originalmente uma tradução do vocábulo *Literacy* que teve sua introdução inicial no Brasil por Mary Kato, no ano de 1986 (Kato, 1986, p. 7) delineando os estudos no campo social da escrita. Desde então, os estudos acerca do letramento cresceram nas áreas da educação e da linguagem, uma vez que se percebeu a relevância e necessidade de uma discussão mais conceitual do termo e seus encadeamentos para o ensino na formação de leitores e escritores.

Segundo Soares (2016), o termo letrado surge como “o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita” (Soares, 2016, p. 36). Assim, uma pessoa letrada não é apenas alguém que sabe ler e escrever, mas alguém que compreende o que lê e escreve e é capaz de usar essas habilidades para acessar

e produzir conhecimento, comunicar-se e interagir no mundo de forma crítica e consciente.

Em seus estudos, Soares (2002) apresenta a concepção de Heath (1982), que entende o evento de letramento como “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (Soares, 2002, p. 145)

E, posteriormente, em 2002, reformula e amplia sua definição afirmando que o termo letramento é “o estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (Soares, 2002a, p. 145).

Na visão de Soares (2013), o Letramento é visto como,

[...] um estado ou condição, refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Uma análise desses comportamentos permite agrupá-los em duas grandes dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. Quando se focaliza a dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais, que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita (Soares, 2013, p. 30).

Com base nisso, o Letramento é visto como uma condição necessária para a interação nas práticas sociais humanas. O Letramento resulta da ação de práticas sociais de leitura e escrita. Soares (2016) afirma que o indivíduo letrado é aquele que usa e pratica socialmente a leitura e a escrita e deste modo responde adequadamente às demandas sociais de sua utilização. O Letramento é, pois, uma prática sociocultural que integra os indivíduos numa relação dialógica com o mundo que o cerca.

Até a década de 1990, os estudos sobre Letramento eram predominantemente focados em uma perspectiva mais cognitiva, que enfatizava os processos mentais envolvidos na leitura e escrita, como a decodificação de palavras e a compreensão de textos. Dessa maneira, essa visão estava centrada

nas habilidades individuais e na capacidade de processar a linguagem escrita, muitas vezes desvinculada do contexto social em que essas práticas ocorriam.

No entanto, a partir dos anos 1990, houve uma mudança significativa no campo dos estudos de letramento. Uma nova abordagem, começou a tratar o letramento sob o viés da prática social, entendendo que o Letramento não é apenas um conjunto de habilidades individuais, mas também uma prática cultural e social, profundamente influenciada pelos contextos nos quais as pessoas estão inseridas.

De acordo com Kleiman (1995, p. 15), a palavra Letramento começou a ser designada pelos meios acadêmicos na “[...] tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”.

Segundo Kleiman (2005, p. 12), a prática de letramento corresponde a um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. Entre os diversos exemplos de práticas de letramento, podemos destacar: escrever uma carta, assistir aulas, escrever uma letra de música, um poema, entre outros.

Os estudos sobre o Letramento surgem para “[...] examinar o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita” (Kleiman, 1995, p. 16). Esses estudos se ampliaram no sentido de “[...] descrever as condições de uso da escrita” e seus efeitos nos diversos grupos sociais. Dessa maneira, o termo foi sendo objeto de estudo de variadas comunidades científicas, que foram explorando questões sociais e culturais e “ressignificando” o conceito do fenômeno em seus aspectos linguísticos.

Observamos que novas pesquisas foram surgindo, com essa abordagem do Letramento abrangendo a capacidade de entender e interpretar diferentes tipos de textos em diversos contextos, bem como a habilidade de utilizar a leitura e a escrita para participar plenamente da vida social, cultural e profissional. Com isso, interagir com diferentes textos e desenvolver a habilidade de práticas sociais, como, por exemplo, a produção de textos adequados em diferentes situações de uso da linguagem. Essas pesquisas foram denominadas então de Novos Estudos de Letramentos.

Para Gee (1991, 2008), os Novos Estudos de Letramentos surgem com a necessidade de substituir a ideia tradicional de que Letramento está ligado a um conjunto de habilidades cognitivas que deveriam ser ensinadas de forma neutra e individualmente, como já citado anteriormente.

Street (2014) descreve como Novos Estudos de Letramentos “uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas” (Street, 2014, p.17). Desse modo, argumenta que o Letramento se dá por meio de práticas sociais de leitura e escrita em contextos sociais reais e das variações dos diferentes sentidos, nesses contextos, e “dentro de diferentes discursos acadêmicos” (Street, 2014, p. 17).

Ao discutir os encadeamentos dos estudos de Letramento no ambiente escolar, Street define o letramento seguindo a vertente do letramento autônomo e o ideológico. A partir do pensamento do autor, a escola preocupa-se somente com um tipo de letramento, o dominante, ou o letramento autônomo, considerando que este, se preocupa com o uso da escrita.

Kleiman (1995) apresenta a questão da relação entre cognição e escrita e a dicotomia presente entre oralidade e escrita e os poderes intrínsecos à escrita. A autora, ao discutir os conceitos apresentados por Street, pontua que no modelo autônomo do letramento, a escrita “seria um produto completo em si [...] não estaria presa ao contexto de produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito” (Kleiman, 1995, p. 21).

Em suas discussões sobre o conceito de Letramento sob o olhar para tecnologia, Soares (2002), explica que “estamos vivendo um momento de introdução de novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (*a web*), a Internet” (Soares, 2002, p. 146). Assim, entendemos que, para a autora, é importante observar se as tecnologias, se essas práticas sociais de leitura e escrita digitais, vão conduzir a um estado ou condições diferentes das práticas de leitura e de escrita impressos, ao passo que façam sentido e atendam às necessidades de forma eficaz.

De acordo com Kleiman (1995), os estudos sobre letramento foram desenvolvidos para acompanhar a evolução dos usos da escrita desde o século XVI, a partir da formação e padronização da língua até seu trajeto nos ambientes escolares, objetivando explorar o uso tecnológico advindo da escrita. Segundo a autora, esses estudos foram sendo ampliados para caracterizar as condições de uso da escrita e, assim, designar quais eram os efeitos que as práticas de letramento exerciam sobre os aspectos sociais e culturais dos grupos que passavam a se utilizar da escrita como tecnologia, conforme enfatiza:

Os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. [...] com o objetivo de examinar, em relação a estes grupos, as consequências sociais, afetivas, linguísticas que tal inserção social significa (Kleiman, 1995, p.16).

Apesar de diferentes vieses, as considerações discutidas e as definições mais difundidas do termo letramento no Brasil, indicam como os estudos de Letramentos, apresentam-se como as práticas letradas são sociais e diversificadas, atreladas às estruturas de poder das sociedades. Assim, as pesquisas realizadas por Kleiman (1995, 2005, 2008) Soares (1998, 2002, 2013) e Street (1984, 1993, 2001) contribuíram na busca por compreender como os indivíduos dão significado a essas práticas e de que maneira as utilizam em seu cotidiano.

A primeira define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p.18), entendendo o letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (Kleiman 1995, p. 181). Já Soares (1998, p. 47) apresenta o letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Das leituras empreendidas nessa etapa, identificamos a complexidade conceitual do Letramento, também, a importância de ampliar estudos relacionados aos tipos de letramentos, principalmente, com referência ao contexto escolar.

As mídias digitais têm transformado significativamente a forma como lidamos com a leitura e a escrita. Essas mudanças não só alteram o acesso e o consumo

de informações, mas também impactam a maneira como produzimos textos, falas, discursos e nos comunicamos de forma geral. Nesse contexto, é essencial discutir e entender como as práticas pedagógicas estão sendo adaptadas sob esse viés, para preparar os indivíduos às exigências desse novo cenário.

A integração desse cenário digital na educação exige uma abordagem ampla e crítica, ou seja, devemos compreender e promover a investigação científica em relação à escola e como ela está lidando ativamente nas novas formas de comunicação e recursos disponíveis e quais letramentos estão sendo trabalhados, permitindo essa reconfiguração das práticas pedagógicas.

Em consonância com esse contexto, citamos Coscarelli (2016) com referência às tecnologias digitais, quando afirma o seguinte:

As tecnologias digitais, disponíveis agora nos celulares e amplamente utilizadas por todas as camadas sociais como meio de comunicação, produção e disseminação de saberes, precisam ser estudadas e compreendidas. Os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas [...] (Coscarelli, 2016, p. 11).

Nessa perspectiva, observamos que as tecnologias podem ser usadas como aliadas na produção do conhecimento e esse avanço da tecnologia tem facilitado não só o acesso à comunicação e à informação, mas também motivado a sua incorporação no ambiente escolar, voltado à nova realidade sociocultural influenciada pelo uso de novas ferramentas digitais, compreendendo assim, um letramento digital a ser desenvolvido.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2014), no âmbito da educação, as questões referentes ao letramento digital vêm sendo discutidas, inclusive na tentativa de se pesquisarem e testarem práticas que ajudem na formação das pessoas e em seu melhor aproveitamento das tecnologias digitais. Para as estudiosas, “Políticas de acesso às redes e aos dispositivos são ensaiadas, assim como existem focos de formação continuada de professores para essas questões” (Coscarelli; Ribeiro, 2014).

A trajetória histórica sobre o surgimento do termo Letramento Digital trouxe diferentes conceitualizações e apresentou que nas pesquisas desenvolvidas nacionalmente, dentro da abordagem pretendida para nossa pesquisa, destacam-

se os estudos realizados por Soares (2002) e Coscarelli (2016) e Ribeiro (1999, 2001 e 2003).

Com referência ao termo Letramento Digital, Soares (2022) apresenta a escrita e a leitura como foco, quando compreende a definição de que o indivíduo letrado digitalmente apresenta as habilidades para se apropriar da nova tecnologia e exerce práticas de leitura e escrita na tela do computador. Outros autores, Marcushi (2004) e Ribeiro (2006), também pautaram suas definições apresentando a escrita como centro do letramento digital.

Segundo Souza (2002), as definições mais amplas de letramento digital consideram os contextos social e cultural. Entre as definições apresentadas pela autora, letramento digital apresenta-se como “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente em um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação” (Souza, 2007, p. 59).

Soares (2002), argumenta que ser letrado é participar competentemente de eventos de letramento, em seu texto intitulado “Novas Práticas de Leitura e Escrita” aponta o letramento digital como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela diferentes do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002, p. 151).

Já na perspectiva de Knobel e Lankshear (2006), o conceito de letramento digital não é algo unitário, nem um conjunto de competências ou habilidades. Eles concebem o letramento digital como “[...] uma variedade de práticas sociais e concepções de engajamento na elaboração de significados. Tal processo se dá mediado por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos e compartilhados” (Knobel; Lankshear, 2006, p. 17).

Os autores embasados na ideia de “letramentos”, proposta por Street (1984), a qual os indivíduos entram e saem de múltiplas formas de escrita e leitura, enfatizam a mudança do termo letramento digital para letramentos digitais, já que esse termo revela uma abordagem que engloba as múltiplas práticas sociais do ciberespaço.

Nesse sentido, defendem a ideia de que o Letramento Digital deve ser pensado como "letramentos digitais", que envolvem inúmeras práticas sociais e concepções para se poder realizar pesquisas na internet, acessar links de navegação, avaliar a credibilidade das fontes, compreender e produzir gêneros multimidiáticos, dentre outras.

Já para Buzato (2003, 2007, 2008), após algumas discussões, a compreensão do termo se dá considerando como práticas sociais que se relacionam, se apoiam, se contrapõem, estimulando que indivíduos se constituam através de suas relações sociais usando as tecnologias digitais.

Em consonância com essas ideias, podemos citar a definição proposta por Xavier (2011, p. 3), que declara “o letramento digital é como a aquisição de um conjunto de habilidades para ler, escrever e interagir com a mediação de equipamentos digitais (computador off e online e telefone celular)”.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) compreendem Letramentos Digitais como habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital. Conforme destacam:

Letramentos digitais: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p.17).

A definição apresentada por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), para o conceito de letramentos digitais, possui também a questão da abordagem social, pois são entendidos pelos autores como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Os autores em suas discussões abordam a situação do conhecimento na sociedade contemporânea e afirmam que à medida que a informação se encontra disponível a todo o momento em modo online, com uma sobrecarga de referências, também há a dificuldade em fazer uma pesquisa apropriada, conforme afirmam:

Nem todo sujeito conhece os melhores modos de gerenciamento de informações, não possui domínio de técnicas de pesquisa, de classificação de recursos úteis em rede, além de técnicas para melhor comunicação online. O fato é que, caso os indivíduos não entendam a gramática básica da internet, serão manipulados por aqueles que a entendem (Dudeney, Hockly, Pegrum, 2016, p. 39).

Compreendemos, assim, quanto à relevância do Letramento Digital, quando afirmam que nem todos sabem as diferentes possibilidades de formas de buscas e técnicas úteis e disponíveis que irão facilitar o alcance dos seus objetivos ao pesquisar informações no meio digital, envolvendo não só questões técnicas, mas também, social, quando enfatiza a manipulação dos que a entendem sob aquele que não a domina.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) discutem a complexidade de ordem social do assunto, quando explicam que envolve um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e “construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17).

Coscarelli e Ribeiro (2005) definem que ser letrado digitalmente implica no domínio da comunicação pelo indivíduo em diferentes situações e em propósitos diversos, englobando muito além de apenas saber manusear tecnicamente um equipamento digital, mas também ter a competência de encontrar textos na internet e compreendê-los, selecionando informações que sejam pertinentes e sabendo avaliar sua credibilidade.

Dessa maneira, a partir desses conceitos, ser letrado digitalmente significa modificar os modos de ler e escrever a materialidade verbal e não verbal (imagens, desenhos, símbolos, ícones, gráficos etc.), além de significar compreender as diferenças impostas pelo suporte digital, ou seja, conforme afirma Silva (2005) “saber utilizar as TICs, saber acessar informações por meio delas, compreendê-las, utilizá-las e com isso mudar o estoque cognitivo e a consciência crítica e agir de forma positiva na vida pessoal e coletiva” (Silva, 2005, p. 33 *apud* Coscarelli, 2016, p. 162).

Portanto, no contexto educacional, a necessidade do letramento digital é mais que evidente, levando em consideração que por intermédio dele, o professor

pode possibilitar o conhecimento por diferentes abordagens nos conteúdos aplicados, por exemplo.

Compreendemos, assim, que não se pode, atualmente, mediar conhecimento através somente do letramento impresso, devemos reformular a aprendizagem com o uso das tecnologias. Coscarelli (2005) afirma que “os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula” (Coscarelli, 2005, p. 31).

Nesse entendimento, compreendemos as discussões em torno das novas práticas com o uso das tecnologias digitais, aparentemente, em consonância às propostas descritas na BNCC:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2017, p. 67).

Coscarelli (2016), ao mencionar letramento digital, destaca alguns desafios a serem considerados:

Há, pelo menos, dois grandes desafios que devemos enfrentar quando se trata de desenvolver o letramento digital. O primeiro é que a leitura como objeto de ensino deve ser levada para a escola sem simplificações, considerando não só as habilidades cognitivas, tais como inferir, antecipar, comparar, verificar, analisar -, mas, sobretudo, levando em consideração seus propósitos e sua diversidade enquanto prática social. O segundo desafio é incluir as tecnologias digitais, de modo que os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados (Coscarelli, 2016, p. 27).

Nesse sentido, apresenta a leitura sendo considerada também, sob o viés da prática social, com seus propósitos e diversidades, não só as habilidades cognitivas, produzindo sentido ao contexto social, o que nos leva à reflexão de inclusão das tecnologias digitais, na perspectiva da criação de condições de diferentes leituras, destacando práticas desenvolvidas fora da escola também.

Comungamos em nossa tese com a visão de Barreto quando afirma que “a questão não é introduzir na escola as várias mídias, as linguagens e os textos que emergem do digital”. Conforme destaca Barreto (2001, p. 67):

É preciso, acima de tudo, criar condições para formas de leitura plurais e para concepções de ensino e aprendizagem que considerem o aprendiz como protagonista, a fim de diminuir a distância entre as leituras e as práticas que se desenvolvem fora da escola e aquelas que são privilegiadas por ela (Barreto, 2001, p.67).

Além dos aspectos apontados, destacamos Coscarelli (2016), que postula que os alunos aprendem quando se envolvem em tarefas ou atividades que os levem a indagar, formular perguntas e refletir. Segundo a autora, os ambientes de aprendizagem “devem permitir aos alunos relacionar e integrar novas experiências aos esquemas conceituais que já possuem; eles aprendem melhor quando conhecem os objetivos e a proposta faz sentido para eles” (Coscarelli, 2016, p. 27).

Nessa direção, conforme o exposto por Coscarelli (2021, p. 29), na Pedagogia dos Multiletramentos¹¹, a valorização da aprendizagem situada, experiencial e colaborativa, promovida em ambientes como museus, praças, teatros, galerias, fábricas, empresas e parques, entre outros, promove uma ampliação dos espaços e tempos de aprendizagem, reconhecendo que o processo educativo não se limita à sala de aula tradicional, mas se estende a múltiplos contextos sociais, culturais e midiáticos.

Dessa forma, explica que ao explorar esses espaços, o ensino se torna mais significativo e conectado à realidade dos alunos, favorecendo o protagonismo discente e o desenvolvimento de práticas letradas que dialogam com essa diversidade, conforme destaca Coscarelli (2021)

Todos esses processos podem ser enriquecidos pelo uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e por condições favoráveis ao desenvolvimento do letramento digital dos alunos, possibilitando o acesso

¹¹ A Pedagogia dos Multiletramentos nos convida também a pensar em aulas menos tradicionais, menos centradas em conteúdo e mais centradas no aluno, no desenvolvimento de habilidades, em sua capacidade para compreender as situações e encontrar soluções. Nesse contexto, a interdisciplinaridade é fundamental, promovendo a conexão entre saberes de vários domínios e áreas do conhecimento para analisar e solucionar problemas e situações (Coscarelli, 2022, p. 29).

à informação, à cultura e a formas de expressão e comunicação em meios digitais (Coscarelli, 2021, p.29).

Nesse contexto, Coscarelli e Ribeiro (2022) ressaltam que para que esses espaços sejam explorados dessa forma, é preciso um olhar sobre o letramento digital também do professor que terá a missão de mediar essas interações. Assim, propõem a reflexão sobre o interesse também do profissional pela busca de conhecimento por meio da formação continuada.

As autoras problematizam os limites das formações acadêmicas tradicionais diante das transformações aceleradas da sociedade contemporânea. Coscarelli e Ribeiro (2022), ao afirmarem que “nenhum curso universitário será duradouramente satisfatório”, não desqualificam a formação inicial, mas apontam para a necessidade de uma postura ativa e contínua por parte dos docentes, a formação vista além dos muros da universidade se estende ao longo da vida profissional. Coscarelli, explana que:

As abordagens acadêmicas (para além de pesquisar o discurso) e os modos de trabalho efetivo nas salas de aula reais estarão sempre em movimento. É importante quando o professor e a professora percebem que precisam se mover também, e que isso é uma questão para a vida e a vida profissional, depois da graduação, da pós-graduação e mesmo a despeito delas (Coscarelli, 2021, p. 29).

Esse pensamento dialoga diretamente com a ideia de formação continuada como práxis, em que o professor não apenas atualiza conhecimentos, mas também reconfigura sua prática pedagógica em resposta às demandas sociais, tecnológicas e culturais emergentes. Assim, evidencia-se que a formação docente precisa ser dinâmica, contextualizada e responsiva, capaz de acompanhar os movimentos da linguagem” e da sociedade.

Os estudos de Xavier (2005) e Camas (2012) já sinalizavam, também, a pertinência em discutir o papel dos letramentos digitais na formação docente. Assim, percebemos como a capacitação tecnológica dos professores não se trata de uma demanda recente, tem-se intensificado à medida que os paradigmas educacionais se transformam diante da cultura digital.

Xavier (2005, p. 142) salienta a necessidade de “[...] capacitar em massa seus professores, transformando-os em ‘letrados digitais’”, indicando que o acesso

às ferramentas tecnológicas, por si só, não assegura uma prática pedagógica significativa.

Camas (2012)¹² corrobora esse pensar da complexidade do termo indo além de somente ter acesso às ferramentas tecnológicas, quando afirma que o letramento digital é um conjunto de letramentos que passam pelo letramento da Informática, do midiático, do digital, do científico e da informação, ou seja, apenas ler e interpretar códigos alfanuméricos não é o suficiente na sociedade moderna, dada a sua multiplicidade e complexidade cultural.

Outros estudos mais recentes, como de Lima (2022), Ferreira e Pimentel (2018), Fofonca (2015), exploram o letramento digital envolvendo a perspectiva de uma cultura de interações digitais. De acordo com Fofonca (2015, p. 34), “a cultura digital é constituída numa complexa e ampla rede de significações ligadas às tecnologias da informação e da comunicação.” Assim, entende-se que tal complexidade está extremamente relacionada às múltiplas linguagens da Cibercultura, seja escrita, oral, visual, audiovisual e musical.

Nesse contexto, Fofonca (2015, p. 15) destaca que “as relações que são estabelecidas contemporaneamente entre cultura digital e educação criam novas condições e inúmeras estratégias para integrar de maneira eficaz as tecnologias digitais da informação e da comunicação.” Comungamos que essa construção deve ser aproveitada da melhor forma no ensino, personalizando o ensino com ações formativas para docentes realizarem práticas focadas nos discentes.

Pimentel (2018) destaca essa abordagem superadora na cultura digital, promovendo discussões acerca da representação sócio-histórica desse fenômeno, sua transformação e reconstrução dentro da escola, para que atenda à necessidade específica dos alunos, com relação à aprendizagem colaborativa dos jogos digitais, tecendo novas possibilidades para o aprendizado colaborativo nas aulas.

¹² De acordo com Camas (2012), existem cinco letramentos indispensáveis na Cibercultura: letramento da informática, letramento midiático ou letramento da mídia, letramento Digital, letramento científico e o letramento da Informação. O domínio desses conhecimentos se faz necessário para os docentes trabalharem as suas didáticas de forma crítica e consciente do contexto, e das variáveis envolvidas na Cibercultura.

Nesse sentido, Lima (2022, p.26), em suas pesquisas sobre os dispositivos digitais, destaca que a formação de professor necessita contemplar a adoção das Tecnologias Digitais nas práticas educativas, mas para tanto, “necessita ser integrado aos currículos da formação inicial e ter sua continuidade na formação em contexto”. A partir da concepção do autor, para que “os docentes tenham relevância no contexto da Cibercultura, é preciso que sejam capazes de desenvolver algumas aptidões”.

Em seu estudo, Lima (2022)¹³ investigou como dispositivos digitais podem servir como objetos digitais de aprendizagem, focando na curadoria para a prática educativa na educação básica. Assim, aponta a necessidade de professores estarem capacitados para realizar uma curadoria eficaz em objetos digitais, assegurando que esses recursos realmente contribuam para o desenvolvimento das competências digitais e educativas. Nessa direção, conforme Lima (2022), pode contribuir para a formação continuada dos professores, promovendo uma prática pedagógica inovadora e crítica, apoiada em novos movimentos e letramentos digitais.

Reconhecendo as diferentes abordagens conceituais, compreendemos os diferentes vieses formulados e pautamos nossa tese alicerçando-se no conceito teórico proposto por Coscarelli (2005, 2022) e Ribeiro (2013) sobre o Letramento digital ligado às “práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”. Dessa forma, podemos considerar, conforme destaca Coscarelli (2016):

A progressão do uso das tecnologias de informação e comunicação determina modificações na textualização, há um reflexo direto na forma como as pessoas socialmente produzem ou leem os textos, conforme seus

¹³Lima (2022) baseou seu estudo nas abordagens de Camas, Fofonca e Hardagh (2020), referente à curadoria de conhecimentos, na pesquisa educacional, repensando as metodologias na cultura digital e a transformação do professor, destacam a práxis que tinha como referência o *habitus* analógico, mas com o reforço da relação dialógica - prática-teoria-prática – abre-se um espaço para metodologias na cultura digital e, com isso, ratificamos um dos principais fundamentos da ciência educacional: não esquecer que as práticas educativas sempre serão o ponto de partida e chegada para a pesquisa educacional. (Camas; Fofonca; Hardagh, 2020, p. 124).

objetivos, suas expectativas, seus conhecimentos, crenças e valores, como também as circunstâncias físicas em que as interações acontecem (Coscarelli *apud* Val, 2016, p. 20).

Diante disso, cabe atentarmos para o fato de que esses ambientes e tecnologias envolvem um letramento específico: o Letramento Digital. Esse letramento faz parte de algo que já é construído no dia a dia de nossas vivências em sociedade. No entanto, sua existência não implica apenas saber ligar/desligar, entrar/sair, enviar/apagar; envolve também práticas sociais que sejam adequadas às expectativas e objetivos de uso.

Com a busca e análise das dissertações e teses selecionadas no mapeamento realizado, foi possível levantar importantes contribuições para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em suas práticas pedagógicas. Os estudos evidenciaram que, embora haja reconhecimento do potencial das TDIC para o ensino, persistem dificuldades estruturais, formativas e culturais que limitam sua integração efetiva nas escolas.

A partir dessas considerações, nota-se que as pesquisas continuam apontando para a necessidade de formações continuadas que dialoguem com a realidade dos docentes, valorizem seus saberes construídos ao longo da trajetória profissional e promovam práticas pedagógicas contextualizadas e reflexivas.

No entanto, apesar da relevância dos estudos encontrados, considera-se que poucos abordam a formação continuada com referência às práticas letradas, envolvendo o diálogo com os professores de Língua Portuguesa, especialmente com ênfase no desenvolvimento de aulas com a utilização do jornal e tecnologias digitais como recurso pedagógico.

Dessa forma, entendemos como as pesquisas desenvolvidas podem contribuir com mais reflexões críticas, considerando os próprios envolvidos, os professores de língua portuguesa, ampliando por meio da pesquisa de campo, a possibilidade de ouvir, falar e contextualizar dificuldades e experiências positivas, sem se pautar exclusivamente a preencher lacunas encontradas.

Ao investigar, compreender e propiciar o compartilhamento de possibilidades em relação à formação continuada, colaboramos para o desenvolvimento de práticas letradas mais críticas, criativas e contextualizadas.

Assim, com a ampliação do debate sobre o letramento digital e a formação docente no contexto das TDIC, tem-se instigado a reflexão para a construção de políticas e práticas formativas mais coerentes com as demandas da contemporaneidade e com as especificidades da educação pública.

2.2 Jornal digital na formação continuada de professores

De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2022), a utilização de ferramentas digitais nas práticas pedagógicas ainda é muito tímida no Brasil. As autoras mencionam a falta de formação dos professores e a dificuldade de acesso às tecnologias digitais de comunicação pela comunidade escolar:

Sabemos que formação continuada é também responsabilidade do profissional, mas cabe ao Estado viabilizar e promover essa formação, dando condições aos professores e professoras para que invistam em sua formação continuamente. A BNCC, por exemplo, que contempla fortemente o trabalho com a multimodalidade, os multiletramentos e o letramento digital, temas nem sempre dominados pelos professores e professoras, foi implantada sem que fossem oferecidas oportunidades amplas para a compreensão desse documento e a discussão de formas para a aplicação prática no chão da escola (Coscarelli; Ribeiro, 2022, p.17).

Coscarelli e Ribeiro (2022), problematizam a questão da formação continuada dos professores e mencionam como a BNCC cita o trabalho com a multimodalidade, multiletramentos e letramento digital. No entanto, apontam a dificuldade e questionam qual a possibilidade da efetividade de fato da prática abordada no documento, sob o viés de uma práxis transformadora, sem que haja formação ou sem que essa discussão seja feita amplamente com os professores e professoras.

Conforme defende Freire (2011), a constituição de uma práxis¹⁴ transformadora seria o grande diferencial nos cursos de formação de professores, promovendo, assim, a “nova práxis” denominada por Freire (2011). Sendo assim, ao analisarmos os estudos já realizados e considerarmos a formação docente, a partir de um contexto de práxis, entendemos que tal formação não se limita somente à formação inicial, mas também à trajetória profissional, em constante construção.

A partir dessas considerações, compreendemos a importância da preparação dos professores para esse conceito da *práxis*, pautada em uma postura reflexiva em relação às suas práticas de ensino, que nunca serão acabadas, imutáveis, reconhecendo a relevância dessa reflexão do fazer docente e das influências sociais que permeiam o cotidiano escolar.

Fullan (2020) defende a importância de uma formação continuada com base na realidade escolar de modo a pensar a formação docente, como elemento na constituição da identidade profissional numa dimensão humana central.

Após o entendimento de longos anos de observações, especialmente em organizações educacionais, o autor defende que o líder é concebido como alguém cuja autoridade é baseada em competência para guiar as pessoas da organização durante a mudança. Assim, não basta que o administrador desenvolva uma das habilidades de liderança, mas sim um conjunto integrado delas. A razão é que as dimensões de liderança, concebidas por Fullan, são interdependentes.

Dessa forma, Fullan (2020) destaca que a escola deve criar condições para os professores se reunirem. Tais encontros permitirão, entre outras coisas, desenvolver a visão sistêmica. Considerando esse pensar, compreende-se que a formação continuada dos professores deve ser parte de uma estratégia de melhoria

¹⁴ A práxis pedagógica tem suas raízes na filosofia marxista e na teoria pedagógica crítica. O conceito foi desenvolvido por Freire, que destacou a importância da práxis como uma forma de ação consciente e emancipatória. A práxis, conforme conceituada por Paulo Freire, representa a ação reflexiva e transformadora dos sujeitos sobre a realidade, articulando prática e teoria com o objetivo de superar situações de opressão e construir uma educação libertadora. Trata-se da união indissociável entre reflexão crítica e ação consciente voltada à transformação social (Freire, 2011, p. 15).

do sistema educativo como um todo, e não apenas uma questão individual dos professores.

As discussões anteriores desenvolvidas evidenciam os desafios enfrentados pelos docentes na incorporação das TDIC em suas práticas, bem como a necessidade de refletir sobre o letramento digital como elemento constitutivo da questão profissional docente, e tudo está intrinsecamente ligado às organizações, lideranças e formação ofertada, tanto a inicial, quanto a continuada.

A partir dessa compreensão, instigou-se mais investigação no que concerne às experiências formativas que estão sendo realizadas nesse viés, e quais envolveram o uso do jornal escolar, jornal digital, com referência ao seu potencial didático e sua inserção em práticas educativas críticas e significativas.

Assim, foi realizado um levantamento de estudos no Portal de Periódicos CAPES/MEC, que tratassem das temáticas, e depois das leituras, aprofundamo-nos nas pesquisas com a ênfase no uso do jornal como uma possibilidade de ensino na disciplina de Língua Portuguesa, além de pesquisas que exploraram o desenvolvimento profissional dos professores por meio de formações e projetos que envolvem leitura, produção textual, multimodalidade e protagonismo discente.

Para nosso estudo, esse levantamento serviu como base para compreender o que já temos especificamente de trabalhos científicos realizados sobre o jornal digital, tanto no contexto da formação continuada quanto na utilização do jornal no fortalecimento das práticas letradas e também, na autonomia pedagógica dos docentes, em diálogo com os processos de formação continuada.

Dessa forma, com a abordagem da formação continuada, com o foco no jornal, encontramos vários trabalhos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4. Resultados da busca relacionados ao jornal do período de 2013 a 2023

Filtros de pesquisa na base Capes	Jornal escolar	Jornal digital	Jornal escolar digital	Letramento Digital e jornal escolar	Jornal e formação continuada	Jornal e ensino de língua portuguesa
Sem filtro	809	582	43	6	75	67
Tipo: Dissertação	517	375	19	3	50	35

Mestrado Profissional	90	67	12	2	7	18
Tipo: teses	184	122	11	1	18	1
Período: 2013 a 2023	248	432	32	3	26	31
Área do conhecimento Educação/ Linguística, Letras e Artes	118	70	10	2	6	19

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Buscamos inicialmente, títulos com a expressão *Jornal Escolar* e encontramos o total de 809 (oitocentos e nove) estudos, após refinamento de busca, inserindo no filtro de campo de busca a área do conhecimento Educação, Linguística, Letras e Artes, os resultados apontaram 118 (cento e dezoito) trabalhos.

Posteriormente, buscando a expressão *Jornal Escolar Digital*, sem filtros, foram encontrados 43 (quarenta e três) trabalhos envolvendo a temática, porém, ao inserir no campo de busca no filtro a área do conhecimento Educação, Linguística, Letras e Artes, foram localizados 10 (dez) trabalhos científicos abordando o *Jornal Escolar Digital* em consonância com nossa temática. Ao inserir como descritores *Jornal e Formação Continuada*, foram encontrados 75 (setenta e cinco) trabalhos. No entanto, refinando para área Educação, Linguística e Artes, encontramos apenas 6 (seis) estudos.

Observando a necessidade de filtrar mais ainda a abordagem de resultados de pesquisas, utilizamos os descritores *Jornal e língua portuguesa*, e encontramos 67 (sessenta e sete) pesquisas sobre o tema, porém, refinando para área Educação, Linguística e Artes, encontramos apenas 19 (dezenove) estudos que configuram discussões em consonância com a presente pesquisa, com foco no ensino da Língua Portuguesa.

Na intenção de investigar mais ainda, especificamente, a abordagem da temática e possibilidade de originalidade da presente pesquisa, filtramos inserindo no descritor: *Jornal digital e língua portuguesa*, e localizamos apenas 4 (quatro) trabalhos desenvolvidos nessa linha.

Com a análise dos estudos, foi localizado um número considerado reduzido de pesquisas que abordam o Letramento Digital, a Formação Continuada e o Jornal Escolar Digital na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa. Dentre os resultados aprofundados encontrados, muitos sinalizaram algumas lacunas similares, bem como, desafios e também, novas possibilidades de propostas de práticas docentes que podem ser compartilhadas, adaptadas e utilizadas no ensino sob o viés da Formação Permanente¹⁵, em que foi pautada nossa tese.

Das leituras empreendidas, destacamos o estudo desenvolvido em 2019, por Sheila Conceição dos Santos, intitulado: *“Letramento digital e formação de professor: investigando o ensino de textos escritos em ambientes virtuais”*, pela Universidade Estadual de Santa Cruz, a autora investigou as formações ofertadas pelo núcleo de formação continuada pela Secretaria de Educação do município de Ilhéus.

O estudo revela que as formações não colaboram, em sua totalidade, para a prática de letramento digital com a ênfase esperada, e que as iniciativas existentes são dos próprios professores, que buscam aprofundamento. Destaca, ainda, a importância do desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que integrem o ensino de produção de textos à cultura digital, referente ao professor de Língua Portuguesa na *Cibercultura* e em relação à contribuição de estudos acerca do Letramento Digital no âmbito linguístico aliados às demandas das novas práticas comunicativas.

Para Anhussi (2009, p.48), quanto ao uso de novas mídias no ensino, pontua que “é preciso organizar melhor o debate, pois sabemos que muitos professores que estão dentro das salas de aulas não foram formados e nem preparados para utilizar as mídias nas escolas”, em sua dissertação de Mestrado intitulada: *“O uso do jornal em sala de aula: sua importância e concepções de professores”*, investigou as concepções dos professores acerca do uso dos jornais impressos e

¹⁵ Para Freire (2011, p.39) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Defende que a formação de professores deve ser apoiada no princípio ação-reflexão-ação. A formação continuada é um momento da formação permanente, privilegiando a reflexão crítica sobre a prática dos educadores.

digitais na formação de alunos críticos, identificando práticas pedagógicas às ferramentas em sala de aula.

Os resultados do estudo evidenciam que os jornais são interessantes por proporcionarem atualidade, acesso a diversas fontes de informação e subsídios para argumentações orais e escritas, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Contudo, Anhussi (2009, p. 48) destaca que em seus achados foram identificadas dificuldades e desafios significativos, como a falta de acesso à internet nas escolas, o desconhecimento dos professores sobre os jornais digitais e a ausência de práticas pedagógicas efetivas que integrem esses recursos, o que limita o potencial educativo da mídia digital. Para a autora, em relação às dificuldades, menciona:

A formação insuficiente dos professores para lidar criticamente com as novas linguagens midiáticas e incorporar o uso do jornal digital em suas práticas pedagógicas representa um obstáculo, reforçando a necessidade de cursos de formação inicial e continuada que preparem os educadores para essa realidade (Anhussi, 2009, p.48).

Para a autora, “o tempo passou e o uso das informações jornalísticas ainda não teve tantas mudanças significativas, pois elas continuam a ser tratadas nos cursos de formação para professores de forma superficial” (Anhussi, 2009, p. 48).

Dessa forma, o estudo destaca a importância da escola como espaço de acesso e mediação das integrações digitais no ensino, visando à formação de alunos críticos, autônomos e participativos, destacando a necessidade de além de incluir os jornais impressos e os digitais na educação, fornecer ao educador acompanhamento e uma formação continuada.

No trabalho intitulado: “*Letramento digital e ensino da língua portuguesa: práticas de escrita com o gênero textual diário*”, realizado por Cintia Almeida da Silva, em seu trabalho de Mestrado Profissional em Letras, em 2019, pela Universidade Federal do Acre. Segundo a autora, ao aplicar a proposta de letramento digital envolvendo o gênero textual diário, identificou-se como os jovens precisam ser direcionados e repertoriados para poderem associar as mídias digitais à aprendizagem no âmbito escolar.

A pesquisa indica que foi possível aprofundar a compreensão sobre letramento digital e as possibilidades de utilizá-lo nas aulas de língua portuguesa, resgatando as memórias através do gênero textual diário, enfatiza a relevância de que os estudantes utilizem o ambiente digital como um suporte à aprendizagem escolar com domínio e segurança, com a mediação do professor que precisa apropriar-se das mídias para as adequações de uso no ensino.

Conforme Silva (2019, p.7), é imprescindível uma formação mais aprofundada para alcançar tal fim, que vá além de simples treinamentos, para que os professores possam se apropriar efetivamente das tecnologias digitais no contexto educacional. Silva (2019), destaca que:

Não podemos nos esquecer de que a formação do professor, tanto a inicial quanto a formação continuada, não oferecem suporte necessário para haver apropriação de toda essa tecnologia. É importante compreendermos também que as atividades do professor não podem ser guiadas tão somente pelo impulso de se adequar às mudanças oriundas dos avanços tecnológicos, como em um mero treinamento (Silva, 2019, p.7).

Dentro dessa discussão, elencamos o estudo intitulado: “*Letramento Digital na BNCC: Estudo das competências e habilidades no componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio*”, realizado em 2021, no Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará, pela autora Rosekeyla de Araujo, que investigou as concepções de letramento digital apresentadas no componente curricular Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, à luz das teorias dos multiletramentos, dos novos letramentos.

Outro estudo, como o de Basílio (2019) em sua dissertação: “O jornal digital e outras práticas letradas: uma proposta de multiletramentos no 6º ano do Ensino Fundamental”, em que apresenta uma proposta de multiletramento para estudantes do Ensino Fundamental, utilizando o jornal digital.

Os resultados evidenciaram uma mudança positiva na prática pedagógica do professor, o engajamento dos alunos nas atividades multimodais, o aumento da produtividade discursiva e o desenvolvimento de competências digitais e socioemocionais, além da interação com a comunidade escolar e local, demonstrando que o “uso das tecnologias pode potencializar o ensino de Língua

Portuguesa e fomentar uma consciência crítica mais ampla”, conforme cita Basílio, (2019, p.10).

Assim, com base na experiência apresentada no estudo de Basílio (2019), fica evidente a relevância positiva de promover formações específicas para professores, que envolvam o uso de tecnologias no ensino da Língua Portuguesa, destacando o potencial crítico e social das práticas multimodais.

Já a pesquisa desenvolvida por Ana Paula Olegário da Silva, com a temática: *Facebook e Letramento Digital: Novas produções textuais e pedagogias na educação básica*, realizada em 2016, no Mestrado Profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, chamou atenção por analisar os desafios da escola no cenário de inclusão digital e a questão da inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas.

O estudo pautou-se em apresentar a viabilidade de utilizar espaços virtuais como ambiente de aprendizagem, especificamente, a rede social *Facebook*, utilizando-a como ferramenta metodológica para os conteúdos de produção textual, incluindo o letramento digital no espaço escolar, descrevendo as diferentes dificuldades estruturais para efetivar um espaço de inclusão digital.

Das leituras realizadas nos estudos encontrados, identificamos uma pesquisa relevante de Tiago Cassio Monteiro Lopes que aborda o Letramento Digital em seu trabalho intitulado “*Jornal escolar: desenvolvendo o letramento digital na educação profissional e tecnológica por meio do ensino híbrido*”, com a implementação de um jornal escolar com práticas pedagógicas que promovessem o uso social da leitura e da escrita, partindo do mundo dos estudantes, por meio dos seus *smartphones*, desenvolvendo o letramento digital.

O estudo exemplifica o proposto por Freire (2011), de que a escola deve oferecer uma prática voltada para a formação de alunos críticos, que ofereça condições para que o educando possa compreender e interpretar as informações midiáticas.

Quando falamos em formação docente, Freire (2011) defende a importância da reflexão crítica sobre a prática como fator essencial da relação teoria-prática. Diante disso, podemos refletir que ao produzir esses momentos com alunos, os professores também são tomados às práticas interpretativas e críticas junto aos

alunos, oportunizando o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação teoria-prática.

Para tanto, os cursos de formação de professores, sejam presenciais ou a distância, devem, segundo Freire (2011), promover o desenvolvimento dessa consciência crítica, para que ao atuarem, respeitem e considerem a realidade vivenciada de cada um e ao propor diferentes atividades, que sejam de forma acolhedora, constituída por meio do diálogo.

A partir disso, entendemos que essa consciência deva ser fomentada, desde o princípio na construção individual já do profissional, principalmente, na formação inicial, findando na continuidade em toda a trajetória profissional docente, algo que não depende só do profissional, mas de todo um conjunto de elementos/condições que vão além somente das práticas pedagógicas, compreendendo questões pessoais, políticas e ideológicas.

Nesse sentido, Imbernón (2010, 2016) e Nóvoa (2017), entre outros, reiteram a necessidade de possibilitar/assegurar melhores condições de trabalho aos docentes e, para tanto, os requisitos não se restringem ao âmbito pedagógico, mas o transcendendo, considerando o seu desenvolvimento enquanto sujeito - profissional da educação.

Nessa direção, Imbernón (2011, p.46) destaca que “a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”. Assim, o desenvolvimento profissional envolve um conjunto de fatores que possibilita ou impede que os professores avancem em sua atuação.

De acordo com Imbernón (2010), a melhora da formação e a autonomia para decidir ajudarão no desenvolvimento dessa identidade, mas indica que “a melhoria de outros fatores também o favorecerá de forma muito decisiva - salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação laboral etc.” (Imbernón, 2010, p. 80). Assim, compreende que são fatores que poderão ser determinantes para o êxito ou para a frustração do profissional docente. Conforme afirma Imbernón (2016):

Não é verdade que o desenvolvimento profissional de professores se restrinja unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento cognitivo ou ao teórico, mas é tudo isso e muito mais, pois deve ser inserido

em uma situação trabalhista (salário, clima de trabalho, profissionalização etc.) que permite ou impede a realização de uma carreira docente (Imbernón, 2016, p. 185).

Para Libâneo (2004), o trabalho de professor é um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações. A partir dessa concepção do autor, entendemos que a partir de formações sobre o uso de tecnologias digitais e das experiências positivas de utilização de outros profissionais, temos uma reflexão de que a proposta possa ser repetida e adaptada pelos professores, que irão instrumentar e adequar as situações.

Consideramos que assim, o profissional perpassa as frustrações da carreira, reflete e se reinventa, diante dos diferentes cenários.

Ao explorar essa concepção, concordamos com Libâneo (2004, p. 138) quando afirma que “a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo”. Não buscamos aqui receitas ou afirmações de que, assim a educação e atuação do profissional ou uso de tecnologias digitais será a solução ou salvação para tudo.

Nessa ótica, concordamos que “são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar”. (Libâneo, 2004, p. 138).

Em conformidade, Moreira (2013, p. 29) versa que “a formação do docente não acontece de um momento para outro, mas sim a longo prazo, desde seu ingresso na universidade até a formação continuada, incluindo cursos de aperfeiçoamento, palestras, congressos, etc.

Para a autora, tudo isso só é possível se “o professor tiver acesso a tais recursos como também disponibilidade e vontade de se submeter a novos caminhos de aprendizagem, tornando-se assim um professor-pesquisador”. Tal premissa, a de que o professor que está em constante formação, e que não ocorre a curto prazo, compreende a necessidade de constantes “refinamentos” no exercício de sua profissão.

Por sua vez, a autora problematiza que muitos docentes até concordam com as mudanças no ensino, mas não conseguem assumir uma postura diferente, “pois seu saber fazer está em uma aula mais repetitiva, mudar essa forma de pensamento não é tarefa fácil” (Moreira, 2013, p. 29).

Segundo Moreira (2020), apesar de muitos professores reconhecerem a importância das tecnologias, há uma lacuna entre o que é aprendido na formação e a aplicação concreta na sala de aula, muitas vezes devido à resistência institucional ou à falta de recursos. E defende que além do conhecimento operacional, é importante atribuir sentido a essa aplicação, conforme explana:

As práticas ou as experiências docentes tornam-se, a cada dia, mais imprescindíveis, em especial, para o emprego das tecnologias digitais. Nesse sentido, cabe dizer que, talvez, o grande desafio do professor não seja utilizar a tecnologia digital, mas saber como operá-la em sua disciplina (Moreira, 2020, p. 51).

Dessa forma, compreendemos que os desafios no ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente dos professores do componente Língua Portuguesa, pois nesse contexto, necessitam rever e analisar a própria prática, considerando as consequências e os efeitos de suas escolhas em geral. Para tanto, esse processo deve fazer sentido ao professor, assim como o ambiente favoreceria se tivesse estrutura e também leis que favoreçam essa legitimação.

Com isso, talvez fosse possível reforçar o sentimento de “identidade profissional”, nos professores que atuam com o ensino na área de linguagem, destacada por Nóvoa (2009, p.4), uma “identidade profissional que permite aos professores se apropriarem dos processos de mudança e transformá-los em práticas concretas de intervenção”.

No campo teórico, destacamos as pesquisas desenvolvidas por Ribeiro (2005, 2010, 2019) que tomaram como referência um espaço teórico que se voltou à elaboração do conceito de letramento como fenômeno social complexo e suas reflexões abordam a questão do uso da TDIC na escola. Segundo a estudiosa, “é exigência a integração das TDIC no ambiente escolar e que o professor desenvolva e aproprie-se de novas habilidades, o que interfere diretamente no desenvolvimento de suas competências pessoais e profissionais” (Ribeiro, 2019, p. 12).

Nesse contexto, lung e Rego (2020) em seu artigo intitulado: *Educação e tecnologias digitais em foco: precariedades presentes no contexto educacional brasileiro*, analisam as principais reflexões apresentadas por Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG) em uma conferência, abordando os ciclos da precariedade na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) no âmbito educacional.

Em consonância com nosso estudo, a abordagem apresentada por lung e Rego (2020) a respeito desses ciclos compostos pelas problemáticas de falta de infraestrutura e de qualificação dos profissionais da educação para o uso das tecnologias digitais, reforça nossas discussões em torno de possibilitar uma nova perspectiva de pesquisa e de trabalho com as TDIC na educação.

Dessa forma, comungamos com a autora e os estudiosos quando ressaltam a respeito da dificuldade, ainda, de entender que educação e tecnologia andam juntas e são fluidas e não devemos pautarmo-nos muito na comparação entre o analógico e o digital e visões simplistas, e sim “olhar para o letramento digital enquanto um processo, e não apenas como usos tímidos e pontuais das tecnologias em sala de aula” (lung; Rego, 2020, p. 2).

Em relação às problemáticas nesse processo, um exemplo pontuado por lung e Rego (2020) ao citar Ribeiro, foi a questão do uso do celular como recurso em práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, embora “já aceitamos a essencialidade desse dispositivo móvel, mas não o legitimamos para fins educacionais, pois ainda lidamos com uma série de leis as quais o proíbe nas escolas”, conforme destacou lung e Rego (2020, p. 2).

Considera-se pertinente entender como tal recurso pode ser explorado, foi explorado em outras práticas e considerar formações voltadas para o compartilhamento desses resultados, pensando no futuro de uma formação mais assertiva sobre o assunto, ouvindo quem está atuante no processo.

Ao considerar e discutir perspectivas futuras da formação continuada para o futuro, Nóvoa (2019) sugere uma abordagem mais colaborativa e integrada à prática profissional: “A formação continuada do futuro deve ser construída dentro da profissão, baseando-se na construção de redes de trabalho coletivo que sejam

o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (Nóvoa, 2019, p. 203).

Nesse contexto, Melo e Silva (2008) também destacam a necessidade de mais exploração quanto ao uso do jornal, das informações jornalísticas e das mídias nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Melo e Silva (2008), defendem a incorporação de mais experiências e modalidades formativas diversificadas, sugerindo, além de formações com propostas que abordem as mídias, a revisão de materiais e recursos didáticos quanto ao assunto.

Zanchetta (2005) questiona sobre uma abordagem mais propositiva sobre o trabalho crítico com a imprensa, e defende que a questão da prática social de professores e alunos com relação ao texto jornalístico para haver, ao implementar o acesso aos jornais impressos e digitais, a criticidade a ser formada.

Anhussi (2009, p. 50) problematiza que, no contexto do uso crítico das informações jornalísticas na educação, as orientações oficiais, como a do PCN e outros documentos produzidos nos últimos anos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), quando afirma que:

Não trazem as devidas orientações sobre seu uso. Deixam o trabalho sob a responsabilidade do professor que, por sua vez, não tem formação inicial ou continuada suficiente para explorar de forma crítica os jornais impressos ou digitais em suas potencialidades em sala de aula (Anhussi, 2009, p. 50).

Contudo, a partir dos estudos apresentados, acreditamos que diante das adversidades e desafios apontados, é possível considerar que gestores e formuladores de políticas públicas precisam investir em mais infraestrutura tecnológica e desenvolvimento profissional, enquanto educadores precisam adotar uma postura crítica frente às tecnologias.

Dessa forma, com as contribuições acadêmicas levantadas, buscamos compreender melhor sobre o que vem sendo discutido sobre os temas que envolvem nossa pesquisa, quais autores foram recorridos e embasamentos teóricos e científicos utilizados, mesmo com poucos estudos relacionando a questão do Letramento Digital com referência à Formação Continuada e ao uso do jornal escolar, obtemos várias informações relevantes, principalmente, na etapa inicial da pesquisa.

3 PRÁTICAS LETRADAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nesta seção, apresentamos uma discussão sobre práticas letradas no contexto educacional, considerando os impactos das tecnologias digitais, as transformações nos modos de interação e os desafios da formação docente. Em um cenário marcado pela intensificação das conexões, pela multiplicidade de linguagens e pela emergência de novos letramentos, torna-se relevante repensar as formas de ensinar e aprender a partir de uma perspectiva crítica, dialógica, levando em consideração a voz do professor.

Inicialmente, será abordado o uso do jornal digital na sala de aula, compreendido como uma ferramenta pedagógica que potencializa a leitura e a escrita em ambientes colaborativos, promovendo o engajamento dos alunos e a contextualização dos gêneros textuais. A proposta do jornal escolar digital, além de ampliar as possibilidades didáticas, favorece a formação de leitores e produtores de sentido mais autônomos e críticos, em sintonia com os desafios da sociedade em rede.

Na sequência, exploramos a relação dialógica na aprendizagem, entendida como um processo de construção coletiva do conhecimento, em que os protagonistas: professores e alunos, interagem, desenvolvem sentidos e se posicionam diante das múltiplas vozes que atravessam o espaço escolar. A abordagem dialógica, inspirada em concepções de Freire (2011) e Bakhtin (1997), e de letramentos e uso das TDIC de Ribeiro (2018) e Coscarelli (2002).

Por fim, será explorada a subseção “Entre o diálogo e a práxis: a formação do professor como processo em construção”, que propõe uma análise da prática docente como movimento contínuo de reflexão, ação e transformação.

Assim, esta seção busca articular os conceitos de letramentos, tecnologia e formação docente, evidenciando como esses elementos se entrelaçam na construção de práticas educativas inovadoras para o período.

3.1 Jornal digital na sala de aula

Segundo Lévy (1999), é preciso admitir que o avanço das tecnologias já chegou ao ambiente escolar, assim como também devemos reconhecer a maneira como os alunos usam as tecnologias fora da escola. Nessa perspectiva, reconhecemos que o uso dessas tecnologias estimulou novos letramentos, transformando nossa maneira de produção e consumo do texto.

As dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por alunos continuam fazendo parte da educação, agora, no contexto contemporâneo, com novas propostas digitais de leitura e escrita, revelam-se novas configurações de desafios, exigindo dos professores não apenas compreensão dos obstáculos do processo de aprendizagem dos alunos, mas também a busca por estratégias inovadoras, inserindo novas ferramentas e práticas de ensino.

Segundo Coscarelli (2002), a leitura constitui um processo multifacetado que mobiliza diversas competências cognitivas, como a construção de inferências e a integração de sentidos, aspectos que muitas vezes são esquecidos em práticas escolares centradas apenas na decodificação.

Nesse cenário, o uso das tecnologias digitais, com destaque para o jornal digital, tem se concretizado como espaço de mais possibilidades didáticas para transformar o ensino da linguagem em algo mais dinâmico e contextualizado com a realidade do aluno. Não como uma solução, algo acabado, mas como um incremento e ampliação das práticas letradas, favorecendo a formação de leitores críticos e também produtores de sentido.

Ribeiro (2018) defende que leitura e escrita são práticas sociais historicamente situadas, profundamente influenciadas pelas tecnologias disponíveis em cada época. Nessa linha, podemos compreender, conseqüentemente, as diferentes mídias, a comunicação, o jornal em si, também foi influenciado e modificado.

Para Ribeiro (2018), as práticas de leitura e escrita, em nossa sociedade, tornaram-se mais exigentes e sofisticadas e, com isso, trouxeram novas demandas para leitores e produtores de texto. A autora considera que a concepção de letramento, que vai além da alfabetização, como mencionado anteriormente,

interfere e implica nas práticas sociais, no agir na sociedade através da prática da leitura e da escrita. Segundo Ribeiro (2018), são questões que vão além:

Essas questões estão ligadas ao que se lê, materiais consumidos, como são produzidos, publicados e oferecidos ao leitor. Tudo que lemos nos jornais, nos sites ou redes sociais, assistimos à TV e ouvimos no rádio passou por um processo de edição. “Esse processo não é neutro, mas movido por escolhas e interesses; a mídia pode ampliar, reduzir ou até contradizer a informação recebida e transmitida (Ribeiro, 2018, p. 8).

Dessa forma, os novos letramentos, que demandam uma nova postura, uma nova mentalidade diante das práticas contemporâneas de linguagem, estimulando um trabalho mais colaborativo e participativo, características mais próximas da *web*, perpassando não só os alunos, como também os professores no contexto escolar.

Nessa direção, percebemos que por meio das mídias, das tecnologias digitais, por meio da abordagem do gênero jornalístico, o desenvolvimento da elaboração do jornal escolar no meio digital pode oportunizar a ampliação da autonomia na leitura e escrita, com reflexões críticas e novos letramentos em tempos digitais. Tal proposta, vista por Coscarelli (2016), como forma de contextualizar o conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa sobre os gêneros textuais e envolver a abordagem das tecnologias digitais.

Nesse sentido, foi possível constatar, em diversas pesquisas, as vantagens do trabalho com o jornal utilizado como ferramenta pedagógica, promovendo práticas letradas na educação ao integrar as tecnologias digitais às atividades de ensino e aprendizagem. Especificamente, a implementação do jornal digital, existem poucos relatos em estudos científicos, no entanto, a partir dos estudos encontrados, foi discutido seu potencial de ensino com abordagem mais interativa, colaborativa e contextualizada do letramento, possibilitando que os professores criem experiências de leitura, produção textual e diversas análises e reflexões mais críticas.

Nessa perspectiva, visando ampliar a discussão, destacamos alguns estudos desenvolvidos nesse viés, que destacaram a importância de novas propostas com mídias, bem como as vantagens do uso do jornal escolar como

ferramenta de ensino, a partir dos estudos de Bonini (2007, 2011), Anhusi (2009), Zanardi (2016), Faria e Zanchetta (2012), Antoniassi (2014), Parreão (2019).

De acordo com Bonini (2011, p. 53), o jornal configura-se como ferramenta de ensino capaz de colaborar para a formação de um “cidadão crítico e habilidoso no manejo das manifestações de comunicação em massa”. Para o autor, as pesquisas que envolvem gêneros jornalísticos apresentam grande relevância social:

As pesquisas desse tipo trazem subsídios não só para a formação e a atuação profissional (de jornalistas e professores de línguas, por exemplo) como também para a educação e a formação do cidadão crítico e habilidoso no manejo de tais manifestações, já que toda a sociedade é afetada por elas (Bonini, 2011, p. 57).

Nesse sentido, Zanardi (2016) realizou um estudo que também indica como o jornal escolar pode servir como uma ferramenta para o ensino da Língua Portuguesa, com uma proposta de ensino de Língua Portuguesa baseada em projetos de letramento. Assim, constata-se a viabilidade prática dessa abordagem para promover um ensino reflexivo da linguagem, integrando práticas de leitura e produção textual em um contexto interdisciplinar e colaborativo, com base em Freire (2011), Kleiman (2008) e Rojo (2013).

A partir dessas considerações, Zanardi (2016, p.100) parte da concepção de que o jornal escolar se apresenta também como um “meio profícuo de promover um ensino reflexivo sobre a linguagem, em contraponto com o ensino descritivo e normativo da gramática tradicional”.

Anhusi (2009, p. 38), ao discorrer sobre a utilização do jornal pelo professor, destaca que pode ser uma forma de trabalhar os conteúdos com mais aprofundamento, propõe que a realização de pesquisas e leituras sempre representará uma boa forma de aquisição dos conhecimentos e também de ampliá-los. Anhusi (2009) salienta que “Por meio do jornal é possível tomar conhecimento de como os fatos vão se sucedendo, com isso os conhecimentos se mostram atuais e oportunizam posicionar-se, realizar análises e também críticas”.

Segundo a autora, é possível usar como base e ler diferentes versões, impondo a criticidade, a descoberta e a recriação pela análise dos textos sugeridos,

suscitando o estímulo à curiosidade e vontade de aprofundar os fatos pela leitura das versões.

Dessa forma, Anhussi (2009), com referência aos jornais digitais, que mesmo com a facilidade de serem acessados pela internet, também não são muito utilizados em sala de aula como fonte de conhecimento e informação. Nessa ótica, acredita-se que dentre os fatores que impedem esta inserção, estão a parte estrutural da escola, falta de recursos materiais, além de uma formação que capacite os docentes para este uso efetivo.

Nesse sentido, considerando que tais problemáticas, de forma geral, são realidades vivenciadas em várias regiões do Brasil. Com base nos estudos apresentados, cabe ressaltar que o jornal impresso e, principalmente, o digital, como referência de trabalho pedagógico, ainda são pouco explorados pelos professores.

Nessa linha, Pastorello (2005) ressalta que o que ocorre é uma falha em nossos currículos. Segundo a autora, o professor pode apresentar ao aluno a linguagem dos jornais, para apropriação e reflexão crítica sobre os textos. Nesse sentido, que ele entenda os processos e imbricações sociais em torno de sua produção, como forma de desenvolvimento não só na escrita, mas também na transformação social e cultural de seu meio.

Faria e Zanchetta (2012, p. 141) destacam o potencial positivo do jornal na sala de aula, ao apresentar que o trabalho em equipe proporcionado pelo jornal, “permite que cada aluno contribua no processo de elaboração da publicação de acordo com seus anseios e suas capacidades (aquilo que já consegue fazer e/ou desenvolver naquele momento)”, respeitando, portanto, a diversidade real que envolve diferentes pessoas e habilidades na sala de aula. Ressalta-se a relevância do jornal, por “abarcар um amplo leque de assuntos e uma grande variedade de textos, de diferentes gêneros, favorece o trabalho interdisciplinar” (Faria e Zanchetta, 2012, p. 141).

Conforme ressaltam os autores (2012, p. 142), o jornal escolar é uma prática que “leva os professores à redefinição de seu papel como educadores, e consequentemente, à revisão de seus métodos de ensino”, tendo em vista, seu processo de elaboração, que constitui uma atividade que demanda renovação das

práticas escolares, não cabendo ao professor “ser um simples expositor de conteúdos, como no ensino tradicional”.

Dessa forma, compreende-se, assim, que o jornal escolar se configura como uma prática pedagógica que promove novas formas de interação entre professores e alunos, pautadas na participação ativa e no diálogo. Sua elaboração convida os alunos à busca, construção e produção do conhecimento, atribuindo ao professor o papel de mediador no processo.

Dessa forma, entende-se que essa prática favorece a inserção dos alunos em contextos reais de comunicação, nos quais circulam textos autênticos, produzidos e lidos por outras pessoas, mudando um pouco as atividades de escrita convencionais.

Outros estudos, como os de Silva (2019) e Parreão (2019), situam-se nessa direção, ao abordar a utilização do jornal impresso e digital como instrumentos pedagógicos, incluindo na discussão, concepções de elementos multimodais e de multiletramentos podem ser desenvolvidos a partir da leitura e produção de jornal digital no contexto educacional.

Silva (2019) explicita, apoiado em Bakhtin (2011), a importância de considerar todas as possibilidades na produção escrita, incluindo elementos multimodais. Seu estudo discorre sobre o ensino dos gêneros jornalísticos como uma forma de trabalhar a língua portuguesa contextualizada.

Dessa forma, o autor, por meio de uma intervenção pedagógica com oficinas, analisa o uso do jornal impresso como recurso didático para o ensino da leitura e da escrita na escola. Assim, reflete os aspectos de contemplar o trabalho no ambiente digital a partir do uso das tecnologias para a produção dos textos e manuseio de imagens.

Diferente de Silva (2019), que utiliza o jornal impresso como base, Parreão (2019) destaca a relevância do uso do jornal digital em sala de aula. Apresenta como a utilização dos gêneros jornalísticos em sequências didáticas planejadas de maneira estratégica pode promover um ensino de língua portuguesa mais dinâmico, contextualizado e eficaz, favorecendo o protagonismo. Nesse sentido, seu estudo faz uma reflexão sobre como os multiletramentos podem ser desenvolvidos a partir da leitura e produção de jornal digital no contexto educacional.

De acordo com Anhusi (2009, p. 44), o acesso às informações ficou mais fácil para professores e alunos que têm a possibilidade de acessar a Internet. Assim, “professores e alunos conectados conhecem as diferentes linguagens de conteúdos multimídia compostos nos jornais digitais, como: a escrita, o áudio, o vídeo e a imagem”, permitindo a exploração de vários níveis de interatividade e também de produção.

A partir das leituras empreendidas, com base nos relatos e evidências da revisão de literatura realizada, destacamos as possibilidades pedagógicas do jornal digital e as possibilidades de desenvolvimento mencionadas, conforme Figura 1:

Figura 1 – Possibilidades de ensino com o jornal



Fonte: Elaborada pela autora com base na revisão de literatura realizada (2025).

Conforme o explicitado na Figura 1¹⁶, nos estudos desenvolvidos, evidencia-se que o uso do jornal digital na sala de aula possui diversas possibilidades pedagógicas com potencial de desenvolvimento de vários estímulos. Além da leitura e escrita, como o estímulo à autoria, protagonismo, multiletramentos em ambientes digitais, observa-se a possibilidade da valorização da voz do aluno

¹⁶ Alguns quadros e figuras desta tese foram estruturados com o apoio das ferramentas de inteligência artificial ChatGPT e Copilot, empregadas exclusivamente como suporte técnico para sistematizar dados obtidos das leituras e dos conceitos teóricos pesquisados. A curadoria, interpretação e elaboração dos conteúdos visuais são de responsabilidade integral da autora. Ressalta-se que essas ferramentas foram empregadas apenas como recurso auxiliar, não interferindo na análise crítica, interpretação dos conteúdos e na autoria intelectual da presente pesquisa.

dialogicamente, com produções colaborativas, usando diferentes multimídias por meio de gêneros jornalísticos.

Diante do exposto, compreendeu-se como a incorporação do jornal digital ao ambiente escolar configura uma estratégia pedagógica que favorece o desenvolvimento de práticas letradas alinhadas às exigências comunicacionais contemporâneas. Dessa maneira, ao permitir a articulação de múltiplas linguagens verbal, visual, sonora e hipertextual, o jornal digital amplia as possibilidades de leitura crítica e produção textual dos alunos.

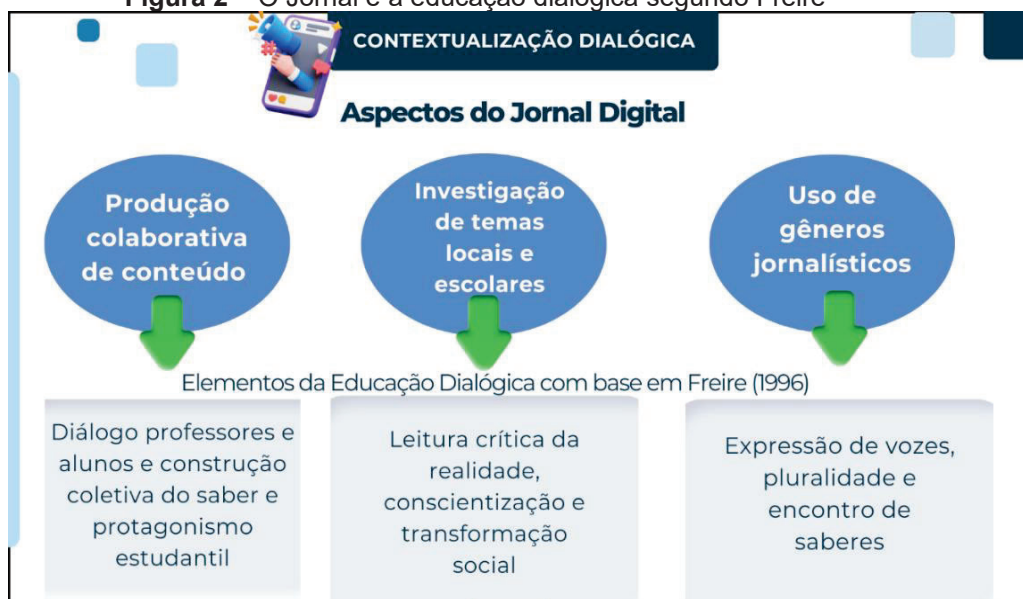
Além disso, ao incentivar a escrita colaborativa e a autoria estudantil, o jornal transforma-se em espaço de expressão e protagonismo juvenil, interdisciplinar, conectando diferentes áreas do conhecimento e contribuindo para a construção de um currículo integrado e contextualizado.

Com Freire, os ideais e mudanças no campo da educação promoveram o aprimoramento de metodologias que visam à “conscientização, que se aproximam de sua realidade e do seu contexto, por meio da reflexão sobre o mundo” (Freire, 2002, p. 107). Nesse pensar, está o jornal, como recurso que promove a mudança da educação mecânica para a educação reflexiva, partindo do contexto concreto de vida, de onde provêm textos, discursos, gêneros, a serem estudados, conseqüentemente, conteúdos a serem refletidos dialogicamente, conforme a teoria transformadora de Freire. Além disso, é preciso considerar que o uso de TDIC como prática pedagógica também desafia os limites e expõe as fragilidades de imposições advindas de modelos curriculares engessados. Ao permitir que os alunos reflitam e se tornem produtores de conteúdo, rompe-se com a lógica transmissiva e estimula-se o pensamento crítico, a autoria e o engajamento com temas relacionados ao seu contexto social.

Assim, ao romper com modelos de ensino pautados na reprodução de conteúdos, essa proposta favorece o desenvolvimento de competências críticas e comunicativas que dialogam com os desafios da cultura digital.

As contribuições de Freire (2011) explicitam que o “educando passa a compreender a língua escrita associando-a a sua vivência e seus conhecimentos. Freire (2011) defende a comunicação dialógica e participativa e de leitura crítica, conforme o contextualizado na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – O Jornal e a educação dialógica segundo Freire



Fonte: Elaborada pela autora, adaptado a partir de Freire (2011).

A partir das reflexões, é possível identificar alguns desdobramentos em torno dos aspectos relacionados ao jornal digital no desenvolvimento de ações para sua produção nas atividades escolares com as concepções sobre educação dialógica em Freire (2011).

Nesse sentido, aspectos como a produção colaborativa de conteúdo, entendido como um espaço para o diálogo entre professores e alunos na construção coletiva do saber, oportunizando o protagonismo estudantil. A efetivação da leitura crítica da realidade, conscientização e transformação social, por meio da investigação de temas locais, da realidade do aluno, bem como o uso dos gêneros jornalísticos, a produção do texto jornalístico, possibilitando a expressão de vozes, pluralidade e encontro de saberes.

A Figura 3 a seguir, sintetiza mais elementos, contextualizando com aspectos do jornal digital em sala e os princípios fundamentais que orientam uma prática pedagógica comprometida com a emancipação. Inspirada na concepção freiriana de educação como ato político e libertador, a figura destaca componentes essenciais como o diálogo, a escuta ativa, a problematização da realidade, a valorização dos saberes populares e a construção coletiva do conhecimento.

Figura 3 – Elementos da educação dialógica com base em Freire



Fonte: Elaborada pela autora, adaptado a partir de Freire (2011).

Na Figura 3, são explicitados os aspectos ligados à criticidade e à autonomia intelectual, por meio de temáticas como *fake news*, vistas como pilares da pedagogia problematizadora de Freire (2011). Além das possibilidades de desenvolver tudo isso, interdisciplinarmente, rompendo fragmentações curriculares, bem como contribuir para inclusão multimídia e linguagem digital, considerando vivências.

Diante do exposto, é possível identificar a vertente de transformação social do sujeito e ao seu redor, advinda do gênero, no caso, do trabalho com o jornal, do texto jornalístico, influenciado pelas diferentes esferas de atividades sociais em que os indivíduos estão inseridos, seja sob a ótica do professor ou do aluno.

Nessa direção, compreendemos que, quando precisamos interagir, para comunicar intencionalmente nossa forma de pensar e agir no mundo, de acordo com o contexto em que estamos inseridos, utilizamos enunciados construídos socialmente pelas mais diversas linguagens (oral/escrita/multimodal) que precisam ser trabalhados no ensino com mais profundidade.

Segundo Bakhtin (2006), os gêneros discursivos ou textuais são moldados pelas esferas de atividade social em que os indivíduos estão inseridos. Cada esfera de comunicação, seja ela científica, jornalística, literária, cotidiana, entre outras, possui sua forma de enunciados. Esses gêneros textuais/discursivos ajudam a orientar os indivíduos a organizar e interpretar as mensagens em um dado contexto.

Segundo Bakhtin (2011, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Na contemporaneidade, essa mutação e hibridez dos gêneros têm ocorrido com mais frequência, sobretudo por conta das atividades discursivas emergidas dos ambientes digitais. Os gêneros são constituídos pelas forças externas do seu contexto de produção e recepção, advindas das atividades sociais das quais emergem. Um parâmetro contextual importante para entendermos essa força diz respeito às esferas/campos de comunicação, as quais agem coercitivamente na realização de um gênero. Assim, Bakhtin (2011) observa que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (Bakhtin, 2011, p. 262).

Com essa diversidade de gêneros, a questão da criticidade em relação à leitura e produção de textos está intimamente relacionada à capacidade de um indivíduo de se engajar ativamente em práticas sociais que envolvem a linguagem, conforme exposto anteriormente. Isso implica que, em diversas situações comunicativas, vamos utilizar diferentes gêneros discursivos para construir e interpretar sentidos nos textos que lemos ou produzimos.

Rojó (2013, p. 27) defende que as práticas de linguagem ou enunciação se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou comunicação, que se definem pelo “funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, íntimo, familiar e assim por diante)”. Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão situados historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas globais e locais.

Em consonância com essas ideias, partimos da compreensão de que trabalhar o gênero textual jornal, no ambiente escolar, insere-se nessa prática de linguagem ou enunciação contextual específica do campo jornalístico, uma esfera

que envolve formas e funções dos discursos, que sofre intervenções e influências culturais e históricas. Dessa maneira, é possível compreender que no ensino de Língua Portuguesa, possa promover essa reflexão em relação à linguagem, considerando a relevância do estudante conseguir chegar a esse reconhecimento dessas esferas de circulação, que moldam os sentidos e as possibilidades comunicativas em cada situação.

Com as leituras empreendidas, algumas perguntas são refletidas e, concordamos com os questionamentos de Coscarelli (2016, p.11) quando cita:

Que desafios e possibilidades são apresentados para o ensino? Será que estamos conseguindo usar essas tecnologias e aplicar esses conceitos nas nossas salas de aula para preparar os nossos estudantes para serem leitores e produtores de textos em tempos digitais?

Diante os diferentes vieses, as considerações tecidas quanto às tecnologias digitais e necessidade da formação como processo contínuo e ainda, a relevância do estudo dos gêneros textuais no ensino, comungamos da ideia de que novas propostas que utilizem meios digitais, contextualizando com o conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, de forma que faça sentido para o aluno, pode auxiliar nesse processo.

3.2 Relação dialógica na aprendizagem

As constantes transformações sociais que se impõem na contemporaneidade, como já discutido anteriormente, modificam os modos de interação dos indivíduos em vários espaços, um deles, a escola, rodeada de indivíduos em construção, em diferentes fases, com diferentes experiências. Indivíduos interpelados por uma imensidão de informações, conteúdos, ideologias, uma diversidade de conjunturas sempre em movimento, inovando-se acopladas no ciberespaço.

O sujeito, por sua vez, com tantas demandas e exigências da contemporaneidade, submerso nesse oceano de entregas, buscas, tentando acompanhar tal movimento, emergindo sem perceber, que já está lá, que sempre esteve e sempre foi influenciado pelas tecnologias, mídias, sem muito espaço para voz, sem muito tempo para entender os motivos imbricados de estar ali.

Desse modo, compreende-se que a escola, integrada com os sujeitos e processo de formação pessoal e social, sendo eles, professores, alunos, gestores e equipe técnica, são impactados com essas interações intensas, rápidas e complexas, especialmente diante às novas tecnologias digitais e formas de interação.

Conforme evidenciado nas pesquisas realizadas, a cobrança em responder essas novas demandas sociais, em que os professores tentam se manter atualizados, corresponder às expectativas e acompanhar o fluxo das mudanças, muitas vezes sem conseguir refletir sobre elas tem aumentado e mudado práticas no ensino.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2008), traz a reflexão crítica sobre o lugar da escola, dos alunos e dos professores que colocados na função de mediar e auxiliar na sala de aula, oportunidades de atividades que fomentem aprofundamentos mais reflexivos e críticos sobre esse mundo hiperconectado, que nem todos possuem todos os letramentos necessários para sua condução proveitosa.

Ribeiro (2008) e Coscarelli (2016) enfatizam em seus estudos que, embora todos estejam imersos nessa realidade digital, a consciência, o protagonismo, o letramento digital e a capacidade de compreender o contexto ainda são limitados.

Em síntese, é colocada a importância de os alunos serem despertados por meio de práticas pedagógicas mais dialógicas e transformadoras.

Freire (2011) defende que é preciso formar alunos que reajam à manipulação do pensamento ideológico das mídias, e cabe aos professores incluírem diferentes práticas, como exemplo, as informações jornalísticas em práticas de leitura e escrita voltadas para a formação de alunos críticos.

Para tanto, no contexto de sala de aula, o responsável e mediador desse processo é o professor. Por sua vez, a existência de lacunas, dificuldades, ausência de alguns letramentos, até mesmo a resistência e conforto no tradicional, por falta de reflexão, estão engessando a prática desse professor.

Entende-se que ao ampliar os diálogos, promovendo a conexão entre saberes de vários domínios e áreas do conhecimento com os envolvidos, destacando o potencial de práticas letradas vivenciadas por outros, seja um caminho promissor.

Conforme aponta Freire (2011), a prática educativa voltada para o desenvolvimento de pessoas críticas, capazes de interpretar e interagir de forma consciente com os diversos discursos midiáticos presentes no dia a dia, em que o processo de letramento ultrapassa a simples codificação e decodificação de palavras, constitui-se como uma prática de inovação social e acesso ao conhecimento com potencial transformador.

Nessa perspectiva, o ato de estudar representa uma manifestação da curiosidade do sujeito diante do mundo, expressão de sua condição histórico-social como ser transformador e criador, que não apenas conhece, mas reconhece o valor de sua própria capacidade cognitiva. A aprendizagem, portanto, ganha sentido quando está vinculada à realidade dos estudantes, permitindo-lhes compreender, comunicar e intervir na sociedade.

Dessa forma, as práticas letradas assumem um papel fundamental na constituição de competências múltiplas, abrangendo desde habilidades técnicas até disposições éticas e críticas. Cabe ao docente refletir sobre como integrar o letramento ao componente curricular que leciona, construindo propostas pedagógicas que valorizem as interações sociais e considerem as diferentes linguagens que permeiam o universo escolar atual.

Conforme defende Street (2014), o conceito de práticas letradas deve ser entendido, em sua amplitude, como comportamentos e concepções culturais relacionadas ao uso da leitura e da escrita em contextos diversos. Essas práticas englobam não apenas os eventos concretos de letramento, mas também os modelos ideológicos que os sustentam e os sentidos que são socialmente atribuídos a tais experiências.

Dessa forma, a aprendizagem dialógica, entre professores/alunos, alunos/alunos, professores/professores e formadores/professores se insere como componente essencial na construção do conhecimento, considerando o diálogo como ponte entre indivíduos, saberes e contextos de vidas que podem ser mudadas.

Assim sendo, Freire (2011) amplia sua visão de letramento enquanto meio de inclusão do indivíduo ao campo do conhecimento, que tem como ponto de partida “o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é

expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem” (Freire, 2009, p. 60). O autor expõe que o indivíduo precisa atuar ativamente em sociedade, compreendendo a importância de aprender a leitura e a escrita, bem como outras formas de comunicar, compreender e intervir socialmente.

Para Bakhtin (1997), o diálogo vai além de uma simples troca verbal, constituindo-se como o princípio organizador da linguagem e da construção do conhecimento. Para ele, toda enunciação é marcada pela alteridade, orientada para o outro e em constante resposta a vozes anteriores.

A aprendizagem, por sua vez, ocorre por meio de interações, nas quais diferentes consciências se encontram e se transformam mutuamente. Para Bakhtin, o sujeito não aprende sozinho, mas em relação dialógica com o mundo e com o outro, sendo responsável por sua palavra e suas ações. Como destaca o autor: “A palavra é sempre carregada de intenções e orientada para o outro. Ela é, por natureza, dialógica” Bakhtin (2011). Assim, o dialogismo não se limita ao campo da linguagem, mas se estende à ética, à educação e à vida em sociedade.

Partindo da percepção de Bakhtin, de gênero, e enunciado, em seu sentido amplo, estendido às várias linguagens, compreendemos importante fazer essa relação de concepções dialógicas consoantes ao estudo, visto que tratam dessa complexidade e infinidade de significados.

Ao considerar a centralidade desta pesquisa, sob a ótica do diálogo e viés da linguagem, leitura e escrita trabalhada no ensino de Língua Portuguesa. Após a trajetória conceitual apreendida nas leituras de pesquisas, muito se falou sobre aprendizagem, transformadora e emancipadora, envolvendo interações, reconhecendo muitas vozes (polifonia) e a linguagem como intrinsecamente dialógica no sentido do conhecimento construído na relação entre consciências.

Nesse contexto, considerou-se a reflexão, comparação e análise, como divisores de águas para compreender como uma formação realizada seguindo esses preceitos teria grande potencial, no sentido da promoção de letramentos com a utilização do jornal, como ferramenta capaz de contribuir com o desenvolvimento de práticas letradas contextualizadas integrando linguagens. Com isso, estender

tais reflexões promovidas com os professores para serem passíveis, também, provocadas nos alunos em atividades dentro da sala de aula.

A partir dessas ponderações, foi possível identificar algumas convergências de conceitos de Bakhtin para o estudo, em consonância aos de Freire (2009), trazendo a visão de que essa relação do diálogo na aprendizagem transcende a simples troca verbal, vai além, conforme a Figura 4:

Figura 4 – Diálogo em Freire e Bakhtin



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada a partir de Bakhtin (1997) e Freire (2011).

Diante do exposto, refletimos o diálogo como prática libertadora em Freire (2011) e o diálogo como essência da linguagem em Bakhtin (1997). Sob o olhar de Freire, aprender é visto como um ato político e dialógico de construção de conhecimento, sendo caracterizado como instrumento de conscientização, a partir dos sujeitos compreendendo criticamente sua realidade e o professor é peça fundamental na mediação desse processo de ação e reflexão. Já em Bakhtin, concentra-se na relação com o outro, como esse aprender ocorre, diante das trocas, da interação das vozes sociais, ouvidas e respeitadas.

O diálogo, para Bakhtin, não é apenas a troca de palavras, mas a produção de sentidos, sem precisar ser verbalizado, podendo ser por imagens, expressões,

enunciados até mesmo em diferentes gêneros, como no próprio jornal, gênero jornalístico. Assim, percebemos alguns aspectos dentro do contexto escolar que convergem às significações exploradas pelos dois estudiosos a seguir:

Figura 5 – Convergências teóricas na relação dialógica na aprendizagem em Freire (2011) e Bakhtin (1997)

Convergências		
Aspecto	Baseado em Freire (2011)	Baseado em Bakhtin (1997)
Natureza do diálogo	Ato político e libertador	Essência da linguagem e da interação
Papel do educador	Mediador e provocador de sentidos	Facilitador de vozes e sentidos
Relação com o conhecimento	Construção coletiva e crítica	Produção de sentidos na interação
Visão de sujeito	Histórico, inacabado e transformador	Social, interativo e constituído pelo outro

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado a partir de Bakhtin (1997) e Freire (2011).

A relação dialógica na aprendizagem, conforme os aportes teóricos de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, destaca-se como elemento central na construção do conhecimento e na formação do sujeito. Para Freire, o diálogo constitui-se como prática pedagógica libertadora, promovendo a conscientização crítica dos alunos, rompendo com modelos tradicionais de educação bancária, ao passo que valoriza a escuta, a reciprocidade e a práxis.

Já Bakhtin concebe a linguagem como intrinsecamente dialógica, reconhecendo que todo discurso é uma interação de vozes sociais, onde o sujeito se constitui na relação com o outro. Nesse sentido, a escola permite aprender e ensinar, possibilitando espaços polifônicos, nos quais múltiplas vozes existem e produzem sentidos. Nesse viés, a convergência entre os autores revela que o diálogo, nessa construção, promove práticas pedagógicas que respeitam a diversidade de saberes, favorecem a autoria e reconhecem a escola como espaço de produção coletiva.

Freire (2011) defende que a prática docente não se resume à transmissão de conteúdos, mas se configura como um ato político e ético, que exige permanente reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. A formação permanente, nesse contexto, ultrapassa os limites da capacitação técnica e se estabelece como um processo de conscientização e humanização. A partir disso, podemos considerar a pertinência de discutir mais sobre essa concepção quanto à formação de professores.

3.2.1 Entre o diálogo e a práxis: a formação do professor como processo em construção

Assumir a docência implica um compromisso ético e político do professor com a sua própria formação, propõe-se que seja conduzida com seriedade e diferentes métodos. Conforme aponta Freire (2011), ensinar exige saber, e esse saber não se constitui apenas pelo domínio de conteúdo, mas pelo envolvimento crítico e consciente com a prática pedagógica.

Na concepção de formação permanente de Freire (2011), tal preparo não se limita à incorporação de novas técnicas ou tendências na educação, mas decorre da necessidade de o professor refletir sobre sua ação no mundo e reconfigurar, inovar e persistir continuamente em sua prática. Seguindo a vertente defendida por Freire (2011), esse processo baseia-se no movimento dialógico entre ação e reflexão, visando estreitar os percalços entre discurso e prática, para consolidar uma atuação pedagógica comprometida com a construção de uma educação libertadora.

Freire (2000) ao desenvolver seu trabalho na educação, atuando com gestor, desenvolveu algumas propostas que ampliaram suas discussões sobre formação e políticas na educação, ao refletir sobre formação permanente dos educadores, enfatiza:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (Freire, 2000, p. 80).

Nesse contexto, com as ações desenvolvidas, Freire (2000) pontua que se esperava que o educador pudesse experienciar, no grupo, o mesmo processo que

era esperado que desenvolvesse junto aos educandos, nas escolas. Ou seja, uma prática de análise e de crítica da realidade, sob o viés da metodologia dialógica, que permitisse a construção de conhecimentos com a compreensão de que o educador e o educando são seres cognitivos, afetivos, sociais e históricos.

Nessa linha, o conceito de formação permanente, subjacente a essa concepção, compreende-se no reconhecimento do homem como um ser histórico-social, inconcluso que, ciente do seu inacabamento, procura incessantemente aprender/ensinar. Conforme cita Freire (2007):

A leitura de mundo de cada educando é fundamental, pois eles estão cheios de dúvidas e sugestões que trazem da sua realidade, do seu contexto. Claro que a linguagem científica também é importante, mas numa relação dialética com a linguagem do mundo dos educandos. Isso só será viável quando o educador com seu corpo consciente, sensível, emocionado se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade - o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender (Freire, 2007, p. 28).

Para o autor, ensinar exige saber, mas também exige refletir criticamente sobre esse saber e sobre sua aplicação na prática pedagógica, compreendendo que a atividade docente não pode ser dissociada da ética, da política e da transformação social, sendo, portanto, marcada por desafios que demandam constante reinvenção e atualização do professor. Nesse contexto, como já dito anteriormente, a formação do professor não se resume à aquisição de técnicas, mas configura-se como um movimento dialógico de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, a formação permanente propõe identificar as situações vivenciadas pelos educadores, ou seja, requer-se a abertura para uma prática mais dialógica.

Imbernón (2010) reitera esse pensar, quando afirma que a formação continuada deve estimular processos de autoanálise das práticas escolares, bem como incentivar a compreensão crítica dos princípios que as sustentam. O autor destaca, ainda, a relevância de evitar propostas formativas desvinculadas da vivência concreta dos professores, ressaltando que iniciativas descontextualizadas tendem a limitar a transformação efetiva da prática pedagógica.

Imbernón (2011, p. 18) argumenta que a formação docente intrinsecamente vinculada a ações como o desenvolvimento curricular, o planejamento de

programas educacionais e, de modo mais amplo, à promoção da qualidade institucional. O autor defende o envolvimento ativo dos professores na resolução de problemáticas gerais e específicas relacionadas ao ensino em seus respectivos contextos. Nessa direção, Imbernón (2010, p. 45) pontua que “a Formação Continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”.

Nesse contexto, ressalta, reforçando mais ainda, a importância de uma formação que fomente mudanças significativas e o fortalecimento de capacidades reflexivas, tanto em dimensões individuais quanto coletivas, mediadas pelas próprias instituições escolares e pelo diálogo entre pares.

Tais concepções são relacionadas com as proposições investigadas posteriormente, de Romanowski (2012), quando explicita a relevância de planejar/proporcionar os momentos formativos a partir dos levantamentos dos interesses dos professores. Para a autora, um fator determinante para o êxito, ocorre na realização de um diagnóstico/levantamento dos principais desafios/problemas vivenciados pelos docentes. Nessa perspectiva, Romanowski destaca que,

Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnósticos das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas pelos professores (Romanowski, 2012, p.138)

Com base nos estudos de Freire, a estudiosa Saul (1993) sintetizou em suas pesquisas alguns princípios que nortearam o programa de formação permanente de Freire. Nessa direção, contextualizamos a seguir os princípios mencionados por Saul (1993) que apresentam algumas concepções relevantes sobre a formação docente, revelando uma perspectiva crítica e emancipadora da prática docente, compreendendo o professor sob o viés ativo de sua formação e de sua ação pedagógica, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 5 – Princípios da formação permanente de educadores por Saul (1993)

Princípio	Descrição e Contextualização
1. O educador como sujeito de sua prática	A formação parte do reconhecimento de que o professor é protagonista de sua ação pedagógica, capaz de criá-la e recriá-la.
2. Reflexão sobre o cotidiano escolar	A prática docente deve ser constantemente analisada, permitindo que o educador transforme sua atuação com base na realidade vivida.
3. Formação constante e sistematizada	A formação não é pontual, mas contínua e organizada, acompanhando as mudanças e exigências da prática pedagógica.
4. Compreensão da gênese do conhecimento	O educador precisa entender como se constrói o saber, favorecendo uma prática mais consciente e significativa.
5. Formação como base para reorientação curricular	A formação permanente é condição para transformar o currículo, alinhando-o às necessidades da escola e da comunidade.
6. Eixos formativos alinhados à escola que se quer construir	Os conteúdos e métodos da formação devem dialogar com o projeto pedagógico da escola, promovendo qualidade e inovação.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado a partir de Saul (1993).

De acordo com Saul (1993), o programa de formação permanente de educadores propõe uma abordagem centrada na prática reflexiva e na autonomia docente, articulando o desenvolvimento profissional com os desafios cotidianos do ensino. Dessa maneira, a formação é vista como um processo contínuo e contextualizado, que visa tanto à reconstrução do fazer pedagógico quanto à melhoria institucional. Além disso, destaca-se o papel da formação na reorientação curricular e na qualificação da escola.

A discussão sobre formação permanente de professores introduz a complexidade e os desafios da profissionalização docente em tempos de constantes transformações. Diante desse cenário, toma-se como indispensável sistematizar os principais fundamentos teóricos que embasam práticas formativas voltadas à autonomia, à reflexão crítica e ao compromisso ético dos educadores. Dessa forma, apresentamos algumas concepções elencadas no quadro a seguir:

Quadro 6 – Concepções teóricas sobre formação permanente

Autor	Obra/periódico/ Ano	Conceito-chave	Citação
Paulo Freire	<i>Pedagogia da Indignação</i> (2000)	Formação como prática reflexiva contínua	“Não há formação de educadores fora do exercício crítico da prática.” (Freire, 2000, p. 16)
António Nóvoa	<i>Profissão Professor</i> (1991)	Identidade docente e valorização da experiência	“A formação não é apenas acumular saberes, mas construir a identidade do professor.” (Nóvoa, 1991, p. 21)
Jaume Imbernón	<i>Formação Permanente do Professorado</i> (2010)	Formação continuada dialógica e contextual	“A formação eficaz parte da realidade concreta do docente.” (Imbernón, 2010, p. 38)
Terezinha Rios	<i>Ética e Competência</i> (2002)	Formação com base na ética e no compromisso profissional	“Competência docente está ligada à consciência ética do educador.” (Rios, 2002, p. 24)
Joana P. Romanowski	<i>Revista Diálogo Educacional</i> (2012)	Formação como processo investigativo e contextualizado	“A formação continuada deve ser compreendida como um processo investigativo, que articula teoria e prática.” (Romanowski, 2012, p. 918)

Fonte: Elaborado pela autora, 2025, a partir da revisão de literatura ¹⁷.

Com esse propósito, o quadro a seguir reúne conceitos, obras e citações significativas de autores consagrados que contribuíram para o debate sobre formação continuada. Ao apresentar diferentes abordagens, o quadro oferece uma base interessante para compreender conceitos, argumentos, identificar convergências entre autores e aprofundar reflexões ao longo da investigação.

¹⁷Quadro conceitual elaborado com base em Freire (2000), Nóvoa (1992), Imbernón (2009), Rios (2002) e Romanowski (2012).

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresenta-se a metodologia adotada na pesquisa, abordam-se alguns aspectos do método qualitativo de pesquisa, características da pesquisa participante e a razão pela qual este modelo investigativo foi considerado o mais adequado para o desenvolvimento da tese. Em seguida, apresenta-se o local da pesquisa, destacando informações históricas da escola, composição da equipe e uma breve apresentação de aspectos descritivos das instalações e infraestrutura e dados estatísticos sobre os professores da escola, que contribuíram para a análise.

Discorre-se sobre os princípios éticos, procedimentos e instrumentos utilizados para a produção de dados, e em seguida, apresentamos detalhadamente a etapa de produção de dados virtual e presencial.

4.1 Abordagem, Procedimento e Percurso analítico

Como metodologia, optou-se por uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa, uma vez que o objetivo do trabalho é analisar dados de difícil mensuração de um grupo de professores de Língua Portuguesa. Considerando, os envolvidos, entre eles, sentidos, sentimentos, anseios, motivações e considerando ainda, a realização da pesquisa, no lugar determinado onde o fenômeno ocorre, com os professores, na escola.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Por ser um método amplamente utilizado nas pesquisas educacionais, a pesquisa qualitativa, no presente trabalho, permitiu um estudo em profundidade, marcado pela observação do contexto escolar da região de Porto Velho-RO.

Configura a trajetória de interação entre pesquisador e professor, com vistas a entender, em meio à complexidade dos comportamentos, descrever e interpretar as percepções e experiências dos professores de Língua Portuguesa. Experiências com referência ao Letramento Digital e uso das tecnologias digitais, por meio de

observação, entrevistas e desenvolvimento de uma ação formativa.

Embora o estudo inclua o componente quantitativo, como a produção de dados estatísticos ou o uso de questionários estruturados para complementar a análise e elaborar gráficos ilustrativos dos resultados, a ênfase discorreu na abordagem qualitativa, tendo em vista os objetivos e as questões de pesquisa.

A escolha pela abordagem qualitativa nesta pesquisa está fundamentada na compreensão de que os saberes docentes são construídos em diálogo com a experiência, a cultura e os contextos vivenciados, e não podem ser reduzidos a indicadores numéricos ou modelos universalizantes.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados das ações humanas e o modo como os sujeitos constroem seus saberes no interior das práticas sociais, sendo especialmente relevante na área da educação, onde os processos formativos são intensamente marcados pela subjetividade e pelas relações sociais.

Considerando a participação da pesquisadora no desenvolvimento da formação continuada na pesquisa, caracterizou-se também, como pesquisa participante, devido ao envolvimento, a interação entre pesquisadora e membros que atuam dentro de situações para investigar determinados aspectos, como dificuldades reais. Esse procedimento de pesquisa é caracterizado pela inserção do pesquisador de modo não hierarquizado, a reflexão e a construção coletiva, e se adapta aos pressupostos.

Dessa forma, o procedimento foi considerado consoante a pesquisa, pois na pesquisa participante o pesquisador e os participantes interagem para desenvolver a pesquisa. A investigação do estudo envolveu a interação direta entre a pesquisadora/professora de Língua Portuguesa e os participantes, professores de Língua Portuguesa. Inicialmente, por meio da observação, posteriormente, na entrevista e mais diretamente ainda, durante a formação, por meio da oficina, com trocas, compartilhamento de dados e vivências.

Caracterizando-se assim, por envolver, entre os protagonistas, momentos de escuta, reflexão em que se buscou auxiliar no desenvolvimento da oficina, compreendendo a realidade a partir da perspectiva dos envolvidos, depois por meio das respostas das entrevistas e da avaliação da oficina realizada.

Brandão e Borges (2007) afirmam que a pesquisa participante tem como estrutura os seguintes pontos: deve contemplar “a realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes, individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (Brandão; Borges, 2007, p. 54).

Dessa forma, Brandão e Borges (2007) apontam que a pesquisa participante surge como um paradigma emergente da produção do conhecimento científico em diferentes lugares, mas com uma característica em comum, já que se origina de diversas práticas sociais, articulando diferentes fundamentos teóricos e alternativas metodológicas.

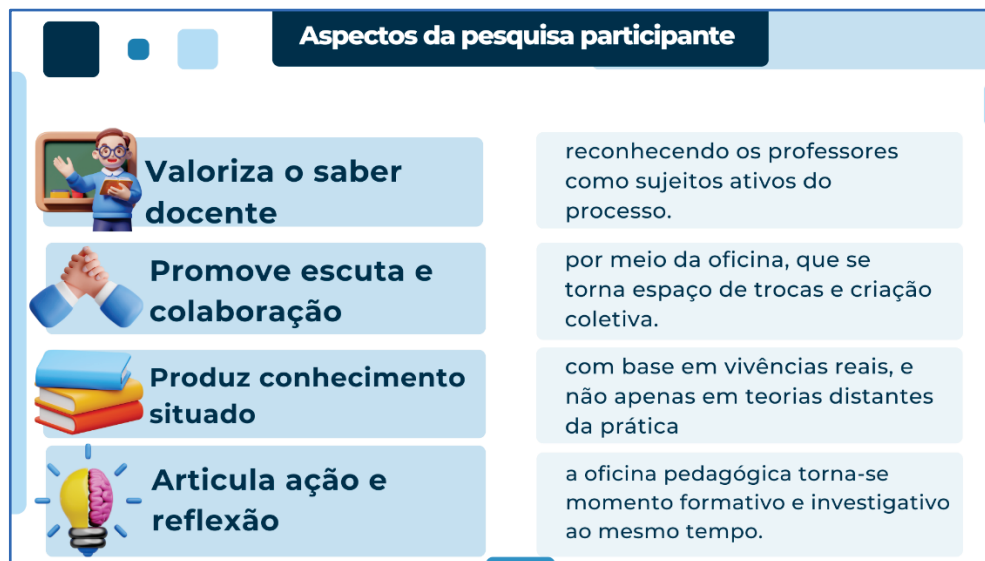
Segundo o autor, a abordagem participante direta permite um olhar mais preciso sobre o objeto de estudo, ampliando o conhecimento e a compreensão dos fenômenos estudados. Assim, sendo professora de Língua Portuguesa, também da rede estadual de ensino, é possível analisar e apresentar propostas mais pontuais e de vivências reais.

Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa, além de qualitativa e descritiva, também se caracteriza como pesquisa participante¹⁸, por envolver diretamente a pesquisadora, também professora da rede estadual de Rondônia, na construção dos dados e das reflexões. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa participante busca a transformação da realidade social, ao integrar os professores na produção de conhecimento, em um processo marcado pela colaboração e pelo envolvimento ativo.

Nesse sentido, compreendemos alguns aspectos positivos de aplicabilidade da pesquisa participante, alinhados ao desenvolvimento da nossa pesquisa, ilustrados na Figura 6.

¹⁸ A realização do estudo em escolas nas quais a pesquisadora atuou profissionalmente, bem como na instituição com a qual mantém vínculo empregatício, confere à investigação o caráter de pesquisa de campo com traços de pesquisa participante. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador compartilha a vivência dos sujeitos envolvidos, integrando-se de maneira sistemática e contínua às suas atividades, o que implica uma postura de identificação com os participantes da pesquisa (Severino, 2007, p. 120).

Figura 6– Aplicabilidade da pesquisa participante na pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Ao promover uma oficina pedagógica sobre o jornal digital, a pesquisadora¹⁹ assume simultaneamente os papéis de educadora e investigadora, construindo espaços de formação e escuta que favorecem o compartilhamento de práticas e saberes docentes. Tal perspectiva está em sintonia com Freire (2011), que concebe a formação como um processo coletivo e permanente, baseado no diálogo e na problematização crítica da realidade.

De acordo com Brandão (2002), a pesquisa deve ser educativa e emancipadora, em que saberes são construídos a partir da ação e da reflexão coletiva. Assim, entendeu-se que a metodologia adotada permitiria compreender não apenas o impacto da formação continuada nas práticas letradas, mas também fomentar a construção de novos sentidos, pela ação conjunta entre pesquisadora e professores participantes.

Dessa forma, pela viabilidade e intencionalidade quanto à pesquisa e ao seu desenvolvimento adequado referente ao objeto da pesquisa. Assim, temos

¹⁹ Na condição de professora-pesquisadora, atuou-se como mediadora entre teoria e prática, proporcionando uma vivência com potencial de modificar os modos de ensinar e aprender. Essa postura está alinhada à perspectiva de Freire (2011), que valoriza o diálogo e a autonomia dos sujeitos.

necessidade de ir a campo, buscando o *in loco*²⁰ em escolas da rede estadual de ensino, com docentes da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, mais especificamente, professores de Língua Portuguesa lotados nas escolas da rede estadual de ensino.

4.2 Contexto da Pesquisa

Como toda pesquisa, na fase do planejamento, foi feita a escolha do tema da pesquisa, que surgiu a partir das experiências da professora pesquisadora ao desenvolver o projeto de jornal escolar. O projeto buscou trabalhar as dificuldades de leitura e de produção de texto que os estudantes apresentavam em sala de aula, somadas às dificuldades de acesso às tecnologias digitais para as atividades em sala. Com o desenvolvimento proveitoso da vivência e aproximação da pesquisadora na atuação como formadora, desenvolvendo temas ligados às tecnologias digitais, mídias e formação profissional, aumentou o interesse pelo assunto.

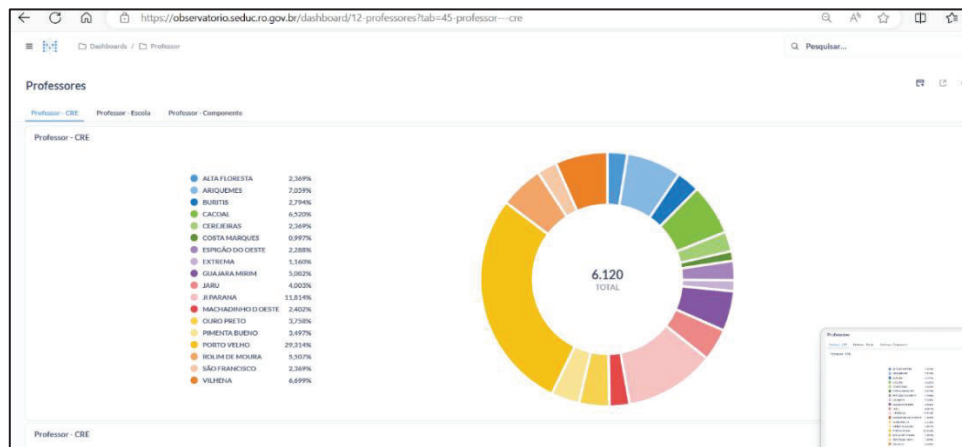
Assim, a partir desse tema, foi feito um levantamento bibliográfico para dar suporte teórico à pesquisa. Em seguida, foram formuladas a questão-problema do trabalho, a construção de reflexões em torno das dificuldades apresentadas e a escolha dos objetivos e metodologia do estudo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, com o Parecer n. 6.911.150, uma vez que envolveu a participação voluntária de professores(as) de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Rondônia.

Para a produção de dados²¹, realizou-se inicialmente o levantamento do Observatório disponível no portal oficial da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Rondônia, 2024a), conforme a Figura 7.

²⁰ A relevância da presença do pesquisador no campo é destacada por Creswell (2014, p. 52), ao afirmar que a compreensão aprofundada do objeto de estudo depende do contato direto com os participantes e dos relatos espontâneos que emergem da vivência cotidiana. Essa perspectiva foi confirmada durante as visitas às escolas, momento em que o processo de produção dos dados revelou nuances que só puderam ser apreendidas *in loco*.

²¹ Nesta pesquisa, opta-se pelo uso do termo produção de dados em vez de coleta de dados, por compreender que os dados não são simplesmente extraídos dos sujeitos, mas construídos em interação dialógica entre

Figura 7– Quantidade de professores da rede estadual de ensino

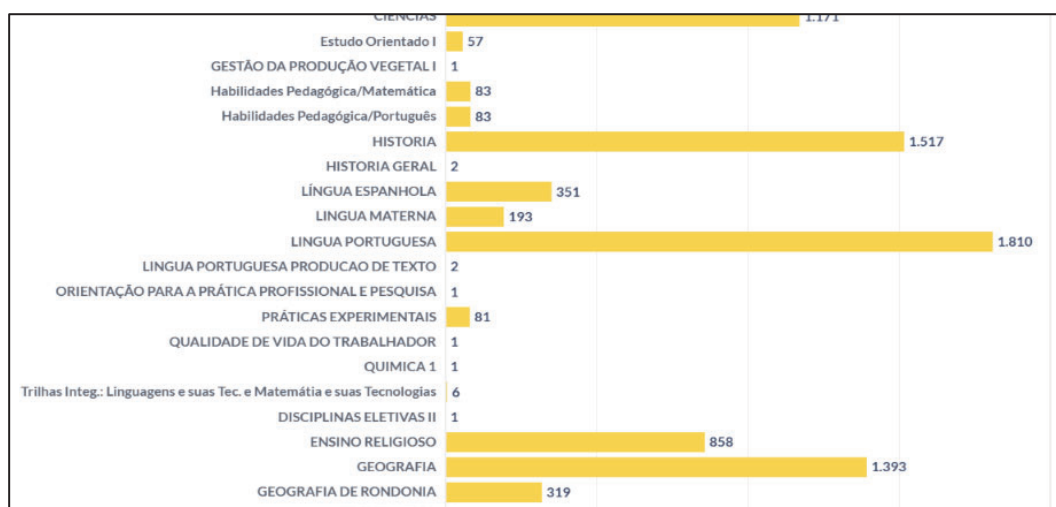


Fonte: Observatório, 2024. Disponível em: <https://observatorio.sepog.ro.gov.br/>.

Na busca e filtros realizados, constatou-se a existência de 6.120 professores na rede estadual, entre eles, 1.816 professores de Língua Portuguesa atuantes em Rondônia, conforme consta na Figura 8. Com isso, pensou-se na amostra ideal inicial, que era de 673 (seiscentos e setenta e três) participantes, levando considerando o nível de confiança estabelecido em 95%, com margem de erro de 0,3%, porém, verificou-se que a porcentagem levando em consideração o número de 325 (trezentos e vinte e cinco) professores da capital, seria o suficiente para o objetivo do instrumento questionário na primeira etapa da pesquisa.

pesquisador e participantes. Essa escolha epistemológica está alinhada à abordagem qualitativa e, mais especificamente, à perspectiva da pesquisa participante, na qual os sujeitos são reconhecidos como co-autores do conhecimento. Compreendendo a visão de Minayo (2009) que defende que a produção de dados envolve interpretação, subjetividade e compromisso ético e de Gatti (2002) também defende que, em pesquisas educacionais, os dados são construídos com os sujeitos.

Figura 8– Quantidade de professores da rede estadual de ensino por disciplina



Fonte: Observatório, 2024. Disponível em: <https://observatorio.sepog.ro.gov.br/>.

No entanto, observamos que mesmo com a facilidade de envio do questionário online por e-mail e grupos de *WhatsApp* da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, dificuldades foram encontradas para obter as respostas.

Diante das dificuldades de adesão na etapa virtual da pesquisa, exigiu-se uma adaptação para geração de dados por meio da participação de 100 (cem) professores na etapa inicial do questionário. Esse índice é considerado válido para os objetivos da pesquisa, especialmente em estudos com fins de explorar e descrever com abordagem qualitativa, por meio de aplicação de questionários online, considerando a representatividade da amostra em relação à população estudada, conforme apontam Babbie (2010)²² e Dillman (2014).

A primeira etapa (virtual) para aplicação do questionário online, os professores de Língua Portuguesa da rede estadual de Rondônia foram convidados a participar da pesquisa, estimando-se então o alcance de participação de 100 (cem) professores da rede estadual para a amostragem prevista como margem confiável.

²² O livro de Earl Babbie (2010, p.238-239) enfatiza critérios para avaliar a validade e representatividade dos dados, incluindo a importância de considerar o tamanho da amostra, a taxa de resposta e a representatividade da amostra em relação à população estudada. Babbie também discute que taxas de resposta mais baixas, embora menos desejáveis, não necessariamente invalidam os resultados, sobretudo em determinados contextos como pesquisas exploratórias ou com aplicação de questionários online, desde que haja cautela na interpretação e avaliações da qualidade dos dados.

Considerando o quantitativo de professores de Língua Portuguesa na rede estadual e a margem de confiabilidade de amostra pretendida, na primeira fase, os formulários foram enviados estimando a participação de 673 professores, porém alteramos para 100 (cem). Assim, considerando a capital do estado, o quantitativo de docentes no município de Porto Velho, onde seria possível a realização da pesquisa de campo, bem como as possibilidades de alterações e exclusões. Assim, conforme o alcance e o objetivo da pesquisa, foi estimado como quantitativo mínimo, na segunda etapa, a quantia de 10 (dez) participantes para que a pesquisa fosse efetivada posteriormente nas unidades escolares.

A segunda etapa (presencial) compreendeu-se em quatro momentos de produção de dados, sendo eles, a observação direta das aulas dos professores, a entrevista semiestruturada, o desenvolvimento da formação e a avaliação feita pelos professores da formação desenvolvida. Nessa etapa, foram convidados para participar professores de Língua Portuguesa de duas escolas estaduais. Inicialmente, considerava-se possível chegar ao objetivo da pesquisa, com a participação de 10 (dez) participantes, porém, percebeu-se que a quantidade de no mínimo 6 (seis) participantes não prejudicaria a investigação e a pesquisa.

A seleção das escolas estaduais para compor a amostra da pesquisa se justifica tanto por critérios de viabilidade quanto por fundamentos metodológicos e éticos. Considerando a extensão territorial do estado de Rondônia e o número elevado de instituições de ensino distribuídas em 52 municípios, torna-se impraticável abarcar todas as unidades escolares e seus professores. Assim, optou-se por delimitar o campo empírico à cidade de Porto Velho, priorizando duas escolas que atendem diferentes modalidades e etapas, Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que amplia a diversidade de contextos pedagógicos observados.

Além da representatividade institucional, destaca-se como critério de escolha a vinculação profissional da pesquisadora com ambas as escolas, nas quais atuou como professora de Língua Portuguesa. Essa vivência prévia favorece o acolhimento dos participantes, a confiança nas trocas dialógicas e a possibilidade de intervenção transformadora, conforme propõe Freire (2011), ao defender que a

pesquisa deve estar enraizada na experiência e no compromisso ético com a realidade investigada.

Autores como Lüdke e André (1986) reforçam que, na abordagem qualitativa, o pesquisador deve estar próximo do campo, compreendendo os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas. Nesse sentido, a escolha de escolas onde a pesquisadora já atuou não compromete a neutralidade, mas enriquece a análise, pois permite uma leitura mais sensível e contextualizada das dinâmicas escolares.

Nunes (2008) também defende que a presença do pesquisador no cotidiano da escola e o trabalho colaborativo com os docentes são estratégias que aproximam teoria e prática, fortalecendo a construção de conhecimento situado.

Ademais, a comparação entre duas realidades escolares distintas, ainda que dentro da mesma cidade, possibilita identificar fragilidades e potencialidades do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos professores da rede pública. A escolha, portanto, não se limita à conveniência, mas está alinhada a uma perspectiva metodológica que valoriza a investigação comprometida com a transformação social, como propõe nosso estudo.

Apresentamos a seguir, o local da pesquisa, o histórico e alguns aspectos sociais e econômicos levantados por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições, bem como, dados estatísticos quanto à formação profissional dos professores das escolas. Dessa forma, compreendidos como informações importantes que contribuíram com a análise, no que se refere ao espaço, ao perfil dos profissionais investigados e descrições de aspectos dos dados influenciados pelas particularidades de cada unidade escolar.

4.2.1 Local da pesquisa – A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Capitão Cláudio Manoel da Costa

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Capitão Cláudio Manoel da Costa está situada à Rua João Elias de Souza, nº 301, Bairro Cidade do Lobo,

localizada em bairro considerado periférico em situação de vulnerabilidade, na zona sul da cidade de Porto Velho/RO.

Figura 9 -E.E.E.F.M. Capitão Cláudio Manoel da Costa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Conforme o PPP da escola, a escola atende aproximadamente 1900 (mil e novecentos) estudantes, distribuídos Ensino Fundamental e Médio, numa faixa de onze a sessenta anos, nas modalidades: Regular e Educação de Jovens e Adultos.

Segundo dados registrados no PPP, quanto à última atualização profissional de pesquisa sobre os professores, nos três últimos anos, alguns professores num percentual de 6% cursaram outra graduação, 31% possuem pós-graduação, 41% realizaram somente formação continuada oferecida pela Seduc, e 22% não participou de nenhuma formação, nos três últimos anos.

4.2.2 Local da pesquisa – Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Eduardo Lima e Silva

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Eduardo Lima e Silva foi inaugurada 1984, pelo Governo Jorge Teixeira e entrou em funcionamento por força do Decreto de Criação nº. 1898 de 22 de fevereiro de 1984.

A unidade está situada na área urbana do Município de Porto Velho, Estado de Rondônia, na Rua Daniel Nery, nº 1089, a aproximadamente 200 metros da Avenida Jatuarana.

O atendimento educacional da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Eduardo Lima e Silva para o ano letivo de 2024 foi de 1.092 estudantes matriculados e distribuídos em 49 (quarenta e nove) turmas do Ensino Fundamental Regular anos finais, Ensino Médio Regular e na modalidade de Ensino Médio - Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A escola possui em seu quadro de lotação 123 servidores, sendo 45 do quadro de professores, para atender os estudantes nos três turnos (Matutino, Vespertino e Noturno), nas etapas de Ensino Fundamental Regular anos finais, Ensino Médio Regular e modalidade seriado da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No PPP da escola, menciona-se que a unidade não tem muita rotatividade de professores.

Figura 10- E.E.E.F.M. Professor Eduardo Lima e Silva



Fonte: Acervo da autora (2024).

Segundo consta no PPP da unidade, em pesquisa realizada por meio de questionário em relação ao profissional, perfil socioeconômico e cultural, e outro em suas atividades em sala de aula, suas convicções e localização no cotidiano da

escola, foram produzidos alguns gráficos e levantadas algumas informações que demonstram o perfil dos docentes da escola. Quanto à especialização, 71% possuem pós-graduação, 14% possuem mestrado e 15% somente a graduação nível superior.

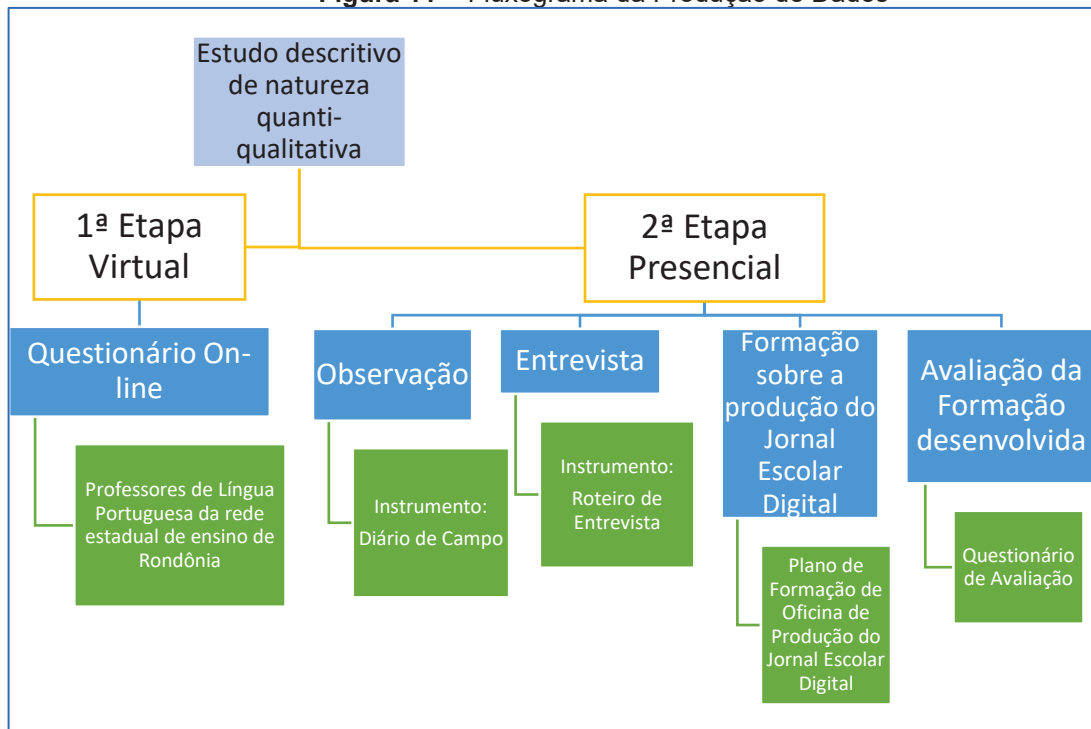
A escola possui 20 (vinte) salas de aula em funcionamento nos turnos matutino e vespertino, com oferta de Ensino Fundamental e médio regular e a EJA, 5 (cinco) salas em funcionamento no período noturno.

4.3 Princípios éticos, procedimentos e instrumentos para a produção de dados

No que tange ao princípio ético, todas as salvaguardas éticas relacionadas à pesquisa envolvendo seres humanos foram asseguradas. A pesquisa foi realizada conforme as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõem sobre as regras de pesquisa com Seres Humanos nas Ciências Humanas e Sociais e exige a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE-B/E), contendo todas as informações necessárias sobre a pesquisa para o participante.

A condução da pesquisa ocorreu em duas etapas interligadas, uma de investigação do cenário quanto ao objeto e participantes, realizada virtualmente e outra, presencialmente, envolvendo observação, entrevista, desenvolvimento da formação e avaliação, em busca do objetivo da pesquisa, conforme Fluxograma de Produção de Dados da Pesquisa abaixo:

Figura 11- Fluxograma da Produção de Dados



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A produção dos dados consistiu na aplicação do questionário online e na observação direta das aulas dos professores, bem como a realização de entrevista, processos formativos e avaliação das práticas formativas desenvolvidas. Para tanto, em todas as etapas da pesquisa, foram tomados todos os cuidados éticos em relação ao levantamento de documentos da escola, ao sigilo do nome dos participantes e ao uso da voz do professor e da imagem da unidade escolar.

E no caso específico da observação direta das aulas, dos professores, da entrevista e dos processos formativos, foi realizada nas escolas selecionadas sem prejuízos ao bom andamento da rotina da escola. Desse modo, foi agendada previamente uma data e horário com a instituição escolar e o professor.

Para assegurar o compromisso ético da pesquisa, optou-se por não identificar nominalmente as escolas participantes na etapa de análise, evitando exposições indesejadas ou desconfortos decorrentes das observações realizadas, das reflexões críticas e das interpretações sobre as práticas pedagógicas. Essa medida visa, sobretudo, preservar a integridade institucional e impedir comparações entre as unidades escolares que possam gerar julgamentos ou

distorções. Assim, definiu-se, que as escolas estaduais selecionadas para pesquisa seriam mencionadas como *Unidade I* e *Unidade II*.

Da mesma forma, para garantir a privacidade, todas as informações pessoais dos participantes foram preservadas por meio de nomes fictícios para identificar ações docentes e procedimentos envoltos ao processo de ensino e aprendizagem, garantindo o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados. Essa postura está alinhada aos princípios éticos da pesquisa em educação. Nesse sentido, definiu-se que os professores seriam mencionados como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Dentre os procedimentos firmados para certificar as salvaguardas éticas da pesquisa, está a ação de ofertar ciência aos participantes sobre os objetivos da pesquisa, seu caráter voluntário e não remunerado, bem como os procedimentos adotados para a produção e análise dos dados, entre outros aspectos descritos no TCLE, que foram apresentados pela pesquisadora. Após a sua leitura e concordância com os termos lidos, os participantes assinaram o documento e o devolveram à pesquisadora.

Na primeira etapa de produção de dados (Virtual), a participação dos professores ocorreu de forma voluntária, por meio de convite virtual (APÊNDICE A) disparado nas mídias sociais e e-mail, nos casos em que o envio foi por e-mail, cada convite foi enviado individualmente para garantir a confidencialidade da identidade.

A participação na pesquisa só foi efetivada com a anuência ao TCLE (APÊNDICE B). Na primeira etapa de produção de dados (Virtual), foi disponibilizado na primeira seção do formulário eletrônico desenvolvido no *Google* formulários. No qual o participante clicava em “Aceito participar”, tendo acesso ao questionário da pesquisa (APÊNDICE C).

Na segunda etapa de produção de dados da pesquisa (Presencial), os professores foram convidados (APÊNDICE D). Na apresentação inicial em cada escola, os professores foram acolhedores, no entanto, alguns esboçaram, expressivamente, não querer participar da pesquisa.

O convite foi realizado para 10 (dez) professores de Língua Portuguesa, 6 (seis) da Unidade I e 4 (quatro) da Unidade 2, na oportunidade, todos aceitaram,

no entanto, no decorrer dos encontros, 3 (três) participantes desistiram. Os que aceitaram participar da pesquisa receberam o TCLE para leitura, ciência e assinatura e devolveram para a pesquisadora (APÊNDICE E).

4.3.1 Etapa de produção de dados (Virtual)

A primeira etapa de produção de dados da pesquisa, envolveu o Convite (APÊNDICE A), anuência ao TCLE (APÊNDICE C) e Questionário (APÊNDICE D). Nessa etapa virtual, foi realizada a apresentação e divulgação da pesquisa por meio de convite disparado no correio eletrônico e nas mídias sociais, um convite de abordagem colaborativa, buscando atingir professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino.

Para a obtenção dos dados necessários à pesquisa nessa etapa, utilizou-se o questionário como principal instrumento metodológico. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário é um recurso utilizado para a coleta de informações, composto por um conjunto estruturado de perguntas respondidas por escrito, sem a necessidade da presença do pesquisador.

Entre os benefícios destacados pelas autoras estão a agilidade no processo de coleta, o amplo alcance e cobertura, a obtenção de respostas rápidas e objetivas, a liberdade para os participantes expressarem suas opiniões, além da garantia de anonimato, contribuindo para maior segurança e menor possibilidade de interferências ou distorções. Também se ressalta o tempo disponível para reflexão antes de responder e a padronização na análise dos dados obtidos.

A pesquisadora contou com sua página no *Instagram e Facebook*, seu e-mail e os grupos de *WhatsApp* de professores, nos quais ela é membro, foi produzido um vídeo convidando e disponibilizado nas redes, juntamente com a indicação do *link*, além de contatos que se disponibilizaram a ajudar na divulgação da pesquisa. O convite tem informações sobre a pesquisadora, objetivo da pesquisa, como participar, TCLE e anuência, *link* para o formulário e contato.

O questionário é autoadministrado, foi elaborado com questões fechadas e abertas distribuídas em três eixos: caracterização sociodemográfica e laboral, contendo 8 (oito) questões; vivências sobre a participação em formações

continuadas, 5 (cinco) questões; e o domínio em ambientes digitais com referência aos elementos das Matrizes do Letramento digital com base nos estudos de Ribeiro (2010) e Dias e Novais (2009), em 3 (três) questões do documento.

A utilização das matrizes foi definida a partir das leituras sobre os debates por pesquisadores da área de linguagem e educação, que estão problematizando o assunto, especialmente no que diz respeito à sua função como instrumentos orientadores das práticas pedagógicas. Com base na Matriz de Língua Portuguesa utilizada nas avaliações nacionais, estudiosos como Coscarelli e Ribeiro (2010), Dias e Novais (2009), e Rosa e Dias (2012) têm se dedicado à elaboração de propostas que ampliem os descritores tradicionais, incorporando competências relacionadas ao letramento digital.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2010), as matrizes vêm sendo concebidas como metas a serem alcançadas por alunos e professores. Consoante as autoras, deveriam contemplar não apenas habilidades de leitura, mas também de escrita, escuta e oralidade, em múltiplos gêneros textuais. Essa abordagem amplia a compreensão do ato de ler e produzir textos, considerando-o como uma atividade situada em contextos comunicativos específicos, mediados por suportes diversos, inclusive os digitais.

Foi com base nessa discussão teórica que se estruturaram as questões do instrumento de pesquisa utilizado neste estudo, organizadas segundo os elementos da matriz de letramento digital, agrupando-se com a Escala de Likert²³. A aplicação da Escala Likert foi utilizada para mensurar o grau de familiaridade e domínio dos participantes em relação às competências descritas nas matrizes, oferecendo subsídios para compreender os desafios e potencialidades da formação docente frente às demandas do letramento digital.

Ao iniciar cada eixo, o(a) participante teve uma breve descrição sobre as perguntas que compõem a seção, como também a informação de que, caso a

²³ A Escala Likert, desenvolvida por Rensis Likert, é amplamente utilizada em pesquisas sociais e educacionais por permitir a mensuração de percepções subjetivas de forma estruturada. No contexto deste questionário, sua aplicação possibilita identificar o grau de dificuldade dos participantes em relação ao letramento digital, convertendo respostas qualitativas em dados quantitativos. Essa abordagem favorece a análise comparativa entre diferentes competências, revelando padrões e lacunas formativas que subsidiam intervenções pedagógicas mais eficazes.

pessoa não se sentisse à vontade em responder alguma pergunta, poderia passar para a próxima. Algumas perguntas tiveram a observação para que a tela do celular seja rotacionada, na intenção de facilitar a visualização de todas as opções de resposta. O questionário ficou disponível do dia 3 de julho a 27 de setembro de 2024, quando atingiu a amostra significativa de dados.

4.3.2 Etapa de produção de dados (Presencial)

Na segunda etapa (Presencial)²⁴, inicialmente, a pesquisa e o roteiro da formação foram apresentados aos professores participantes, com o intuito de familiarizá-los com a proposta que seria desenvolvida e programar os agendamentos de observação, entrevista e data de desenvolvimento da formação sobre a produção do jornal escolar digital.

A produção de dados presencial na segunda etapa, consistiu em 4 (quatro momentos), primeiro momento, na visita e **a)** observação na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Capitão Cláudio Manoel da Costa e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Eduardo Lima, segundo momento, **b)** entrevista semiestruturada pré-agendada com os participantes em suas escolas de lotação, terceiro momento, **c)** desenvolvimento da formação nas escolas utilizando laboratório de informática e quarto momento, com a **d)** avaliação da formação realizada.

No primeiro momento, etapa de observação²⁵ na escola, a pesquisadora adotou o diário de campo como recurso metodológico, no qual foram anotadas, ao longo da intervenção, todas as observações consideradas pertinentes para a compreensão do processo investigativo. De acordo com Minayo em um diário de campo:

²⁴ As etapas da pesquisa foram realizadas ao longo do ano de 2024 e 2025, conforme cronograma previamente estabelecido. A fase de observação ocorreu em outubro; as entrevistas foram conduzidas nos meses de março e abril, respeitando a disponibilidade dos professores participantes; e o desenvolvimento da ação formativa foi efetivado em maio de 2025.

²⁵ O que denominamos referente à visita/observação nas escolas, na realidade, constitui uma técnica complementar para análise dos dados. Temos ciência de que não é possível observar em apenas uma aula se o professor se apropria das TDIC no seu fazer, porém acreditamos que essa observação poderia nos dar pistas acerca dessa prática.

[...] constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais (Minayo, 1993, p. 100).

Assim, o diário de campo tem como finalidade apoiar o pesquisador na documentação imediata de atitudes, eventos e fenômenos observados no ambiente da pesquisa, permitindo estabelecer conexões entre as vivências empíricas e os fundamentos teóricos adquiridos na formação acadêmica ou por meio de estudos autônomos.

No processo investigativo, foram observadas as estratégias metodológicas dos 7 (sete) professores participantes. Dessa forma, a observação ocorreu em três encontros na Unidade I pela manhã e na Unidade II pela tarde. A escolha de três aulas, por semana, decorreu do fato de serem aulas voltadas para diferentes conteúdos ligados à leitura e à escrita, distribuídas em dias da semana, em que foram observados os recursos utilizados pelos professores nas aulas.

Posteriormente, num segundo momento, como parte dos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, realizamos a entrevista semiestruturada com os professores, guiada por um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE F), visando aprofundar as percepções dos docentes sobre a formação continuada, o letramento digital e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Língua Portuguesa. Conforme quadro:

Quadro 7– Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Bloco Temático	Conteúdo / Perguntas Orientadoras
Apresentação e Contextualização	- Apresentação da pesquisadora e esclarecimento dos objetivos da pesquisa - Breve contextualização sobre a formação continuada, letramento digital e uso das TDIC no ensino de Língua Portuguesa
Formação Continuada Docente	- Quais formações participou após o término da graduação? - Considera que foi suficiente? Como descreveria sua experiência? - Já participou de formação específica na área de Língua Portuguesa? - Quais aspectos positivos identificou?

	- Houve desafios para aplicar conhecimentos adquiridos? Quais?
Letramento Digital	- Qual seu entendimento sobre letramento digital? - Realiza leitura de textos em ambientes digitais? - Possui autonomia no uso de tecnologias digitais (computador, tablet, celular etc)? - Está familiarizado com plataformas de acesso, produção de informação e comunicação?
Uso das TDIC no Ensino	- Quais recursos tecnológicos digitais já utilizou em suas aulas? - Já enfrentou dificuldades ao tentar usar algum recurso digital? - Como avalia suas experiências com TDIC nas aulas? - Acredita ser possível ensinar conteúdo da Língua Portuguesa conforme a BNCC com apoio das TDIC? Por quê?
Considerações Finais	- Há sugestões ou ideias que gostaria de compartilhar sobre formação continuada, letramento digital ou uso das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O roteiro da entrevista foi organizado em quatro blocos temáticos, precedidos por uma breve apresentação da pesquisadora e esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa. A primeira parte abordou a formação continuada docente, buscando identificar experiências anteriores, desafios enfrentados e expectativas em relação à formação específica na área de Língua Portuguesa. Em seguida, o segundo bloco explorou o conceito e a vivência dos professores com o letramento digital, investigando o grau de familiaridade com ambientes digitais, plataformas de leitura e produção textual, além da autonomia no uso de tecnologias básicas.

O terceiro bloco concentrou-se no uso das TDIC no ensino de Língua Portuguesa, com questões voltadas à prática pedagógica, aos recursos utilizados em sala de aula, às dificuldades enfrentadas e à articulação com os conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, o roteiro incluiu um espaço para considerações finais, permitindo que os participantes compartilhassem sugestões, ideias e reflexões sobre os temas abordados.

A estrutura do roteiro permitiu flexibilidade na condução da entrevista, respeitando o tempo e o ritmo dos entrevistados, ao mesmo tempo em que garantiu a coerência temática necessária para a análise dos dados. O conteúdo das entrevistas foi registrado e posteriormente sistematizado para compor a etapa de análise qualitativa da pesquisa.

O terceiro momento, compreendeu a realização da formação por meio de uma oficina sobre a produção do Jornal Digital (APÊNDICE-G). Os professores de Língua Portuguesa das escolas, participantes da pesquisa, fizeram sugestões durante a entrevista e a implementação da oficina sobre a produção do jornal digital. Nesse sentido, tivemos adaptações com a colaboração dos profissionais da área, seguindo a necessidade apontada pelos professores na entrevista realizada.

No processo de desenvolvimento da formação, foi selecionado um dia em que todos os professores de cada Unidade conseguissem participar. A ação formativa foi dividida em dois momentos: explanação, discussão e depois prática, respeitando o espaço disponível, com a oficina de apresentação dos trabalhos já desenvolvidos e a plataforma. Nas datas definidas para a formação, a Unidade I estava com laboratório disponível e, já na Unidade II, o laboratório de informática estava em reforma.

Dessa forma, com a explanação teórica, em seguida a disponibilização de material impresso e roteiro da oficina, com a oficina de apresentação da plataforma, com o manuseio e aprendizagem prática dos professores com o conteúdo apresentado teoricamente.

Essa fase envolveu o Roteiro da oficina (APÊNDICE- G), que descreve os objetivos, justificativas e etapas da oficina, em que foi utilizado o *Google Docs* para o compartilhamento de material e para edição de textos e o *Canva* para a edição do *layout* com um *template* de jornal digital e de um guia de jornal, sugerido por um professor participante. As ferramentas foram disponibilizadas de forma editável, online gratuitamente, em que o professor, ao realizar a atividade com os estudantes, poderá agir como um mediador, ao auxiliar e orientar a produção do jornal digital.

Apresentamos, ainda, a sugestão de *template* aos professores, conforme **Figura 12** abaixo, criado para a oficina da pesquisa, para ser utilizado durante a

oficina para edição e novas sugestões dos professores, com o intuito de que utilizem em sala de aula, futuramente, para desenvolvimento e a execução do trabalho centrado nos alunos.

Figura 12 – Template do Jornal Escolar Digital da pesquisa



Fonte: Criado pela autora no Canva (2024).

No quarto momento, foi destinado à entrega do questionário de Avaliação da formação realizada (**APÊNDICE H**), com questões que buscaram primordialmente, avaliar em parâmetros, os tópicos relacionados ao desenvolvimento: **a)** Conteúdos Programáticos e Métodos, **b)** Formadora **c)** Organização, **d)** Avaliação da Ação de Formação, e um tópicos destinado à **e)** Críticas, sugestões e comentários.

Quanto à realização da formação, na oficina foi realizada com a utilização do Canva²⁶, plataforma já muito usada atualmente, conforme estudos publicados de pesquisas e relatos de experiência como a realizada por Cardoso (2023, p. 37).

²⁶ O Canva é uma plataforma de design gráfico que possibilita a qualquer usuário conseguir criar gráficos, artes e templates de diversos tipos para usar em mídias sociais. Além disso, o Canva pode ser usado também para fins profissionais e acadêmicos, permite explorar elementos e também versões prontas para apenas adaptar, o que otimiza o tempo e auxilia na criação. Para ter acesso exige cadastro de login e senha e possui a versão gratuita e paga.

4.4 Participantes da pesquisa

A pesquisa contou em sua segunda etapa, presencial, com a participação de sete professores de Língua Portuguesa atuantes na rede estadual de ensino de Rondônia. A escolha desses participantes se deu intencionalmente, considerando sua atuação direta na área investigada e sua disponibilidade para participar das etapas propostas, respeitando os critérios éticos e metodológicos da abordagem qualitativa e da pesquisa participante.

Para tanto, os critérios de inclusão foram definidos com base nos seguintes aspectos:

- Atuação como docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio;
- Interesse e disponibilidade para participar das atividades da pesquisa, incluindo questionário online, entrevistas e formação continuada;
- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A participação dos professores foi voluntária e mediada por princípios éticos, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações. A escolha dos participantes se justifica pela relevância de suas vivências no contexto educacional. Na etapa presencial, os nomes foram substituídos por códigos alfanuméricos, e os dados foram tratados com o devido cuidado para preservar a identidade dos envolvidos.

4.4.1 Participantes da pesquisa etapa virtual

Conforme exposto anteriormente, a etapa virtual da pesquisa foi realizada por meio de um questionário online disponibilizado via *Google Forms*. O acesso ao formulário foi condicionado à leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a ética e a voluntariedade da participação. Para traçar o perfil desse participante, o instrumento contou com perguntas fechadas e semifechadas, abordando aspectos sociodemográficos, formação acadêmica,

trajetória profissional e vivências com tecnologias digitais no contexto da disciplina de Língua Portuguesa.

A aplicação do questionário online contou com a participação de 95 (noventa e cinco) professores de Língua Portuguesa atuantes na rede estadual de ensino. Embora a meta inicial tenha sido alcançar 100 respondentes, o número obtido representou a quantidade expressiva da amostra prevista, o que garantiu a representatividade necessária para a análise proposta. Os participantes atuam em diferentes níveis de ensino e regiões do estado, o que contribui para uma visão ampla de discussão da temática.

Compreendemos que a opção pelo questionário online como instrumento de coleta de dados influenciou²⁷ diretamente o perfil dos professores participantes da pesquisa. Pois o acesso à tecnologia, a familiaridade com ambientes digitais e a autonomia para responder em momentos oportunos são fatores que tendem a favorecer a participação de docentes com maior letramento digital e rotina conectada. Portanto, o formato online, com o desenvolvimento da pesquisa, entendemos que embora prático e eficiente, pode gerar um recorte específico da realidade docente, destacando aqueles mais habituados ao uso das TDIC e excluindo, ainda que involuntariamente, vozes que poderiam emergir em contextos presenciais.

Dessa forma, tornou-se justificável e importante a etapa presencial para apresentar os resultados deste questionário online para a discussão e formação realizadas com os professores participantes da observação, entrevista e formação.

Segundo Oliveira, Vieira e Amaral (2020), baixa taxa de participação são os principais desafios enfrentados pelos pesquisadores nas pesquisas online. Para aumentar os índices de participação, os estudos com abordagem virtual devem incluir em seu planejamento diferentes estratégias de divulgação, dispor de

²⁷ A partir da reflexão de Oliveira, Vieira e Amaral (2020), considerou-se a possibilidade de que o grupo que respondeu virtualmente represente uma parcela mais digitalmente ativa do corpo docente, com maior disposição para interagir com ferramentas tecnológicas e refletir sobre sua prática nesse contexto. Em contrapartida, compreendemos como a etapa presencial da contribuiu para alcançar professores com menor acesso à internet, dificuldades técnicas ou preferência por interações face a face, ampliando a diversidade de perfis e perspectivas. Foi possível perceber que o ambiente presencial também favorece explicações adicionais, mediação direta e acolhimento de dúvidas, o que pode enriquecer a qualidade das respostas e incluir participantes que se sentem inseguros diante de formulários digitais.

recursos humanos e tempo hábil, considerando que, em alguns casos será necessário ampliar a amostra ou o período de coleta de dados para alcançar os resultados esperados.

Conforme explicitou o estudo de Oliveira, Vieira e Amaral (2020, p. 52), o uso de questionário online “pode gerar viés de seleção, excluindo perfis menos conectados ou com dificuldades técnicas”. Apontam vantagens como rapidez, anonimato e alcance geográfico, mas alertam para riscos na validade dos dados e na representatividade da amostra.

Assim, experienciamos que apesar de apresentar vantagens como alcance de um grande número de participantes, redução de custos e rapidez na recolha e processamento de informações, os questionários online também possuem desvantagens como baixas taxas de resposta e problemas de seleção e amostragem não probabilística.

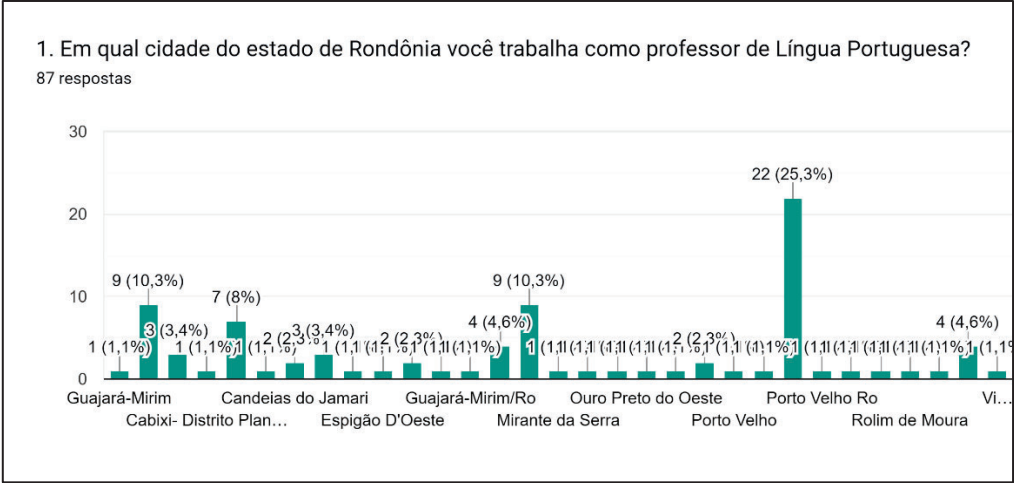
Contudo, embora autores como Oliveira, Vieira e Amaral (2020) ressaltem limitações epistemológicas e éticas no uso de questionários online, especialmente quanto à profundidade das respostas e à interação com os participantes, é possível reconhecer seu potencial como instrumento de coleta de dados em contextos específicos. Assim, o uso do questionário online neste estudo teve como objetivo principal captar percepções sobre o letramento digital, formação, desafios do uso das TDIC, considerando a viabilidade de acesso aos participantes e a natureza exploratória da pesquisa.

Embora não se pretendeu uma captação exata, exaustiva ou integral do fenômeno, os dados obtidos revelam aspectos relevantes que permitem compreender os desafios o uso de tecnologias no ensino, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos.

A proposta não foi realizar uma investigação aprofundada sobre todos os aspectos do fenômeno estudado, mas sim analisar especificamente como está a questão do letramento digital e suas dificuldades quanto às TDIC em sala de aula, a partir das respostas obtidas. Dessa forma, os dados foram tratados como indicativos relevantes, capazes de revelar padrões, tendências e percepções que contribuem para a compreensão do tema.

Quanto ao perfil dos participantes, compreendemos interessante a participação de professores de várias regiões. Assim, levantamos o município de cada participante. Conforme Gráfico 1:

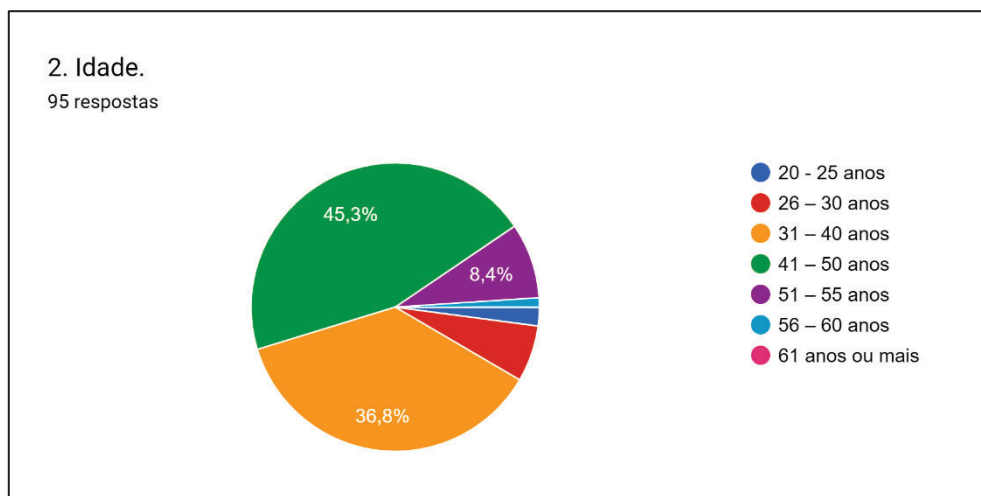
Gráfico 1 – Região dos participantes



Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

Observamos que a maioria dos participantes da pesquisa atua nos municípios de Porto Velho, Ariquemes, Ji-Paraná, Vilhena e Cacoal, o que evidencia uma representatividade significativa de diferentes regiões do estado de Rondônia. Essa diversidade territorial permitiu compreender nuances específicas das práticas docentes em contextos urbanos e semiurbanos, revelando desafios comuns e particularidades locais. No gráfico a seguir, a idade e a identidade de gênero dos professores participantes também contribuíram para reflexões importantes, especialmente no que diz respeito às trajetórias profissionais.

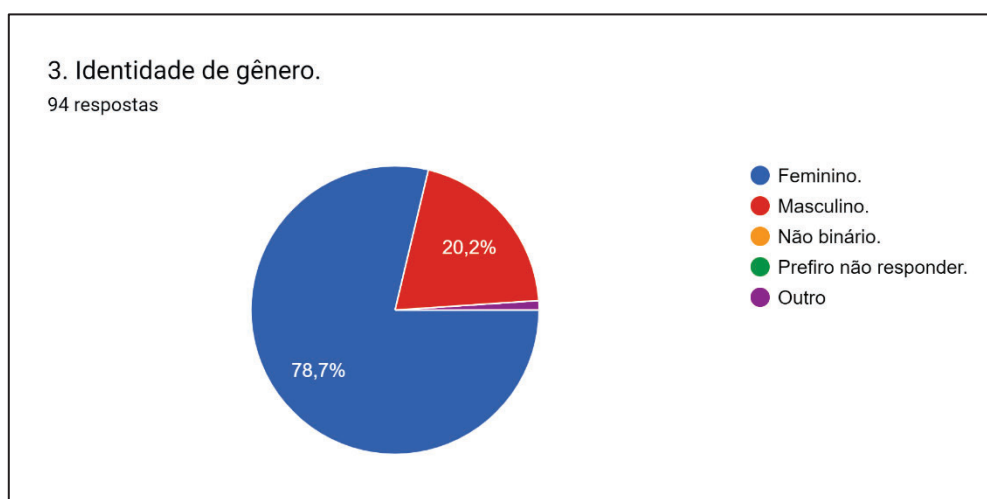
Gráfico 2 – Idade dos participantes



Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

A faixa etária predominante foi entre 41 a 50 anos, que representou 45,3% dos respondentes, com destaque para o grupo de 31 e 40 anos, representando cerca de 40% dos respondentes.

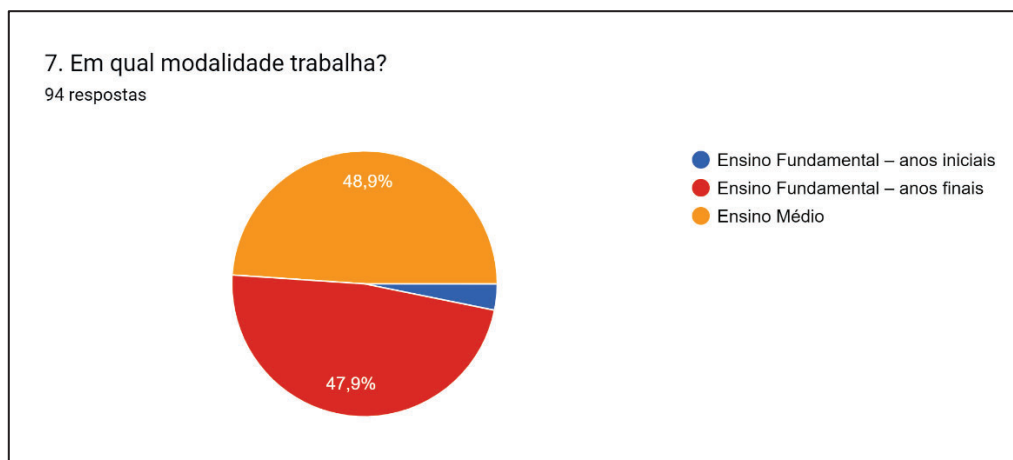
Gráfico 3 – Identidade de gênero dos participantes



Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

Conforme o gráfico, em relação à identidade de gênero, o público foi majoritariamente feminino, refletindo a composição da rede estadual de ensino.

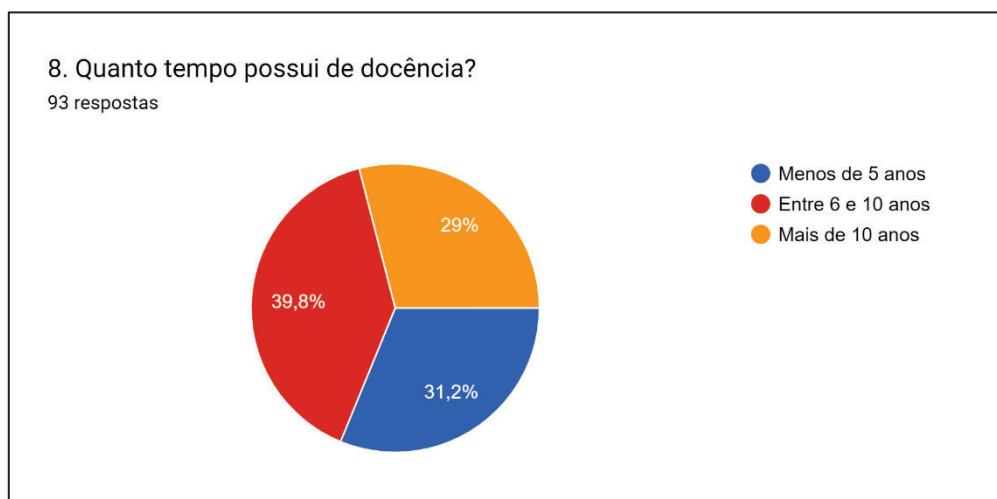
Gráfico 4 – Modalidade de atuação dos participantes



Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

A atuação predominante ocorre no Ensino Médio, correspondendo a 48,9%, seguida pelo Ensino Fundamental, anos finais, correspondendo a 47,9%.

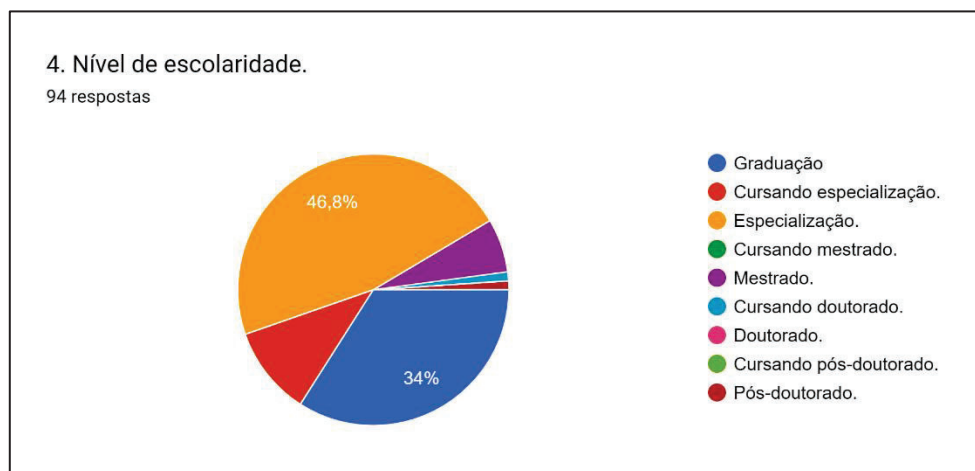
Gráfico 5 – Tempo de docência dos participantes



Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

Em relação ao tempo de docência, 39,8% dos participantes possuem entre 6 a 10 anos de experiência, e cerca de 31,2% possuem menos de 5 anos de atuação, o que contribui para uma análise rica e contextualizada das práticas pedagógicas na percepção de diferentes experiências de tempo de atuação.

Gráfico 6 – Nível de escolaridade dos participantes



Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

Quanto à formação acadêmica, todos os participantes, além de possuírem a graduação completa, cerca de 46,8% possuem especialização, sendo que mais da metade já concluiu ou está cursando especialização. Um número de 6% também indicou possuir Mestrado, e um indicou estar em processo de formação *stricto sensu*, com docentes cursando mestrado, evidenciando a diversidade de trajetórias formativas.

Diante dos dados apresentados, percebemos que o perfil dos participantes do questionário online revelou uma amostra significativa e diversificada de professores de Língua Portuguesa atuantes na rede estadual de Rondônia. Essas informações permitiram compreender o contexto dos participantes envolvidos na pesquisa, oferecendo subsídios para a interpretação dos resultados das categorias temáticas para as discussões na etapa presencial e na análise de conteúdo da pesquisa. A diversidade de perfis e experiências reforça a relevância da formação continuada como espaço de reflexão e transformação das práticas docentes.

4.4.2 Participantes da pesquisa etapa presencial

O contato com os professores que participaram da segunda etapa presencial se deu por meio das visitas nas escolas, com mediação da coordenação/direção escolar. Assim, as entrevistas, ocorreram em horários diversos, conforme a

disponibilidade dos professores, após agendamento e contato por telefone, na unidade que lecionam, em diferentes turnos.

Conforme os agendamentos eram confirmados, as entrevistas eram realizadas. Na Unidade I, ocorriam na sala dos professores e na Unidade II, na sala da coordenação. Inicialmente, oito professores confirmaram participação e assinaram o TCLE. No entanto, no início da fase de observação, dos oito professores confirmados selecionados, sete mostraram-se disponíveis e acessíveis para a participação na pesquisa até a última etapa. Apenas um professor mostrou-se indisponível depois, e desistiu afirmando que não poderia participar, uma vez que lecionava também no noturno e estava sobrecarregado de atividades e iria usar o tempo disponível para se organizar.

A seguir, apresenta-se o quadro com o perfil dos participantes da pesquisa da segunda etapa presencial:

Quadro 8– Perfil dos participantes

Professor Participante	Formação Acadêmica	Tempo de Docência	Nível de Ensino	Experiência com TDIC	Participação em Formação Continuada
P1	Licenciatura em Letras	8 anos	Ensino Fundamental II	Média	Sim
P2	Licenciatura em Letras	10 anos	Ensino Fundamental II	Média	Sim
P3	Licenciatura em Letras	5 anos	Ensino Fundamental II	Alta	Sim
P4	Licenciatura em Letras	15 anos	Ensino Fundamental II	Média	Sim
P5	Licenciatura em Letras	12 anos	Ensino Médio e Ensino	Alta	Sim

			Fundamental II		
P6	Licenciatura em Letras	7 anos	Ensino Fundamental II	Média	Sim
P7	Licenciatura em Letras	20 anos	Ensino Médio	Baixa	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A diversidade de perfis entre os participantes permitiu observar diferentes níveis de apropriação das TDIC e distintas percepções sobre o letramento digital, o que enriqueceu a análise dos dados.

4.5 Considerações sobre o objeto analisado e critérios de delimitação do corpus

A investigação das práticas de letramento digital desenvolvidas por professores, a partir de uma proposta de formação centrada no uso do jornal digital, emerge da necessidade de compreender como os docentes têm ressignificado suas práticas pedagógicas diante das transformações sociais e tecnológicas que permeiam o século XXI, especialmente no contexto de valorização do uso de múltiplas mídias e gêneros em ambientes digitais.

Assim, para a seleção dos participantes da pesquisa considerou-se o aceite voluntário de professores com atuação direta no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio das escolas da rede estadual selecionadas para pesquisa.

A delimitação do *corpus* da pesquisa foi orientada por critérios metodológicos e éticos, considerando a abordagem qualitativa e o caráter participante da investigação. Foram definidos como participantes da pesquisa sete professores de Língua Portuguesa, atuantes na rede estadual de ensino de Rondônia, que aceitaram participar voluntariamente das etapas propostas. Dessa forma, o *corpus* é composto por três conjuntos principais de dados: o questionário online, aplicado

na etapa virtual, com o objetivo de mapear as concepções iniciais dos docentes sobre letramento digital, uso das TDIC e práticas pedagógicas com gêneros.

Seguidamente, as entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente, para aprofundar as percepções dos professores sobre o letramento digital e o uso das TDIC no ensino de Língua Portuguesa. E por fim, os registros da formação continuada: incluindo observações diretas, materiais produzidos pelos docentes, diário de campo e avaliação da ação formativa.

4.6 Análise dos dados

Na pesquisa qualitativa existem várias técnicas de organização e análise dos dados, sendo a Análise de Conteúdo uma delas. Segundo Bardin (2016, p. 31), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Para a autora, constitui-se da análise do conteúdo proferido no processo de comunicação, seja mediante as falas ou textos.

A abordagem da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016, p. 42), “tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou eventualmente, os efeitos dessas mensagens)”.

Dessa forma, para a interpretação dos dados, definiu-se pela abordagem de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), o que nos permitiu refletir sobre os tópicos/elementos que emergiam recorrentemente nas falas dos participantes, moldando assim, as categorias de análise. A escolha por essa forma de tratamento da informação se justifica, pois assumimos que a análise de cunho temático nos orienta para a descoberta de “núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo escolhido” (Bardin, 2016, p. 105).

Para proceder à análise de conteúdo, utilizamos como referência a questão de partida da investigação da tese: de que maneira a formação continuada pode transformar as práticas letradas docentes por meio do uso do jornal digital,

promovendo uma integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem na rede estadual de Rondônia?

Assim, por meio do conteúdo temático, foram relacionadas categorias-chave para a análise dos dados. Tais categorias emergiram a partir da “correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (Bardin, 2016, p. 41).

Seguindo essa perspectiva, consideramos importante fazer a leitura e interpretação das respostas do questionário da etapa virtual, ler as anotações do diário de campo referentes à observação das aulas, às entrevistas, à formação com a oficina e à avaliação da formação. Assim, transcrevê-las e relê-las constituíram um caminho importante para a orientação de uma matriz de análise temática.

Estabelecemos um eixo de temas para essa análise, a partir do recorte do conjunto de instrumentos. Nessa linha, procuramos formular um levantamento dos elementos ou unidades para definição das categorias. Os elementos que sobressaíram estão elencados a seguir: i) o letramento docente entre o tradicional e o digital; ii) Percepções na oficina sobre o jornal digital no ensino; iii) Desafios e possibilidades na integração das TDIC.

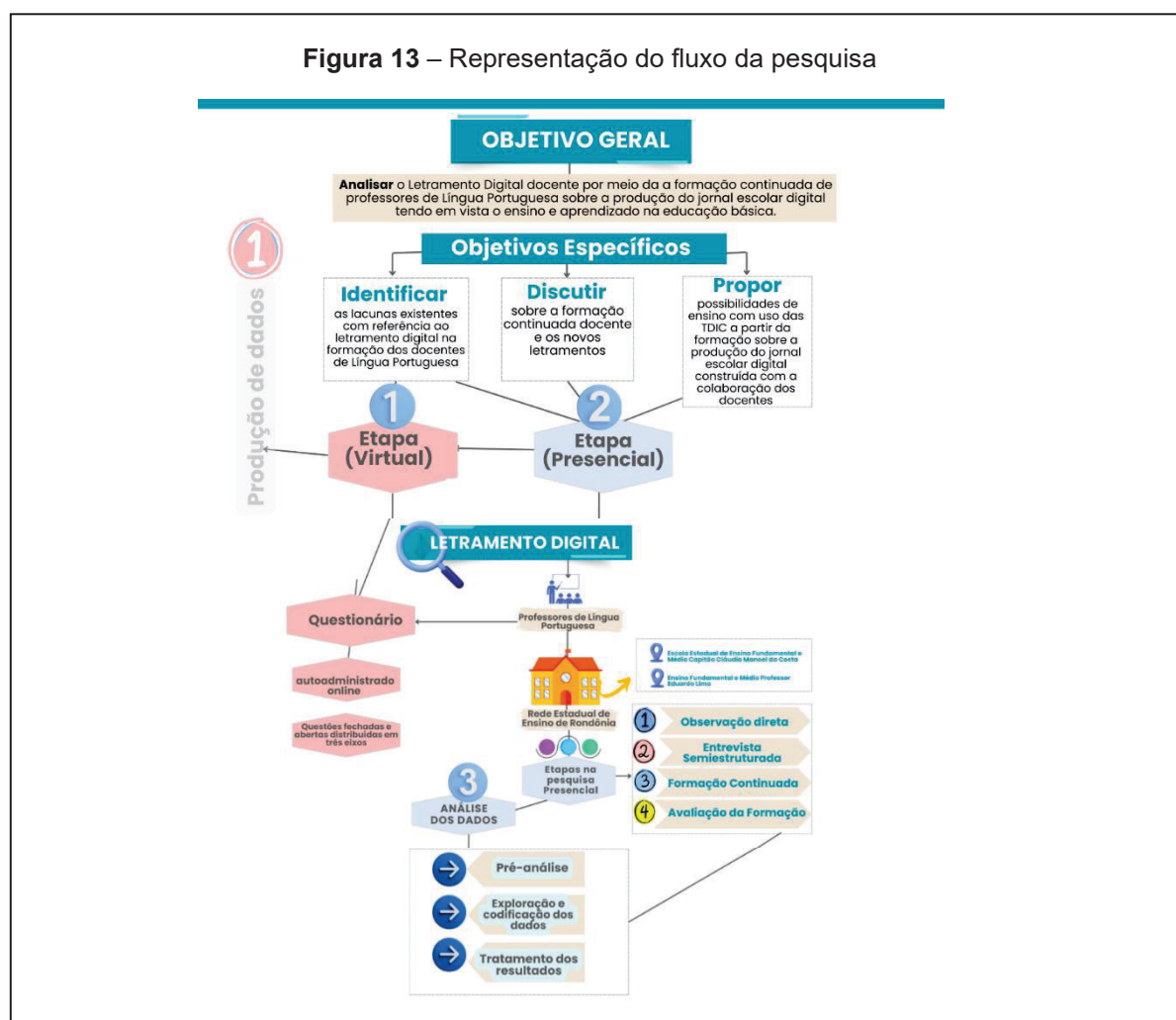
Durante a análise dos dados, consideramos a experiência compartilhada e ações dos professores durante a oficina, desde expressões, manuseios, falas e material criado. Para esse fim, durante o processo, a observação e análise na percepção de Freire (2011) e demais teóricos, sobre as matrizes de letramento digital propostas nos estudos de Coscarelli e Ribeiro (2005), com referência às habilidades e ao contato dos professores na posição de participantes da formação, em ambientes digitais na execução das atividades.

A análise dos dados da pesquisa seguiu as três etapas da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo uma leitura sistemática e interpretativa dos discursos dos professores participantes. Na *pré-análise*, foi realizada uma leitura flutuante dos materiais coletados, entrevistas semiestruturadas, questionários online, registros do diário de campo e observações durante a formação, com o objetivo de organizar o corpus e delimitar os focos analíticos.

Na etapa de *exploração do material*, os dados foram codificados com base na identificação de unidades de sentido, agrupadas em categorias temáticas recorrentes, tais como: concepções sobre o letramento digital, práticas docentes com TDIC, transformações após a formação, desafios enfrentados e potencialidades percebidas. Por fim, na etapa de *tratamento dos resultados* e interpretação, os dados foram articulados aos referenciais teóricos.

4.7 Fluxo da Pesquisa

A presente pesquisa em busca do objetivo geral, para sua consecução, consistiu conforme as etapas apresentadas no fluxograma a seguir:



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

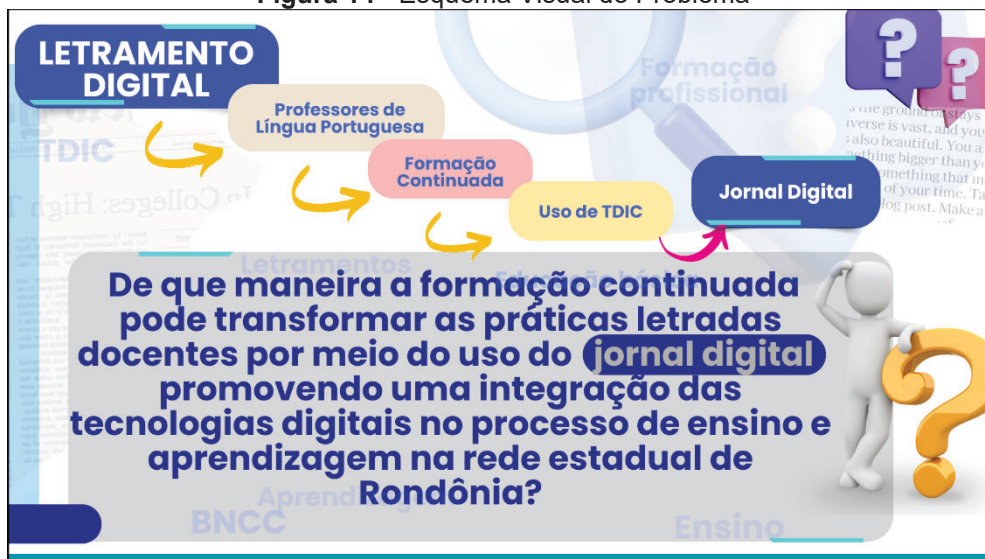
Dessa forma, conforme ilustrado na Figura 13, o fluxograma demonstra as etapas metodológicas adotadas na pesquisa, evidenciando o percurso investigativo

voltado à compreensão da formação continuada de professores no contexto do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

O esquema visual permite observar a finalidade de investigação da questão de pesquisa, sobre as TDIC e o letramento digital e como articula-se com as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa na educação básica, correlacionando com as etapas e instrumentos da pesquisa. Cada etapa do fluxograma representa uma fase estratégica da pesquisa, desde a fundamentação teórica até a análise dos dados,

Seguindo o fluxograma e o esquema visual nas figuras, ilustramos a busca nesta pesquisa, pela compreensão da questão da formação continuada com vista ao uso das TDIC, ao letramento digital no ensino de Língua Portuguesa na educação básica, conforme a Figura 13 a seguir:

Figura 14 - Esquema Visual do Problema



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Com isso, abordamos a problemática: de que maneira a formação continuada pode transformar as práticas letradas docentes por meio do uso do jornal digital, promovendo uma integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem na rede estadual de Rondônia?

5 PRÁTICAS LETRADAS E FORMAÇÃO EM TEMPOS DIGITAIS: DESAFIOS, PERCEPÇÕES E CAMINHOS

Nesta seção, desenvolvemos a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa, com o objetivo de compreender as práticas letradas dos professores participantes, suas experiências formativas e os desafios enfrentados na integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao ensino de Língua Portuguesa. A investigação parte da premissa de que o letramento docente, em tempos digitais, exige além do que é repassado na formação inicial, envolve a compreensão crítica das linguagens, dos gêneros que emergem da cultura digital.

Ao atravessar esse universo, uma gama de informações, recursos e inovações tecnológicas são expostos aos professores, que muitas vezes ainda não dominam ou sequer tiveram contato. Esse cenário traz a questão da formação continuada que promova esse olhar de possíveis letramentos em ambientes digitais, que auxiliem na apropriação dos gêneros multimodais e na capacidade de mediar saberes no contexto escolar. O contato com novas plataformas, linguagens e códigos pode não ter sido contemplado na formação inicial do professor, reforçando a necessidade de processos formativos contínuos, reflexivos e alinhados às realidades escolares.

A análise está organizada em quatro momentos reflexivos. Inicialmente, na discussão sobre o letramento docente em meio ao tradicional e o digital, em que apresentamos os dados advindos do questionário online, com foco nas informações sobre a formação continuada dos professores, o uso das TDIC em sala de aula e nas percepções sobre o próprio letramento digital.

Essa etapa compreendeu em caracterizar as práticas de leitura e escrita utilizadas pelos professores, identificar os gêneros e suportes mais recorrentes, bem como refletir sobre o lugar da tecnologia nas práticas já existentes. Desse modo, com a análise do questionário, foi possível identificar permanências e rupturas nas práticas pedagógicas, bem como os níveis de familiaridade dos docentes com os ambientes digitais.

Em seguida, apresentamos a formação realizada de forma colaborativa, com a oficina de elaboração do jornal digital, expondo o percurso formativo realizado

com os participantes da pesquisa, destacando os objetivos, as atividades desenvolvidas e as percepções dos professores sobre o uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica. Dessa forma, expomos o desenvolvimento da oficina formativa e realizamos a análise das interações, percepções e dificuldades observadas, articulando os dados empíricos com os referenciais teóricos que sustentam esta investigação.

No contexto da pesquisa, a oficina foi concebida como espaço de experimentação e reflexão, que, ao mesmo tempo que foi investigado o objeto, foram promovidos momentos de letramentos por meio da prática colaborativa e da proposta de produção de um jornal digital.

A partir de Coscarelli (2005, p. 25), compreendemos que esses momentos demonstram que o letramento digital envolve não apenas o uso de tecnologias, mas a apropriação crítica das práticas sociais mediadas por elas, contribuindo para o desenvolvendo de estratégias para ensinar leitura e escrita.

No terceiro momento, na seção intitulada “Desafios e possibilidades na integração das TDIC”, discutimos os principais obstáculos apontados pelos docentes. A partir dos dados do questionário, da observação e do desenvolvimento da formação, discorremos as limitações, inseguranças e desafios mencionados e observados. Assim, evidenciamos as possibilidades que emergem da experiência formativa, como o fortalecimento da autonomia docente, a ampliação do repertório para inserção nas práticas de ensino nas aulas.

Por fim, após as análises, encerramos com a discussão na seção: “Caminhos para a formação: o potencial da discussão e da prática”, em que refletimos sobre os impactos da formação realizada e as contribuições da pesquisa para a construção de novas propostas formativas. A partir das vozes dos professores e da experiência vivenciada ao longo do percurso formativo, delineamos caminhos possíveis para lidar com os desafios que se impõem à educação no contexto digital.

O questionário online, utilizado como instrumento de coleta de dados, permitiu mapear aspectos relevantes da atuação docente, como os gêneros textuais mais trabalhados, os suportes utilizados (livros didáticos, vídeos,

plataformas digitais, redes sociais, entre outros) e as estratégias pedagógicas que acabam sendo mobilizadas.

5.1 Entre vozes e práticas: o letramento docente entre o tradicional e o digital

Muito se fala sobre as urgências e as necessidades de ampliar as habilidades e competências dos alunos por meios das tecnologias digitais, sob a justificativa de que possam participar de forma crítica e ativa em sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas.

A temática adquire caráter polêmico e gera controvérsias ao ser problematizada em relação à sua inserção nas instituições de ensino, nos documentos normativos e à forma como é acolhida pelos envolvidos, no caso, os professores, principalmente, quando questões de infraestrutura e da oferta de formações para essa capacitação, não são relevadas.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) destacam que o desenvolvimento de habilidades envolvendo tecnologias digitais é essencial para que os sujeitos possam atuar eficazmente em práticas colaborativas, que vão desde a construção de ideias individuais até ações de interesse coletivo. Para os autores, os letramentos digitais não são apenas desejáveis, mas indispensáveis à formação cidadã contemporânea.

Percebemos com isso, conforme já explanado anteriormente, que consequentemente, essa perspectiva impõe mais desafios à escola e, especialmente, ao profissional docente, que assume papel central na mediação dos saberes e na promoção de práticas letradas.

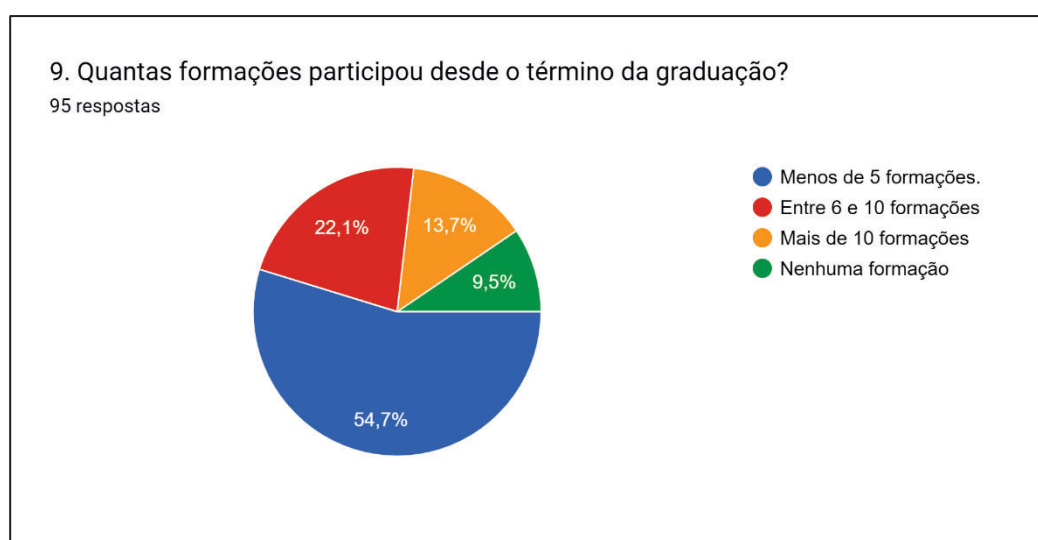
Dentre tantas provocações em torno da temática, pautamo-nos no profissional docente, o professor, aquele colocado a contribuir de alguma forma para o alcance dessas habilidades, uma vez que também possui dificuldades e lacunas que também deve receber o olhar na perspectiva do letramento, que pode ser promovida por meio da formação contínua profissional que contemple os letramentos digitais como eixo estruturante.

Para compreender o perfil formativo dos professores participantes e suas relações com as tecnologias digitais, iniciamos a análise dos dados quantitativos

obtidos por meio do questionário online. As questões abordadas nesta etapa visaram identificar o número de formações realizadas desde o término da graduação, a presença de cursos voltados ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a existência de abordagens específicas para o ensino de Língua Portuguesa, os recursos tecnológicos mais utilizados em sala de aula e o grau de dificuldade dos docentes em relação ao letramento digital.

No Gráfico 7, observamos o volume de formações continuadas realizadas pelos professores, o que permite avaliar o investimento na atualização profissional dos docentes ao longo da carreira.

Gráfico 7 – Quantas formações os professores participaram desde a graduação



Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

O gráfico revela dados significativos sobre a frequência com que os docentes têm acesso à formação continuada. Observa-se que 54,7% dos participantes indicaram ter realizado *menos de cinco formações*, enquanto 22,1% afirmaram ter participado entre seis e dez formações ao longo de sua trajetória profissional.

Esses números evidenciam uma realidade que merece atenção: embora a formação continuada seja reconhecida como um dos pilares para o desenvolvimento profissional docente, a maioria dos professores ainda participa de um número relativamente reduzido de ações formativas. A baixa frequência pode estar relacionada a diversos fatores, como a ausência de políticas institucionais que

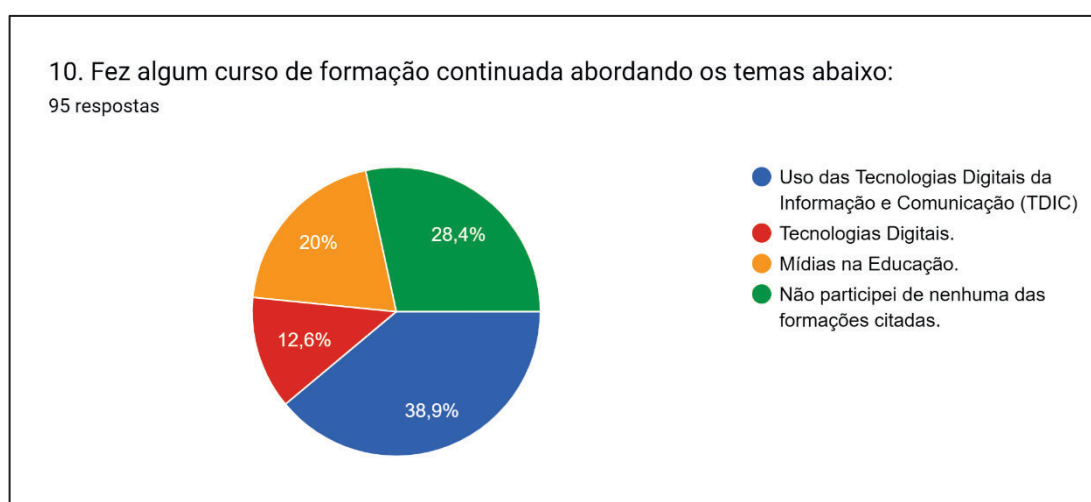
incentivem a formação, a sobrecarga de trabalho, a escassez de ofertas formativas contextualizadas ou mesmo a falta de valorização da formação como parte integrante da prática pedagógica.

Segundo Tardif (2011), os saberes docentes são construídos ao longo da carreira, por meio da experiência, da reflexão e da formação. A limitação no número de formações pode comprometer esse processo, dificultando a atualização dos professores frente às mudanças sociais, tecnológicas e educacionais que impactam diretamente o cotidiano escolar.

A análise dos dados também permite refletir sobre a qualidade e a relevância das formações oferecidas. Não basta apenas contabilizar o número de cursos realizados; é necessário considerar se essas formações dialogam com os desafios reais da sala de aula, conforme propõe Freire (2011), ao instigar a relevância de as formações promovem a autonomia docente e se contribuem para a construção de práticas inovadoras e inclusivas, considerando a voz dos professores e alunos.

Portanto, os dados do gráfico reforçam a necessidade de ampliar e qualificar as oportunidades de formação continuada, especialmente aquelas voltadas para o uso das tecnologias digitais na educação. Investir na formação dos professores é investir na qualidade do ensino, na valorização da profissão docente e na construção de uma escola mais conectada com os tempos atuais. A seguir, o Gráfico 8, apresenta os temas de formação mais citados no questionário:

Gráfico 8 – Temas de formação continuada sobre Tecnologias Digitais



Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

Os dados apresentados no Gráfico 8 revelam um panorama instigador e, ao mesmo tempo, revelador sobre a formação continuada dos docentes no que se refere às tecnologias digitais. Quando questionados sobre a participação em cursos que abordassem temáticas como o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), mídias na educação ou tecnologias digitais em geral, apenas 38,9% dos professores afirmaram ter participado de formações voltadas especificamente para o uso das TDIC.

Esse número, embora represente uma parcela significativa, ainda reflete que está distante de ser o ideal, diante das exigências contemporâneas, inclusive dos documentos reguladores.

Além disso, 28,4% dos participantes declararam não ter participado de nenhuma formação relacionada às temáticas indicadas, o que evidencia uma lacuna formativa importante. Esse dado reforça a constatação de que muitos professores ainda enfrentam os desafios da cultura digital sem o suporte necessário para desenvolver competências pedagógicas que dialoguem com os novos modos de leitura, escrita e interação mediados pelas tecnologias.

Outro grupo, correspondente a 20% dos respondentes, indicou ter participado de formações que abordaram especificamente *mídias na educação*. Embora esse tipo de formação contribua para ampliar o repertório dos docentes, é importante destacar que o conceito de mídias na educação, quando tratado de forma genérica, nem sempre contempla os aspectos mais profundos do letramento digital, como o trabalho com gêneros multimodais, a autoria em ambientes digitais e a leitura crítica de conteúdos online.

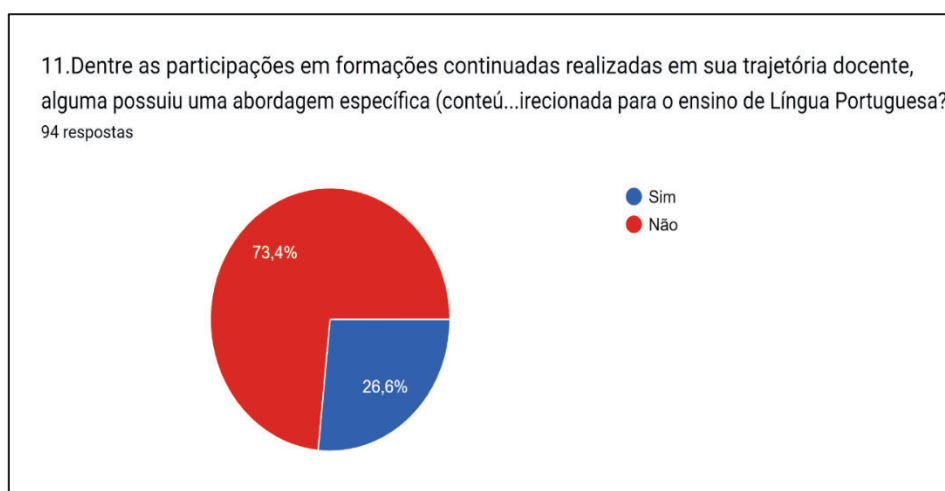
Esses dados dialogam com as reflexões de Coscarelli (2005), quando afirma que o letramento digital requer uma compreensão crítica das práticas sociais de leitura e escrita que se configuram nos ambientes digitais. A autora defende que os professores precisam ser formados para atuar com autonomia e criatividade, reconhecendo os gêneros e linguagens que circulam.

A análise também reforça os apontamentos de Tardif (2011), ao destacar que os saberes docentes não se constroem apenas na formação inicial, mas se desenvolvem ao longo da trajetória profissional, especialmente por meio da experiência e da formação continuada. Nesse sentido, a ausência de formações

específicas voltadas às TDIC compromete a construção de práticas pedagógicas mais conectadas com a realidade dos estudantes e com os desafios da sociedade digital.

Portanto, os dados do Gráfico 8 evidenciam a necessidade de políticas públicas e iniciativas institucionais que promovam formações continuadas contextualizadas, específicas e voltadas para o uso pedagógico das tecnologias digitais, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Reconhecer essa lacuna é o primeiro passo para construir propostas formativas que valorizem os saberes da experiência, promovam o protagonismo docente e contribuam para uma educação mais crítica, inclusiva e conectada com os tempos atuais. O gráfico a seguir, demonstra a abordagem das formações vivenciadas pelos participantes.

Gráfico 9 – Formações continuadas realizada na trajetória docente



Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

O Gráfico 9 representa a questão que investigou se os docentes participaram de formações continuadas com abordagem específica voltada ao ensino de Língua Portuguesa, evidenciou-se um dado preocupante: 73,4% dos participantes responderam que não tiveram acesso a esse tipo de formação, enquanto apenas 26,6% afirmaram que sim. Esse resultado evidencia uma lacuna significativa na oferta de cursos de formação que articulem diretamente os conteúdos da disciplina com práticas pedagógicas atualizadas, especialmente em contextos digitais.

Ao analisar as respostas abertas da pergunta subsequente que solicitava a descrição dos conteúdos abordados por aqueles que responderam “sim” observamos uma diversidade de temas, embora com predominância de alguns e ausência de aprofundamento em outros. Com isso, para explorar melhor a análise, as respostas foram agrupadas em categorias temáticas para facilitar a compreensão, conforme o Quadro 9:

Quadro 9 – Respostas da questão sobre formações com conteúdos específicos

Categoria	Respostas
Produção textual	Produção textual; Redação; Produção de diferentes textos; Produção de textos em blogs
Gêneros textuais	Gêneros textuais; Artigo de opinião; Interdisciplinaridade com gêneros
Interpretação textual	Interpretação textual; Argumentação
Gramática e estrutura linguística	Gramática; Morfologia; Fonética e fonologia; Sintaxe I e II; Conjugações verbais
Práticas pedagógicas com mídias	Mídias na sala de aula; Gamificação; Produção textual com mídias
Formações específicas	Gestar; Práticas docentes
Respostas inválidas ou não aplicáveis	“Não se aplica”; “nsa”; “NSA”; “N s aplica”; “M se aplica”

Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

Esse dado reforça o que a autora Ribeiro (2010) aponta sobre a necessidade de uma formação que vá além da teoria gramatical tradicional e contemple os gêneros textuais, a leitura crítica, a produção multimodal e o uso de tecnologias digitais no ensino da linguagem.

A predominância da citação de temas como produção textual e gêneros textuais indica uma preocupação com práticas de escrita mais contextualizadas,

alinhadas a questão dos gêneros discursivos presentes na BNCC. No entanto, podemos observar que a presença de respostas como “não se aplica” ou variações como “nsa” e “NSA”, mesmo entre os que afirmaram ter participado de formações pode sugerir inconsistência na compreensão da pergunta ou fragilidade na memória formativa, o que pode indicar que essas formações não foram suficientemente marcantes ou relevantes.

Além disso, compreendemos que a presença de conteúdos como gamificação, uso de blogs e mídias na educação aponta para tentativas de integração das tecnologias digitais ao ensino de Língua Portuguesa, embora ainda de modo direcionado. A ausência de menções a temas como letramento digital, multiletramentos, ensino híbrido ou plataformas educacionais reforça a ideia de que a formação continuada ainda não está destacando-se às demandas da cultura digital nas formações profissionais.

A questão 13 do questionário online, buscou identificar os recursos tecnológicos digitais mais frequentemente utilizados pelos professores participantes em suas práticas pedagógicas. As respostas revelam uma predominância de ferramentas básicas e de uso coletivo, com destaque para o *datashow*, mencionado em mais de 80% das respostas. Conforme Quadro 10, outros recursos citados incluem:

Quadro 10 – Recursos tecnológicos mais utilizados

Categoria	Recurso Mencionado
Projetores e datashow	Datashow, projetor, retroprojeção
Dispositivos móveis	Celular, tablet, notebook
Laboratórios de informática	Computadores do laboratório, sala de informática
Plataformas educacionais	Google Classroom, Moodle, Revisa+, formulários Google
Ferramentas de apresentação	Slides, vídeos
Aplicativos interativos e jogos	Kahoot, plataformas de jogos, gamificação
Ferramentas de edição e criação	Canva, programas de edição de texto
Comunicação com alunos	Grupos de WhatsApp
Outros	TV digital, lousa digital/interativa, aparelhos do programa “Aprender Conectado”
Respostas que indicam pouco uso	“Não uso”, “uso pouco”, “uso mais o quadro e as xerox”

Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

Nessa questão, os professores indicam os recursos tecnológicos digitais mais utilizados em suas práticas pedagógicas, revelando o repertório de ferramentas mobilizadas no cotidiano escolar. Essa informação é relevante para compreender o grau de familiaridade dos professores de Língua Portuguesa com os ambientes digitais e para contextualizar os dados da próxima etapa.

Desse modo, aponta-se que, embora haja uma variedade de recursos disponíveis, a recorrência de menções, demonstrou que o uso ainda se concentra em tecnologias de apoio à exposição de conteúdo, como o *datashow* e *slides*. Os dados obtidos permitem identificar que há articulação entre os conteúdos formativos e as práticas letradas exigidas na disciplina, porém, ainda tímida, especialmente no que diz respeito à integração dos gêneros e tecnologia digitais.

Ao buscar identificar os recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores, percebemos que as respostas do questionário online indicam uso frequente de recursos como projetores, vídeos, aplicativos de mensagens e plataformas de ensino. No entanto, poucos mencionaram o uso de gêneros digitais como blogs, podcasts ou jornal digital, o que evidencia uma lacuna na apropriação dos multiletramentos Rojo (2012).

Nesse contexto, o uso de plataformas digitais interativas e ferramentas de mais autoria aparece de forma pontual, o que pode indicar baixa familiaridade ou formação limitada para explorar essas possibilidades de forma mais autônoma e criativa.

Para mensurar o grau de dificuldade dos participantes em relação aos elementos do letramento digital, foi utilizada a Escala Likert, que consiste em uma série de afirmações às quais os respondentes atribuem um valor de acordo com seu nível de concordância ou dificuldade. No presente estudo, foi adotada uma escala de cinco pontos, variando entre “Muito fácil” e “Extremamente difícil”, permitindo identificar com precisão o nível de domínio dos docentes sobre diferentes competências digitais.

Para tanto, contou-se com a construção de elementos da Escala Likert com elementos da proposta de Matriz de Letramento Digital²⁸, discutida por Ribeiro (2010) e Dias e Novais (2009), visando a coleta e análise das percepções dos docentes quanto ao domínio das tecnologias digitais. Com a Escala Likert, foi possível mensurar níveis de dificuldade de forma graduada e acessível, o que permitiu transformar percepções subjetivas em dados quantitativos, facilitando a identificação de padrões e lacunas.

Dessa forma, as questões aplicadas foram elaboradas com uma abordagem ampliada das competências necessárias à leitura, escrita e produção em ambientes digitais. Nessa direção, os autores Dias e Novais (2009) propõem uma reformulação das matrizes tradicionais, incorporando competências e habilidades voltadas ao letramento digital. Assim, essa reformulação parte do reconhecimento de que o uso de computadores, celulares e outros dispositivos modifica profundamente as práticas de leitura e produção textual, em conformidade com a discussão proposta nesse estudo.

A proposta de matriz de letramento digital apresentada por Dias e Novais (2009) representa um ensaio inovador, inspirado na lógica colaborativa e recursiva dos ambientes da Web. Os autores defendem que matrizes não devem ser quadros fechados, mas sim estruturas abertas à inserção de novos letramentos, capazes de acompanhar as transformações tecnológicas e culturais.

À medida que surgem novos dispositivos, interfaces e formas de interação, novas habilidades são exigidas, o que demanda uma matriz flexível, dinâmica e em constante atualização.

Com base nas matrizes, os participantes foram convidados a avaliar seu grau de dificuldade em relação a três dimensões fundamentais para o uso pedagógico das tecnologias digitais: leitura de textos em ambientes digitais,

²⁸ A Matriz de Letramento Digital, com base nos estudos de Coscarelli e Ribeiro (2010) e Dias e Novais (2009), não se limita às competências do ambiente impresso, mas incorpora habilidades técnicas, operacionais e comunicativas necessárias para atuar em ambientes digitais. Ela considera a produção e recepção de textos como práticas situadas, que envolvem aspectos como design, estilo, paratextos e contexto de circulação, elementos muitas vezes negligenciados por abordagens mais tradicionais. Como apontam Coscarelli e Ribeiro (2010), essa matriz pode ser vista como uma fase de uma matriz de leitura mais abrangente.

manuseio autônomo da tecnologia da leitura e escrita, e familiarização com plataformas de produção e comunicação.

Dessa forma, foi permitido identificar nuances importantes sobre o domínio técnico e cognitivo dos professores participantes dessa etapa frente às TDIC, conforme os quadros e gráficos a seguir:

Quadro 11 – Grau de dificuldade em relação à leitura de texto em ambientes digitais

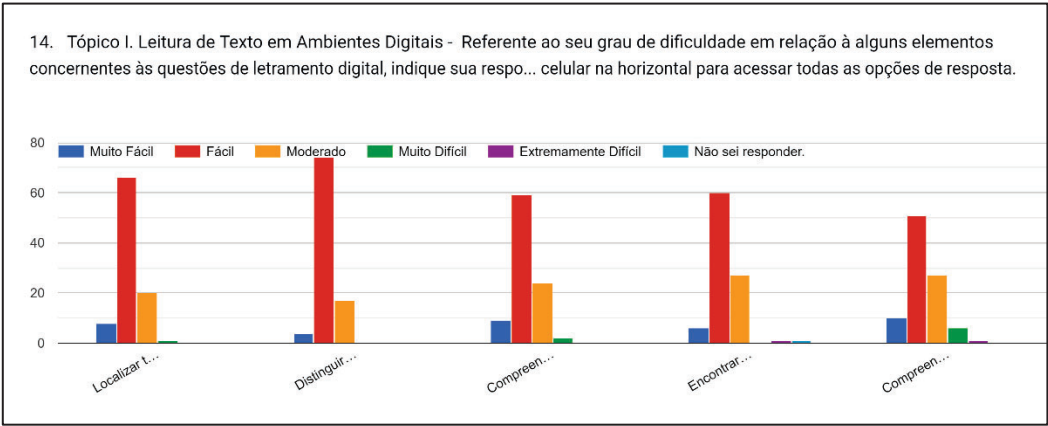
ELEMENTOS Grau de dificuldade	Grau de dificuldade				
	Muito Fácil	Fácil	Moderado	Muito Difícil	Extremamente Difícil
Localizar textos e/ou arquivos em diferentes ambientes que podem estar na rede ou na memória do computador.					
Distinguir entre itens relevantes ou não ao seu objetivo de leitura em ambientes digitais.					
Compreender a organização das informações em um <i>website</i> ou aplicativo; - Entender o assunto principal tratado por determinado <i>website</i> .					
Encontrar as informações específicas que necessita sem precisar procurar por esclarecimento ou suporte extra para a compreensão de pontos não esclarecidos em sua leitura.					
Compreender como localizar e abrir documentos de outros formatos ou linguagens, bem como, ser capaz de converter para programas específicos, se necessário para a leitura.					
Localizar textos e/ou arquivos em diferentes ambientes que podem estar na rede ou na memória do computador.					

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos de Ribeiro (2010) e Dias e Novais (2009).

No Quadro 11, expõe-se o tópico I do questionário, referente à leitura de textos em ambientes digitais. Os participantes demonstraram dificuldades

moderadas a altas em localizar arquivos, compreender a organização de websites e distinguir informações relevantes. Conforme o Gráfico 10:

Gráfico 10 – Leitura de texto em ambientes digitais



Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

O gráfico 10 representa que grande parte dos respondentes considera fácil localizar textos e/ou arquivos em diferentes ambientes, bem como distinguir entre itens relevantes ou não ao seu objetivo de leitura em ambientes digitais. Destacou-se a indicação de que uma parte dos professores considera muito difícil compreender como localizar e abrir documentos de outros formatos ou linguagens, bem como conseguir converter para programas específicos, se necessário, para a leitura.

No Quadro 12, expõe-se o tópico II do questionário, referente ao manuseio autônomo da tecnologia, em que os dados indicam maior facilidade em tarefas básicas, como ligar dispositivos e salvar arquivos, mas dificuldades em ações mais complexas, como transferir arquivos entre diferentes dispositivos.

Quadro 12 – Manuseio autônomo da tecnologia na leitura e escrita

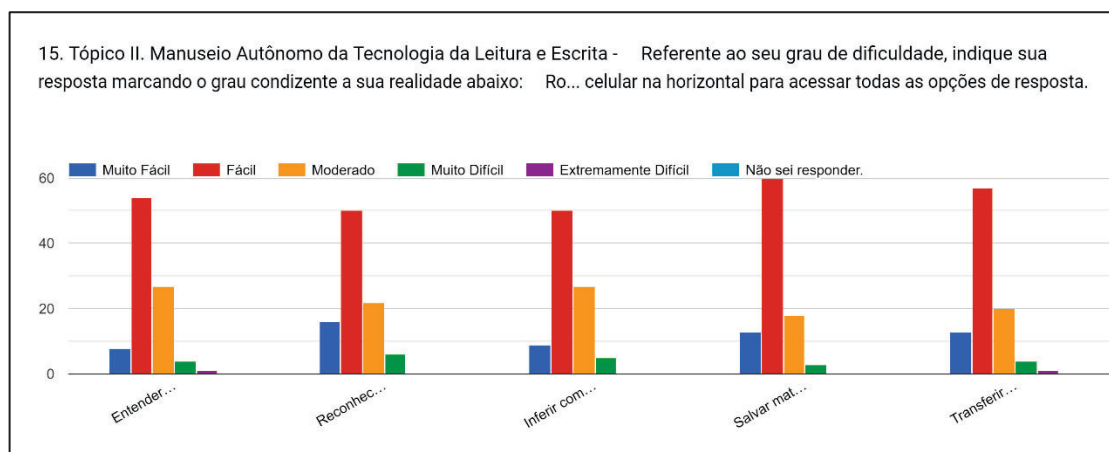
ELEMENTOS	Grau de dificuldade				
	Muito Fácil	Fácil	Moderado	Muito Difícil	Extremamente Difícil
Entender o funcionamento da tecnologia (computadores, tablets,					

celulares etc). Ex: ligar, desligar, resolver problemas básicos e inesperados, como encontrar suporte para a resolução de problemas, etc.					
Reconhecer a área de trabalho do computador ou de qualquer dispositivo de					
armazenamento e/ou leitura.					
Inferir comando de pesquisas de textos, obras, artigos, revistas eletrônicas etc. tanto online como fora da rede.					
Salvar material de pesquisa segundo citado (textos, obras, artigos, revistas etc) na memória do computador ou dispositivo de leitura.					
Transferir arquivos entre dispositivos. Ex: Salvar de computador para <i>pen-drive</i> ; de <i>pen-drive</i> para <i>tablet</i> ; de cartão de memória para telefone celular etc.					

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos de Ribeiro (2010) e Dias e Novais (2009).

Nesse contexto o Quadro 12, compreendeu-se em saber o grau de dificuldades dos participantes em entender o funcionamento da tecnologia (computadores, tablets, celulares etc), como ligar, desligar, resolver problemas básicos e inesperados, inferir comando de pesquisas de textos, obras, artigos, revistas eletrônicas, tanto online como fora da rede. Com isso, chegamos ao resultado a seguir:

Gráfico 11 – Manuseio autônomo da tecnologia



Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

No Gráfico 11, observa-se que a maioria dos professores participantes indicou níveis de dificuldade classificados como “fácil” e “moderado” no que se refere à compreensão e ao uso das tecnologias digitais. Esse resultado sugere que, embora ocorra alguma familiaridade com os recursos tecnológicos, ainda existem limitações que podem impactar a autonomia e a fluidez no uso pedagógico dessas ferramentas.

Nesta dimensão, os dados indicam que a maioria dos professores se sente relativamente confortável com tarefas básicas de leitura digital. Elementos como localizar textos e arquivos, distinguir informações relevantes e compreender a organização de websites foram classificados como “fácil”.

No entanto, quando se trata de compreender documentos em formatos diversos ou converter arquivos para leitura em programas específicos, o nível de dificuldade aumenta. Alguns professores indicaram dificuldade ou extrema dificuldade nessas tarefas, revelando uma limitação técnica que pode comprometer o acesso a conteúdos multimodais. É importante destacar que uma parcela significativa dos respondentes optou por não responder à questão, o que pode indicar insegurança, desconhecimento ou até mesmo resistência em relação ao assunto. Assim, compreendemos haver domínio básico das ferramentas, mas ainda com inseguranças em tarefas mais complexas ou integradas.

Já no Quadro 13, apresenta-se o tópico III, que trata da familiarização dos professores com plataformas digitais, buscamos indicativos das dificuldades dos

professores em relação às plataformas, programas, sites, bem como a utilização da linguagem em cada interação.

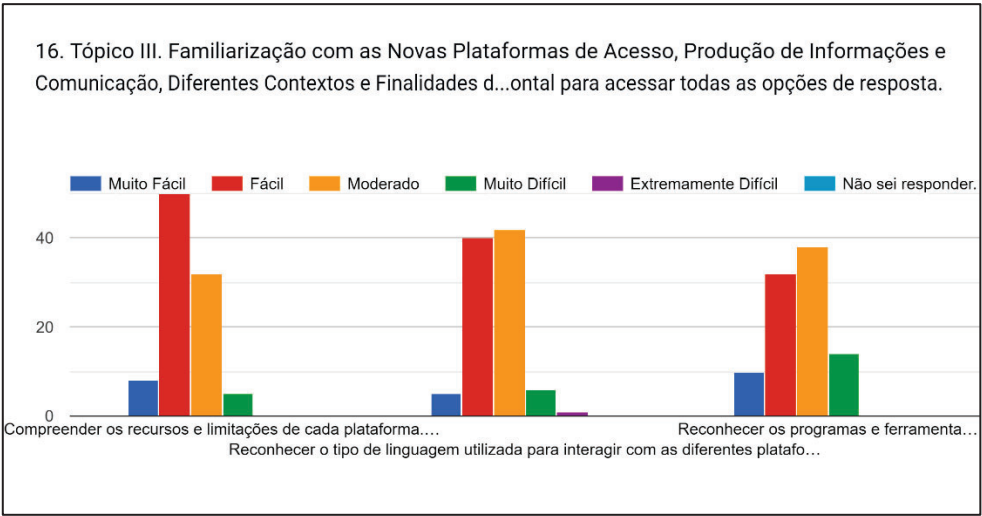
Quadro 13 – Familiarização com as novas plataformas de acesso, produção e comunicação

ELEMENTOS	Grau de dificuldade				
	Muito Fácil	Fácil	Moderado	Muito Difícil	Extremamente Difícil
Compreender os recursos e limitações de cada plataforma. (<i>Login/out</i> , número de caracteres, mídias suportadas, formas de interação ex: <i>chat</i> , mural, etc. como proceder para enviar áudios, vídeos, imagens, atualizar aplicativos, etc).					
Reconhecer o tipo de linguagem utilizada para interagir com as diferentes plataformas e extrair o máximo de aplicabilidade de seus recursos.					
Reconhecer os programas e ferramentas para edição de texto, conta de e-mail, navegar na internet, acionar um programa para ouvir música etc.					

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos de Ribeiro (2010) e Dias e Novais (2009).

Os dados apresentados no quadro e refletidos no gráfico evidenciam aspectos fundamentais do letramento dos professores. A maioria dos participantes demonstrou familiaridade com funções básicas como login/logout, envio de mídias (áudios, vídeos, imagens) e formas de interação (chat, mural, etc.). Conforme observamos no Gráfico 12:

Gráfico 12 –Plataformas de acesso, produção de informação e comunicação



Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

Nos dados obtidos, temos o predomínio de *Fácil* e *Moderado*. No entanto, no elemento sobre *reconhecer o tipo de linguagem utilizada para interagir com as diferentes plataformas e extrair o máximo de aplicabilidade de seus recursos*, indicou-se uma parcela significativa de professores que enfrentam desafios para explorar o potencial das plataformas digitais, o que pode impactar diretamente a prática pedagógica.

Conforme o Gráfico 12, a maioria dos professores participantes relatou saber utilizar editores de texto, acessar e-mails, navegar na internet e acionar programas multimídia. Esse domínio básico é um indicativo positivo, mas o gráfico também revela haver lacunas em relação ao uso de ferramentas mais avançadas ou integradas, como plataformas de edição colaborativa ou a questão de atualização e configuração de aplicativos. Este foi o tópico que apresentou maior índice de dificuldade moderada, especialmente nos itens relacionados à compreensão dos recursos e limitações das plataformas, reconhecimento de linguagens específicas e uso de programas de edição e comunicação.

Esses dados revelam que, embora os professores estejam inseridos em ambientes digitais, ainda enfrentam desafios para extrair o máximo potencial pedagógico das plataformas, seja por desconhecimento das funcionalidades, seja pela ausência de formação específica.

A análise dos três tópicos do questionário evidencia que os professores participantes possuem um letramento digital básico, mas ainda enfrentam dificuldades em tarefas que exigem autonomia técnica, flexibilidade cognitiva e compreensão crítica dos ambientes digitais. Tais dificuldades foram observadas e registradas no diário de campo na etapa presencial da pesquisa, em que alguns indicativos evidenciados nos resultados do questionário online foram constatados presencialmente, nas unidades escolares da pesquisa.

Ao realizar-se uma análise interpretativa dos dados coletados por meio do questionário online aplicado aos professores participantes da etapa virtual da pesquisa, complementada por anotações de observação realizadas em sala de aula, compreendemos como os docentes de Língua Portuguesa constroem suas práticas pedagógicas no ensino de leitura e escrita, bem como, quais gêneros e suportes mobilizam em suas rotinas pedagógicas e como a tecnologia é inserida.

A partir das respostas obtidas e dos registros no diário de campo, é possível identificar traços marcantes de um letramento docente situado entre o tradicional e o digital, revelando tanto permanências quanto deslocamentos nas formas de ensinar e aprender. As vozes dos professores, captadas nos comentários espontâneos durante as aulas e nas escolhas metodológicas observadas, revelam um repertório diferenciado, com o uso do livro didático, gêneros clássicos como resumos, artigos e narrativas, e a incorporação de gêneros digitais como exemplos de memes, vídeos, usados nas aulas por meio do Datashow.

Na observação, evidenciou-se que as práticas de leitura e escrita utilizadas pelos professores ainda se concentram em gêneros escolares convencionais, com forte presença de textos expositivos, dissertativos e narrativos. O suporte predominante continua sendo o livro didático, o papel impresso, embora alguns professores já utilizem recursos digitais como slides, vídeos e plataformas de compartilhamento de conteúdo, como drive, *WhatsApp*.

Nesse processo, observamos que as estratégias pedagógicas observadas revelam uma valorização da produção de textos orientada, com foco na estrutura e correção gramatical, mas também com abertura para práticas mais autorais e colaborativas, especialmente em projetos interdisciplinares, como projeto de leitura e apresentação de teatro.

Com referência ao lugar da tecnologia nas práticas já existentes observadas, a tecnologia digital aparece nas aulas dos professores de Língua Portuguesa que observamos, de forma complementar. Muitos professores utilizam recursos como o Datashow, vídeos e apresentações digitais como apoio à exposição de conteúdo, mas ainda há resistência ou dificuldade na integração efetiva das TDIC como ferramentas que auxiliem na escrita e leitura.

Dessa forma, foi possível identificar um conjunto de práticas letradas que refletem tanto a permanência de abordagens tradicionais quanto a presença, ainda incipiente, de recursos digitais no ensino de Língua Portuguesa. Os dados revelam que, embora haja abertura para o uso de tecnologias, esse movimento ainda ocorre de forma lenta e fragmentada, o que reforça a importância de investir em processos formativos que fortaleçam o letramento docente, conforme defende Freire (2011) e ampliem as possibilidades de atuação crítica e criativa no espaço escolar.

Muitos docentes relataram dificuldades em integrar recursos como plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem ou ferramentas multimidiáticas em suas rotinas pedagógicas. A maioria das atividades letradas ocorre em suportes impressos, com pouca exploração de gêneros digitais como blogs, podcasts, infográficos ou jornais digitais.

Essa realidade aponta para uma lacuna entre o discurso institucional e a prática cotidiana dos professores, que ainda enfrentam desafios relacionados à formação, infraestrutura e domínio técnico. Como destaca Kleiman (2008), o letramento não se restringe à decodificação de textos, mas envolve práticas sociais. Nesse sentido, compreender as práticas letradas docentes é importante para pensar em formações que dialoguem com suas realidades e ampliem suas possibilidades de atuação.

Observamos de forma latente que, o livro impresso ocupa lugar central nas práticas de leitura e escrita, há uma crescente incorporação de recursos digitais, especialmente em atividades de pesquisa e uso de vídeos como apoio didático. Muitos professores reconhecem o potencial das tecnologias para ampliar o repertório de gêneros, mas apontam limitações. Essa realidade evidencia a coexistência de práticas tradicionais e emergentes, configurando um espaço híbrido de letramento, em que o professor continua se reinventando diante das necessidades.

Com isso, essa etapa de análise inicial dos dados da pesquisa evidencia que a formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para atender às demandas complexas e dinâmicas do cotidiano profissional docente. Os professores participantes indicaram, uma baixa frequência em formações continuadas e uma escassez de cursos voltados especificamente ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Língua Portuguesa. Esse cenário reforça a necessidade de repensar os processos formativos, reconhecendo que o desenvolvimento profissional do professor não se encerra na graduação, mas se constrói ao longo da carreira, em diálogo com a prática e com os saberes da experiência.

Nessa direção, a caracterização dessas práticas, portanto, oferece subsídios importantes para a análise do impacto da formação continuada proposta nesta

pesquisa, especialmente no que diz respeito à introdução do jornal digital como recurso pedagógico capaz de promover uma transição, ou complementos, entre o letramento tradicional e o digital.

A próxima seção apresenta a formação realizada, os procedimentos e as dinâmicas que conduziram a reflexão levantada e instigada por meio da oficina de elaboração do jornal digital, que compuseram o processo colaborativo de criação digital, demonstrando como a formação continuada sob o viés dialógico, abre espaço para posicionamentos, trocas e aprendizados.

5.2 A formação continuada como espaço de transformação: a oficina sobre o jornal digital no ensino

Com base nos estudos empreendidos, a formação continuada de professores, para além de ações pontuais ou cursos isolados, descontextualizados, deveria ser compreendida como um processo permanente, situado e essencialmente reflexivo. Trata-se de um percurso que não apenas atualiza saberes, mas que promove a transformação das práticas docentes ao articular teoria, experiência e contexto.

Imbernón (2010) ressalta que formar-se implica um exercício constante de reflexão crítica sobre as próprias ações, atitudes e concepções, num movimento de autoavaliação que possibilita a reinvenção do fazer pedagógico. Para o autor, a formação deve preparar os envolvidos para enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam o cenário educacional, em constante mudança, exigindo flexibilidade, abertura e capacidade de inovação.

Nessa mesma direção, Nóvoa (1995) defende que a formação contínua deve estar centrada na escola e, na prática docente, sendo um espaço de construção da identidade profissional. Ele enfatiza a importância de que os professores sejam protagonistas de seus percursos formativos, participando ativamente da definição dos conteúdos, das metodologias e dos objetivos da formação.

Nesse sentido, Tardif (2011) complementa essa perspectiva ao destacar a importância em valorizar os saberes da experiência, construídos no cotidiano da

profissão, como elementos fundamentais para a elaboração de propostas formativas que dialoguem com a realidade concreta dos docentes.

Dos estudos acadêmicos e científicos, destacamos os de Nóvoa (1991) Freire (2011), Imbernón (2011), Gadotti (2008), Gatti e Barreto (2009, 2011), explorados na trajetória da investigação, foi possível reconhecer o valor da formação de professores e avaliar a sua relevância quando desenvolvida de forma contínua, considerando as necessidades reais do profissional.

Com base nessas concepções, desenvolveu-se a oficina sobre o jornal digital, realizada com professores de Língua Portuguesa. A proposta formativa, faz parte da segunda etapa da presente pesquisa, visou promover uma experiência prática e contextualizada de formação continuada, voltada para o uso crítico e criativo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino.

Alinhada à concepção de formação permanente defendida por Freire (2011), a oficina buscou valorizar o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva do saber docente, reconhecendo os professores como históricos e autores de suas práticas.

Com as leituras, o levantamento realizado nas etapas anteriores, o planejamento inicial da formação e as concepções teóricas definidas, partiu-se para o desenvolvimento da formação e desenvolvimento da oficina de elaboração do jornal digital. Após adaptação do roteiro, a partir das respostas das entrevistas com os professores, foi realizada a ação com professores de duas unidades escolares da rede estadual de ensino.

Por serem professores da disciplina de Língua Portuguesa, que iam desenvolver o conteúdo abordado nas séries que atuam, julgou-se que suas contribuições seriam as mais adequadas ao trabalho proposto. Dessa forma, participaram da oficina sete professores concursados de rede estadual, que possuíam entre 32 e 58 anos, com experiência variada de tempo de serviço.

Nesse contexto, a ação formativa foi estruturada em momentos sequenciais, buscando articular teoria e prática, promovendo a construção de saberes aplicáveis à realidade dos professores participantes. Assim, apresentamos a análise propiciada por meio dessa ação, com base nos teóricos e dados coletados durante a pesquisa, evidenciando os impactos da formação nas percepções, repertórios e práticas dos professores de Língua Portuguesa envolvidos.

Dessa forma, discutimos as percepções dos professores participantes sobre o jornal digital como ferramenta pedagógica, contemplando na análise, as representações construídas pelos docentes acerca do potencial educativo do jornal digital, bem como suas expectativas, resistências e descobertas ao longo da formação. Para tanto, expõe-se a organização planejada, as adaptações realizadas nas diferentes situações e unidades, com análise de cada momento da ação desenvolvida e percepções observadas, bem como estratégias de investigação e a avaliação empreendida.

A oficina foi conduzida, considerando o resultado da observação realizada nas duas unidades escolares e respostas das entrevistas realizadas na etapa anterior, objetivando promover uma experiência prática de formação continuada voltada para o uso do jornal digital como ferramenta pedagógica. Nessa direção, a proposta se alinha à concepção de formação permanente defendida por Freire (2000), que valoriza o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva do saber docente.

Na Unidade I, a oficina foi realizada em um tempo de mais de 3 (três) horas, com estrutura considerada mais adequada com todos os equipamentos para a proposta disponíveis o que possibilitou maior fluidez do tempo nas atividades. Os professores demonstraram interesse em executar a proposta do jornal digital, solicitaram apoio da formadora durante a formação e sugeriram ações complementares, como palestras sobre o gênero notícia.

Já na Unidade II, o tempo foi mais restrito 2h30, e houve necessidade de adaptação do espaço físico, com organização das cadeiras em círculo, instalação de tomadas e configuração do Datashow. Essa adaptação foi necessária, devido ao período de reforma em alguns locais da escola, inclusive o laboratório. Apesar das adversidades, a oficina foi conduzida diante as possibilidades e concluída com participação ativa dos docentes, mas sem manifestações explícitas de intenção de aplicar a proposta, como ocorreu na unidade I. Os professores afirmaram que gostaram da atividade, mas não solicitaram apoio adicional nem indicaram continuidade imediata da proposta com os alunos.

Essa diferença entre as unidades reforça a importância de considerar as condições materiais, sociais e emocionais de cada contexto escolar na

implementação de propostas formativas. Em consonância com os estudos de Freire (2012), Coscarelli (2016) Imbérnon (2010), observamos como a escuta, a flexibilidade e o respeito às realidades locais são elementos fundamentais para que ações como essa possam gerar transformações efetivas na prática docente.

Na organização da formação continuada foi elaborado um roteiro, que incluiu:

- Discussão sobre letramento digital, com base em Rojo (2012) Coscarelli (2005) e Ribeiro (2018), destacando a importância de compreender os usos sociais das tecnologias na educação.
- Reflexão sobre o letramento digital e uso das TDIC na prática pedagógica, articulando os desafios e potencialidades vivenciados pelos docentes.
- Apresentação dos resultados da primeira etapa da pesquisa (questionário online), com gráficos e análises compartilhadas com os professores, que puderam validar, questionar ou complementar os dados com suas próprias experiências e apresentação do trabalho desenvolvido com o jornal impresso em outra escola.
- Desenvolvimento da oficina, com a edição do *template* e criação visual independente.
- Avaliação dos participantes sobre a formação presencialmente e virtualmente por meio da roda de conversa e questionário avaliativo online.

Dessa forma, concordamos com o pensar de Freire (1996), que defende que a formação dos educadores deve ser um movimento constante de busca, inquietação e diálogo, em que o saber docente é valorizado como ponto de partida para novas aprendizagens. Nesse sentido, a oficina foi pensada como um espaço de escuta e troca, em que os professores pudessem compartilhar suas experiências, dificuldades e possibilidades, construindo coletivamente novos caminhos para o ensino da linguagem.

Realizada em diferentes unidades escolares, com encontros presenciais de 2h30min a 3h de duração, a oficina articulou momentos expositivos, discussões colaborativas e atividades práticas. Os participantes utilizaram computadores, celulares, datashow e a plataforma Canva para explorar os gêneros jornalísticos e experimentar a produção de um jornal digital. Os conteúdos abordados incluíram letramento digital, gêneros, práticas de linguagem em ambientes multimodais e o

uso pedagógico das TDIC, em consonância com os estudos de Rojo (2012), que destaca a importância de práticas letradas que dialoguem com os multiletramentos e com os novos modos de produção de sentido na cultura digital.

A proposta também se alinha às reflexões de Coscarelli (2016) e Ribeiro (2018), que defendem que o uso das TDIC na educação deve ir além da dimensão técnica, promovendo a construção de sentidos e a ampliação das possibilidades de leitura e escrita. Para essas autoras, a inserção das tecnologias no cotidiano escolar exige uma postura crítica e criativa.

Durante a oficina, os professores participaram ativamente de atividades como adaptação de templates, produção de conteúdo e discussão de estratégias de aplicação em sala de aula. Na etapa das entrevistas, uma das professoras sugeriu a elaboração de um guia com o passo a passo para a construção do jornal digital, com o intuito de apoiar outros professores interessados em desenvolver a atividade.

Houve momentos de troca entre os participantes, especialmente quando compartilharam suas dificuldades com o uso das tecnologias, revelando que, embora conheçam os recursos, não os utilizam com frequência em suas práticas pedagógicas.

A pesquisadora, no papel também como formadora nessa etapa, iniciou o encontro com a apresentação teórica sobre os conceitos de letramento e letramento digital, contextualizando-os a partir das contribuições de Kleiman (1995), que compreende o letramento como prática social situada, e de Coscarelli e Ribeiro (2005), que defendem o uso das TDIC como meio de construção de sentidos e ampliação das possibilidades de leitura e escrita. A abordagem adotada buscou promover a reflexão crítica sobre o papel da tecnologia na educação, indo além da instrumentalização técnica e valorizando o uso criativo e contextualizado dos recursos digitais.

Nesse contexto, prosseguiu-se com a apresentação da proposta da oficina e a contextualização dos conceitos com a discussão do uso TDIC em sala de aula. A formadora instigou os professores a refletirem sobre o significado do termo letramento digital, questionando se já haviam utilizado as TDIC em suas práticas pedagógicas. Em seguida, foram apresentados os resultados do questionário

online aplicado na etapa anterior da pesquisa, com o objetivo de promover uma discussão coletiva sobre as percepções dos docentes da rede estadual.

Durante a formação, os professores foram convidados a dialogar sobre suas experiências com o uso das TDIC em sala de aula e questionados se concordavam com as respostas obtidas no questionário aplicado e se houve identificação com as vivências relatadas.

As falas dos participantes revelaram que muitos reconhecem a escassez de formações específicas voltadas para o uso de tecnologias digitais na área de Língua Portuguesa. Além disso, apontaram dificuldades recorrentes e revelaram dificuldades comuns relacionadas à infraestrutura, à formação e à apropriação dos recursos tecnológicos disponíveis.

A troca de experiências evidenciou que, embora muitos professores conheçam as ferramentas digitais, seu uso ainda é esporádico e pouco integrado às práticas pedagógicas. Essas percepções reforçam os achados da etapa investigativa da pesquisa e evidenciam a necessidade de ações formativas que considerem os contextos reais dos docentes e promovam espaços de escuta e construção coletiva, como propõe Freire (2011).

Na abertura de momento de fala para os participantes referente suas experiências, o P3 relatou:

Olha, eu até conheço algumas ferramentas digitais, já tentei usar aplicativos e plataformas com meus alunos, mas a verdade é que a gente esbarra em muita coisa. Às vezes falta internet, às vezes o equipamento não funciona (P3, unidade I)

O professor aponta dimensões já mencionadas sobre a infraestrutura quando faz menção à falta de internet e equipamentos, o que evidencia um obstáculo estrutural que limita o uso das TDIC, especialmente em contextos escolares periféricos, assim como foi evidenciado no questionário online na etapa virtual da pesquisa. Já o P1, relata que possui estrutura para realizar atividades utilizando tecnologias digitais, pois os alunos receberam tablets e rede de internet, porém, expõe outras dificuldades:

A gente até tenta usar a internet como recurso, mas é complicado. Só pra organizar a sala, garantir que todo mundo tenha acesso, que os equipamentos estejam funcionando, já vai um tempo enorme. E ainda tem que ficar monitorando os alunos pra não desviarem da atividade e começarem a acessar outras coisas. Quando finalmente consigo colocar todo mundo no ritmo certo, o tempo da aula já acabou (P1, unidade I)

A partir da discussão, os demais professores concordaram com os relatos e o P2 complementou “Fica difícil aprofundar qualquer conteúdo assim, a tecnologia exige uma logística que a nossa rotina não dá conta, não comporta”.

Segundo Tardif (2002), o saber docente é construído na prática e está profundamente condicionado pelas rotinas escolares. O tempo disponível para planejar, executar e refletir sobre as atividades é um recurso escasso, e a introdução das TDIC, muitas vezes traz complexidade à rotina do professor. A necessidade de preparar os equipamentos, garantir o foco dos alunos e lidar com imprevistos técnicos consome o tempo que seria dedicado ao aprofundamento dos conteúdos.

Nesse contexto, Tardif (2002) destaca a necessidade de reconhecer que o tempo disponível para planejar e executar atividades é limitado e às vezes a utilização das TDIC exige um esforço adicional.

Nesse viés, conforme defende Libâneo (2002), a organização escolar precisa ser repensada para que a inovação pedagógica não se torne apenas mais uma tarefa a ser cumprida, ou seja, trazendo esse viés, de que sem condições adequadas, ela se torna mais um obstáculo do que um recurso.

Em seguida, após explanação dos dados e temática, os professores foram questionados se já conheciam o conceito de letramento digital e qual grau consideram ter referente ao assunto, conforme Quadro 14.

Quadro 14– Percepções Docentes sobre Letramento Digital e Práticas com TDIC

Professor	Tempo de docência	Compreensão sobre Letramento Digital	Uso das TDIC nas aulas
P1	8 anos	“Acredito que letramento digital é saber usar a tecnologia.”	“Já usei vídeos e slides em apresentações. Os alunos gostam.”
P2	10 anos	“Pra mim, é conseguir interpretar, produzir textos ler em ambientes digitais.”	“Uso recursos como slides e vídeos, mas ainda tenho

			dificuldade com outros programas (plataformas).”
P3	5 anos	“Além saber mexer no computador. É entender como a tecnologia influencia a forma como a gente lê e escreve, uma visão mais crítica.”	“Uso plataformas tentando trabalhar os conteúdos interativamente, com quiz com perguntas dos conteúdos, jogos digitais sobre conjugação verbal, grafia e até podcasts para apresentação de trabalho. Os alunos ficam agitados, mas participam.”
P4	15 anos	“Não lembro de ter ouvido esse termo na graduação, já ouvi mais recente agora, entendo também que é saber usar as tecnologias digitais.”	“Uso slides, vídeos e atividades online, mas ainda prefiro livro e o caderno para as atividades, ou levo impresso, algumas atividades. A tecnologia ajuda, mas não substitui. Raro eu usar.”
P5	12 anos	“Saber mexer no computador, ligar, desligar, mexer nos programas.”	“Uso ferramentas como Canva, Google Docs e até redes sociais em projetos de leitura, nas aulas mais o Datashow para os slides. Faz toda a diferença.”
P6	7 anos	“Acho que é saber todas tecnologias, ter o letramento para usar desde o computador e o celular pra estudar e ensinar. Ainda estou aprendendo mais sobre isso.”	“Já usei vídeos e quiz online, uso mais o básico, Datashow para slides, mostrar imagens e vídeos de exemplo. Uso raramente, mas gostaria de aprender mais sobre outras ferramentas.”
P7	20 anos	“Não sabia direito o que era, sabia o que era letramento, mas induzi que seria algo ligado a usar tecnologia na educação.”	“Uso pouco. Já tentei usar slides e vídeos, mas prefiro o quadro e o livro. Menos estresse, e consigo finalizar a aula.”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 14 evidencia as percepções dos professores participantes da segunda etapa da pesquisa sobre Letramento Digital e práticas com as TDIC, traz indicativos das características do perfil e falas dos professores, que demonstram diferentes posicionamentos sobre o conceito de letramento digital, alguns com uma visão instrumental, sobre saber usar a tecnologia e uma abordagem mais crítica e

contextualizada, como compreender os impactos da tecnologia na leitura, escrita e comunicação.

As falas dos professores P1, P5 e P6 associam o letramento digital ao domínio de operar, usar a tecnologia, ao saber “ligar, mexer nos programas, usar computador e celular”. Essa percepção é válida, no entanto, limita o potencial pedagógico das TDIC. Já o participante P3 reconhece que o letramento digital envolve entender como a tecnologia transforma práticas de leitura e escrita. Essa fala traz a questão do letramento digital sob o olhar da prática social, da competência crítica.

Nas abordagens de P4 e P7 sobre o termo “letramento digital” é mencionado não lembrarem do termo, é citada a formação inicial, e que o termo foi conhecido apenas recentemente. Isso aponta para uma lacuna na formação do professor, considerando o perfil do professor, de professores com mais tempo de atuação, como P7 (20 anos), que ainda associa o conceito a uma ideia genérica de “usar tecnologia na educação”.

Dois professores se destacam em suas falas, por demonstrarem maior apropriação ao falar sobre as TDIC, ao citar a utilização de plataformas interativas, jogos, podcasts e ferramentas como Canva e Google Docs. Essas práticas indicam uma tentativa de articular tecnologia e conteúdo trabalhado em sala.

Reconhecemos o uso básico e esporádico relatados do grupo P1, P2, P4 e P6 em relação ao uso de slides, vídeos e jogos, mas com limitações técnicas ou preferência por recursos tradicionais. O participante P4, por exemplo, afirma que “a tecnologia ajuda, mas não substitui”, revelando uma postura de cautela e escolha do papel e do caderno para as aulas.

Algumas falas evidenciaram resistência e sobrecarga e percebemos nesses casos, a regularidade e consonância entre respostas, com o perfil dos mais antigos. O perfil do P7, participante com mais tempo de atuação, com 20 anos de docência, demonstrou a dificuldade e problemática em relação à falta de suporte e tempo insuficiente para planejamento em sua fala.

Dessa forma, podemos considerar que o quadro revela que, embora todos os professores tenham participado de formações continuadas, essas formações não garantem apropriação crítica das TDIC nem compreensão aprofundada do

letramento digital. Isso reforça a reflexão de que é preciso repensar os modelos de formação de forma mais contextualizada. Esse momento de escuta tanto da entrevista quanto da ação formativa foi essencial para contribuir para que a formação fosse construída com os professores, e não apenas para eles, fortalecendo o caráter participativo da pesquisa, vislumbrando que seja ofertado e expandido talvez para outros docentes futuramente.

Na sequência, a formadora direcionou o diálogo para as práticas de ensino relacionadas aos gêneros, especificamente, o gênero jornalístico, questionando como os professores abordavam conteúdos como artigo de opinião e editorial, e se já haviam desenvolvido projetos de jornal escolar com os alunos. A maioria dos participantes relatou experiências com jornais impressos ou propostas de atividades do livro didático, alguns compartilharam realizar exposição em murais ou impressão e entrega no formato físico na escola, mas sem continuidade, periodicidade ou aprofundamento digital.

A seguir, a figura 15 ilustra o momento do compartilhamento das experiências da pesquisadora com o jornal escolar.

Figura 15– Troca de Saberes entre pesquisadora e participantes



Fonte: Acervo da autora (2024).

Na sequência, a formadora compartilhou sua experiência com a produção de um jornal escolar impresso em uma unidade de ensino do mesmo bairro, contextualizando os desafios enfrentados naquele período, marcados por limitações tecnológicas distintas das atuais. No projeto mencionado, foram publicadas quatro edições do jornal intitulado Conexão JBC²⁹, conforme demonstra a Figura 16, apresentada nos slides aos professores.

Figura 16– Capas das edições do Jornal Conexão JBC



Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao apresentar os resultados obtidos e as estratégias utilizadas, buscou-se provocar nos professores uma reflexão sobre os avanços tecnológicos e as novas possibilidades de produção e divulgação de conteúdo, bem como foi abordado as diferentes dificuldades da época de execução quanto ao acesso à internet, aos laboratórios de informática, aos conteúdos e programas avançados que eram pagos e hoje possuem outras possibilidades gratuitas de uso.

O momento de exposição de fotos e resultados do desenvolvimento interdisciplinar realizado no projeto de elaboração e publicação do jornal escolar, foi marcado por memórias do período mencionado, em que os professores recordaram que o número de alunos que possuíam celular era menor e a realidade

²⁹ O jornal Conexão Escolar foi elaborado em 2015, com o objetivo de incentivar a leitura crítica, a interpretação e a melhoria da produção textual dos alunos do Ensino Médio da Escola João Bento da Costa, em Porto Velho, Rondônia. Devido aos resultados positivos foi inserido em outro projeto maior “Projeto Multimídia Escolar”. Foi apresentado em eventos acadêmicos como no 4º Colóquio Regional de Linguística Aplicada na Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Divulgação disponível no Link: <https://rondonia.ro.gov.br/projeto-desenvolvido-na-escola-joao-bento-da-costa-de-porto-velho-e-apresentado-em-evento-no-amazonas/>

era outra. O P7 mencionou que nessa época poucos sabiam como baixar vídeos para utilizar em sala.

Durante a exposição, foi exemplificado e ilustrado na apresentação de slides e na fala da formadora o equipamento usado na época, conhecido como “Rei Arthur”³⁰. Essa situação foi marcada e registrada como momento de descontração e euforia. Os professores mais antigos recordaram a dificuldade que era para usar o Arthur, reservar para uso e manuseá-lo, devido seu peso, conforme afirmou P7:

Era o amarelinho mais disputado, usei duas vezes, era muito pesado para levar junto com os livros e tinha medo de pedir ajuda dos alunos para carregar até a sala e eles derrubassem. A primeira vez que usei parecia um monstro, saía teclado, mouse, a lâmpada não acendia, demorava, os alunos que me ajudavam a ligar (P7, unidade II).

A seguir, na Figura 17, expõe-se a imagem do projetor multimídia, ilustrada na apresentação de slides para a discussão do assunto com os professores:

Figura 17– Projetor Multimídia do programa do MEC



Fonte: Portal do FNDE.

³⁰ Termo de referência do equipamento possui origem desconhecida. Rei Artur, era como os professores do local denominava-o, com conotação de magnitude e poder, por obter tantos recursos acoplados. No entanto, tratava-se de um Projetor Multimídia do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado). Um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), articulado à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos por diversos programas do MEC. Foi caracterizado por ser um computador diferenciado por facilitar a interatividade. Ele foi desenvolvido ainda como um dispositivo leve e portátil, que poderia ser levado pelos professores para as salas de aula. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/computador-interativo-projetor/apresentacao-projetor>

O momento de compartilhamento da experiência pela pesquisadora participante e formadora revelou-se um espaço potente de formação, marcado pela rememoração de práticas pedagógicas e pela reflexão crítica sobre os avanços tecnológicos na educação. Ao apresentar os resultados do projeto interdisciplinar de elaboração e publicação do jornal escolar, a formadora provocou nos professores uma revisão de suas trajetórias, evidenciando as dificuldades enfrentadas em períodos anteriores, como o acesso limitado à internet, a escassez de equipamentos e a complexidade de uso de tecnologias como o “Arthur”, citado com humor e nostalgia pelo participante P7 que reconheceu o equipamento e fez uma fala sobre o assunto.

Esse tipo de abordagem formativa está alinhado à perspectiva de Freire (2011), que defende que a formação para o uso das tecnologias não pode ser técnica, bancária, mas precisa ser reflexiva, contextualizada e colaborativa, partindo das experiências dos professores e dos desafios reais da escola. Assim, ao revisitar o passado e contrastá-lo com o presente, os professores foram convidados a reconhecer o quanto evoluíram em suas práticas e a abrir-se para novas possibilidades de uso das Tecnologias Digitais no ensino, agora mais acessíveis e integradas ao cotidiano escolar.

A evocação de memórias, como o relato de P7 sobre o equipamento “Arthur”, que “parecia um monstro, saía teclado, mouse, a lâmpada não acendia”, destaca não só a humanização do processo formativo, mas também fortalece o vínculo entre os participantes, criando um ambiente de escuta, afeto e construção coletiva, conforme Freire (2011) quando pontua a reflexão crítica sobre a prática. Como reforça Imbernón (2010) ao destacar que a formação continuada deve ser situada, colaborativa e sensível às vivências dos docentes, promovendo espaços de troca.

Nessa linha, Nóvoa (1992) defende que a formação docente é, antes de tudo, um processo identitário, no qual o professor se reconhece como sujeito de saberes e experiências, construindo sua prática a partir da reflexão sobre sua trajetória.

Dando continuidade à oficina, a formadora aprofundou as discussões sobre as concepções de letramento digital, linguagem e os diferentes gêneros discursivos, destacando como esses elementos podem ser trabalhados de forma

significativa nas aulas de Língua Portuguesa. A abordagem partiu da perspectiva de que o letramento digital não se restringe ao domínio técnico de ferramentas, mas envolve a compreensão crítica dos usos da linguagem em ambientes digitais, conforme defendido por Coscarelli (2018), que afirma que “o letramento digital implica não apenas saber usar as tecnologias, mas saber ler e escrever com elas, em seus diversos contextos e gêneros” (Coscarelli, 2018, p. 15).

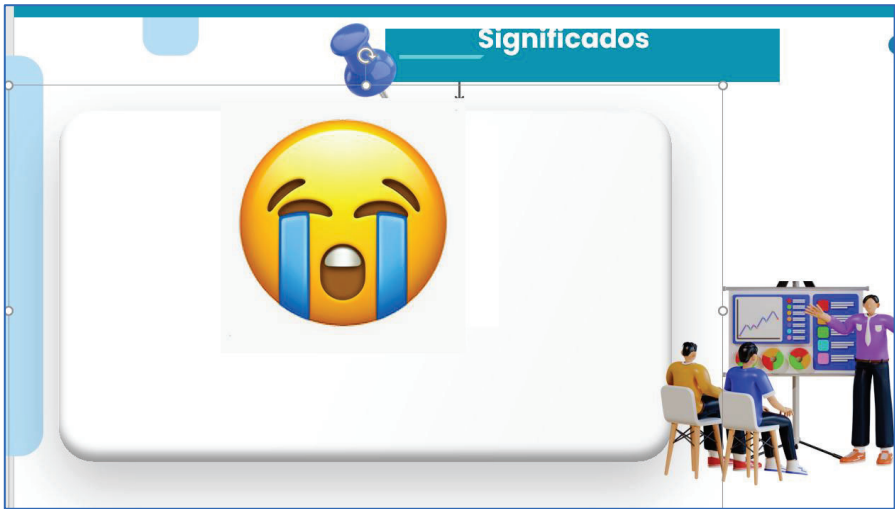
A formadora enfatizou a importância de o professor acompanhar o ritmo das inovações tecnológicas e culturais, explorando recursos como blogs, redes sociais, plataformas colaborativas e ambientes multimodais, que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Essa postura está alinhada à concepção de Freire (1996), que propõe uma educação dialógica, em que o docente se coloca como sujeito em constante formação, aberto ao novo e comprometido com a escuta ativa dos alunos. Como o autor destaca: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Com o propósito de explorar a complexidade semântica dos gêneros digitais e ilustrar a diversidade de imagens e sentidos que envolvem os gêneros no ambiente digital, a linguagem no digital em si, foi realizada uma dinâmica interativa com os professores participantes.

Para a dinâmica, apresentou-se algumas imagens de emojis. A formadora explicou a diferença entre emoji (ícones gráficos) e emoticon (combinações de caracteres), como forma de fazer uma sondagem sobre o conhecimento prévio dos participantes: somente um participante dos sete professores das unidades sabia a diferenciação, os demais mencionaram conhecer como “emotions”, “figurinhas”. Como o exemplo, a Figura 18 foi exposta e os professores responderam se tratar de uma representação de choro de tristeza. Logo após a formadora apresentou o outro sentido muito usado pelos estudantes como, choro de alegria, riso exagerado, emoção extrema.

Figura 18– Slide da dinâmica dos emotions



Fonte: Print do slide elaborado pela autora (2024).

Em seguida, solicitou-se que os participantes atribuíssem os significados que conhecem a cada uma das imagens expostas nos slides. Após as respostas, revelou-se quais os múltiplos sentidos que esses símbolos podem assumir em diferentes contextos comunicativos. Assim, foram reveladas interpretações alternativas e contextuais, gerando surpresa, risadas e reflexões. Conforme síntese de elementos e abordagens realizadas sobre a dinâmica na Figura 19.

Figura 19– Observações da dinâmica dos emojis

Emoji	Significado atribuído pelos professores	Significado revelado pela formadora	Observações
😏	Brincadeira, leveza	Ironia, desconforto, sarcasmo	Professores reconheceram o uso entre alunos com tom provocativo
💀	Morte, perigo	Morrendo de rir", humor extremo	Professores riram ao descobrir o uso como expressão de riso exagerado
👍	Acordo, aprovação, "jóia"	Ironia, desdém, encerramento abrupto	Em contextos digitais, pode sinalizar sarcasmo ou desinteresse
👁️	Atenção, curiosidade	Expectativa, fofoca, indireta, "tô de olho"	Professores comentaram que não sabiam do uso como "estou de olho" em tretas
🔥	Fogo, calor	Algo "top", estiloso, viral	Representa aprovação estética ou sucesso digital

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esse momento foi marcado por descontração e reflexão sobre os riscos de interpretações equivocadas. A professora P5 comentou: *“Nossa, eu nunca imaginei que aquela figurinha podia significar isso. Já pensou usar errado com os alunos, que mico”*. O que evidencia a consciência emergente sobre os riscos de comunicação ambígua no ambiente digital.

A atividade revelou como os emojis, embora pareçam universais, carregam significados múltiplos e contextuais. A surpresa dos professores diante dos usos alternativos, especialmente com os emojis joia e choro, evidenciou a distância entre os sentidos dos repertórios digitais dos professores e dos alunos. Essa lacuna pode gerar ruídos na comunicação escolar e reforça a necessidade de incorporar discussões sobre linguagem digital nas práticas pedagógicas e como o assunto pode ser abordado de forma interativa nas aulas.

Conforme destaca Rojo (2012), “os multiletramentos exigem do professor não apenas o domínio dos gêneros, mas também a compreensão dos modos de significação que circulam nas culturas juvenis e digitais” (p. 91).

Dessa forma, a atividade revelou como o desconhecimento sobre os códigos digitais pode gerar desconfortos e mal-entendidos, reforçando a necessidade de tratar esses temas em sala de aula. A formadora encerrou esse momento destacando a relevância de escutar os alunos e compreender como eles atribuem sentidos às linguagens digitais, promovendo uma abordagem pedagógica mais próxima de suas vivências, até mesmo para auxiliar com acolhimento e laço de pertencimento para melhor desenvolvimento de outras atividades com os alunos.

Essa proposta dialoga com Rojo (2012), que defende o trabalho com multiletramentos e práticas de linguagem que considerem os diversos modos de produção de sentido na cultura digital. Segundo a autora, “Os multiletramentos envolvem não apenas diferentes linguagens, mas também diferentes modos de produção e circulação de textos, exigindo do professor novas competências” (Rojo, 2012, p. 89).

Com vistas a alcançar os objetivos da pesquisa, assim como a dinâmica, cada passo da formação, cada etapa da oficina foi cuidadosamente pensada, planejada e executada. A formação foi concebida não apenas como espaço de transmissão de saberes, mas como ambiente investigativo e reflexivo, capaz de

promover vivências significativas e replicáveis no contexto escolar. O quadro a seguir apresenta-se a síntese dos elementos selecionados e as intenções almejadas.

Quadro 15–Oficina e Indicadores de Intencionalidade Pedagógica

Elemento Utilizado	Descrição da Estratégia	Indicador de Intencionalidade Pedagógica
QR Code	Acesso aos formulários, materiais e avaliação da oficina	Estimular autonomia digital, promover coleta de dados e compartilhamento de conteúdos
Dinâmica dos Emojis	Uso de ícones visuais para expressar sentimentos e opiniões sobre a temática	Incentivar participação ativa, oralidade e contextualização lúdica
Momento de Avaliação	Espaço de escuta e troca de impressões entre os participantes	Promover reflexão crítica, acolhimento e melhoria contínua da prática formativa
Sorteio Digital (Roleta Online)	Simulação de sorteio com som e visual realista, via plataforma gratuita	Apresentar alternativas tecnológicas para organização de grupos e atividades escolares
Slides Visuais	Apresentações com cores harmônicas, pouco texto e elementos gráficos	Aproximar a linguagem pedagógica da cultura midiática dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme demonstramos, desde o uso do QR code para acessar os links dos formulários do questionário, do material, da avaliação da oficina entre outras estratégias foram delineadas para investigar se os professores possuem domínio para conectar, acessar e vivenciassem a possibilidade pratica de organizar e coletar dados, respostas e compartilhar conteúdos, bem como a dinâmica dos emojis para contextualizar e exemplificar a temática abordada com elementos visuais, e dinâmicos, que envolvia a fala, a participação do grupo, que pode ser também aplicado com os alunos.

A partir do desenvolvimento dessas etapas, foi possível discutir mais sobre as possibilidades de abordagem do uso do jornal nas aulas e sobre a relevância de conteúdos explorados com recursos visuais convidativos de acordo com o contexto. Para tanto, solicitou-se que os professores observassem três modelos visuais de

capas de jornal, e indagou-se qual deles seria mais adequado para o contexto escolar. Conforme a Figura 20 a seguir:

Figura 20 – Exemplos visuais de capas de jornal



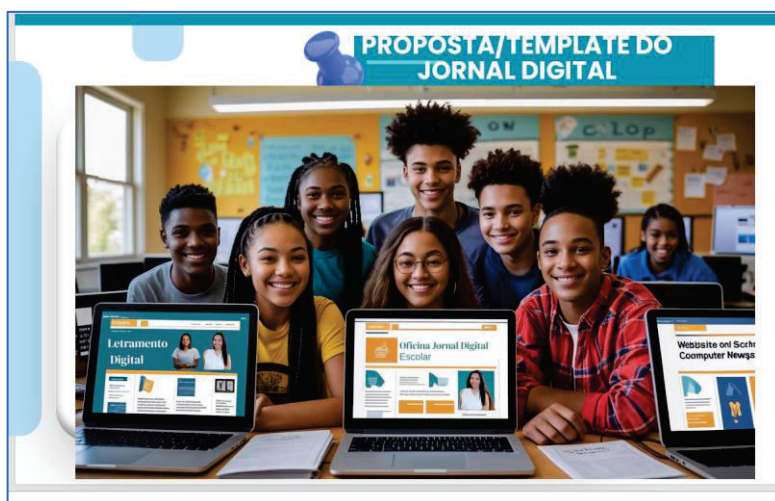
Fonte: Print do slide elaborado pela autora (2024).

Assim, discutiu-se o perfil e as características de cada capa apresentada. Os participantes reconheceram com facilidade as características do primeiro exemplo como pertencentes ao jornal tradicional impresso, evidenciando familiaridade com esse formato. O segundo modelo foi descrito como mais colorido e chamativo, com fonte adequada ao contexto escolar, o que indica uma percepção de adequação estética e funcional ao público-alvo dos alunos mais jovens. Já o terceiro exemplo foi caracterizado como “formal, moderno, estilo revista”, conforme apontado pela participante P5, revelando uma leitura mais sofisticada e associada a produtos editoriais contemporâneos.

Essa discussão permitiu aos professores a reflexão sobre os diferentes estilos de apresentação visual e suas implicações na recepção e compreensão dos conteúdos pelos alunos. Além disso, favoreceu o reconhecimento da importância da linguagem visual como componente de destaque nas práticas letradas.

Com isso, na sequência, foi explanada a questão da inteligência artificial e uso de IA no ensino. E, para exemplificar em tempo real a questão, criou-se uma imagem por meio da IA na hora da oficina, por meio do comando textual (*prompt*), usou-se a seguinte solicitação: “Me ajude a criar uma imagem de alunos elaborando um jornal escolar digital.” A geração da imagem foi realizada durante a oficina, permitindo aos participantes vivenciar o processo de criação assistida por IA e discutir suas possibilidades pedagógicas. Assim, chegou-se na imagem representada na Figura 21 a seguir:

Figura 21– Imagem criada com auxílio da IA



Fonte: Print do slide elaborado pela autora (2024).

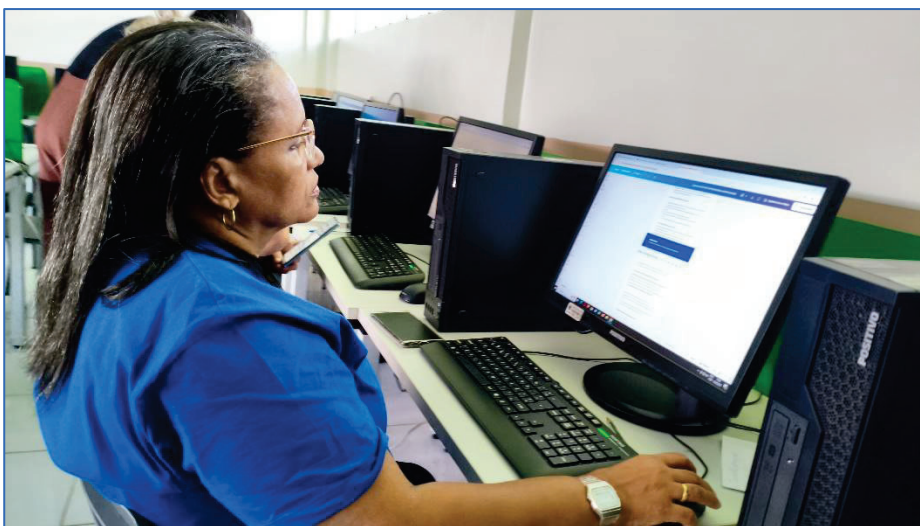
A proposta teve o intuito de ampliar a discussão e o repertório dos professores sobre o uso de tecnologias emergentes em sala de aula, o que se revelou interessante, segundo os comentários dos professores. O professor participante P5 ficou surpreso com a criação da imagem e compartilhou que já tinha usado com textos, porém, não com imagens, afirmou: “*com imagens nunca tinha tentado, nem sabia que o Canva tinha essa opção*”.

Destacamos que a ação sucintamente promoveu uma compreensão básica sobre o funcionamento das ferramentas de IA generativa e suas aplicações no contexto educacional. A partir desses momentos, percebemos que a atividade despertou o interesse dos professores. Na unidade I, pois perguntaram mais sobre

o assunto e solicitaram mais exemplos. Já na unidade II, mostraram-se surpresos, mas não abriram oportunidade para mais comentários.

Para iniciar a oficina, os professores foram convidados a acessar o link por meio do QR-Code e explorar o template jornal digital utilizando recursos do Canva, nos computadores, celulares ou notebooks. Assim, foi apresentado o plano da proposta pedagógica a ser desenvolvida com os alunos, centrada na criação de um jornal digital. As atividades que envolveram adaptação de templates, produção colaborativa de conteúdo e discussão sobre gêneros jornalísticos. Conforme Figura 22, a seguir.

Figura 22– Professores editando o template



Fonte: Acervo da autora (2024).

A proposta dialoga com os estudos de Coscarelli e Ribeiro (2005), que enfatizam que o uso das TDIC na educação deve ir além da dimensão só funcional, promovendo práticas de leitura e escrita que ampliem os repertórios dos envolvidos e favoreçam a construção de sentidos em ambientes multimodais.

Esse momento de exploração dos templates por meio dos equipamentos tecnológicos, foi dedicado à escuta ativa: os participantes puderam validar, questionar ou complementar os dados com suas próprias experiências, fortalecendo o caráter participativo da formação. Conforme demonstra a Figura 23, na execução prática da oficina, contemplando o registro do momento da formação.

Figura 23– Momento de apoio no manuseio do template



Fonte: Acervo da autora (2024).

Assim, procurou-se sugerir formas de trabalho com imagens, memes, entre outros, para desenvolver pensamento crítico e abordagem de temas polêmicos a serem escritos em artigo de opinião ou matérias por meio de duas propostas de desenvolvimento com a elaboração do jornal digital, conforme as figuras a seguir.

Figura 24– Possibilidades de atividades com o jornal digital



Fonte: Print do slide elaborado pela autora (2024).

A Figura 24 demonstra a proposta que tem como foco o trabalho com os gêneros jornalísticos, como o artigo de opinião, o editorial e a matéria informativa a partir de imagens de páginas de redes sociais e análise de exemplos reais e da

produção colaborativa de textos. Os participantes foram convidados a refletir sobre as características discursivas de cada gênero, como a presença de argumentação, posicionamento crítico, uso de linguagem formal e estrutura composicional, e como esses aspectos podem ser trabalhados na sala de aula. Dessa forma, instigou-se o trabalho com imagens das mídias sociais e temas atuais polêmicos, como possibilidades. Conforme figura a seguir:

Figura 25– Proposta de artigo de opinião com o jornal digital



Fonte: Print do slide elaborado pela autora (2024).

A segunda proposta consistiu na apresentação de uma imagem polêmica, previamente selecionada por sua capacidade de provocar debate, com o intuito de estimular a leitura crítica e a reflexão sobre os discursos visuais presentes na mídia.

Os professores foram convidados a analisar os elementos simbólicos, os contextos de circulação e os possíveis efeitos de sentido da imagem, relacionando-os com temas sociais atuais. Com isso, a atividade foi seguida de uma discussão coletiva. Essa proposta revelou-se potente para fomentar o pensamento crítico, a argumentação e a capacidade de posicionamento.

Em seguida, partiu-se para os trabalhos práticos nos computadores, notebook e celulares. Durante a execução da ação no template, na Unidade I, uma professora relatou dificuldades para acessar o link e manusear o template. No entanto, seus colegas prontamente a auxiliaram, demonstrando um ambiente colaborativo e solidário, essencial para processos formativos significativos.

Durante a oficina, os professores foram observados quanto ao letramento digital que já possuíam e às dificuldades enfrentadas. Foram identificadas barreiras de alguns professores, com referência ao acesso ao QR Code, instabilidade de conexão Wi-Fi, dificuldades com o formulário online e com a plataforma Canva. A professora P4, por exemplo, demonstrou insegurança ao tentar salvar e localizar o arquivo para edição, ao afirmar: *“Eu não sei onde foi parar o arquivo, não consigo achar para continuar.”* Em seguida, a professora ao lado auxiliou mostrando como localizar o arquivo.

Essas situações revelam que, embora haja interesse e abertura por parte dos docentes, ainda existem lacunas formativas que precisam ser consideradas em propostas de formação continuada. Ribeiro (2013) expõe que o letramento digital docente é um processo que demanda tempo, prática e reflexão, pois envolve não apenas o uso das ferramentas, mas a compreensão de seus impactos na construção do conhecimento.

O template digital, apresenta sugestões de seções, gêneros textuais e possibilidades de uso interdisciplinar. Ao decorrer da atividade prática, os docentes:

- Manipularam o template, explorando suas funcionalidades ao editar, executando a atividade proposta.
- Sugeriram ajustes e melhorias, com base na realidade de suas turmas.
- Finalizaram um guia de elaboração do jornal digital, voltado para os professores que desejam trabalhar o tema com os alunos, com orientações claras e acessíveis.

Esse momento revelou o potencial da formação como espaço de autoria e protagonismo docente, conforme apontado por Rojo (2012), ao tratar dos novos letramentos e da necessidade de práticas pedagógicas conectadas às linguagens contemporâneas.

Dessa maneira, percebemos que a oficina, ao promover momentos de reflexão, prática e colaboração e ao articular teoria e prática, escuta e proposição, a formação se aproxima da concepção freiriana de educação como prática da liberdade, e contribui para o fortalecimento de práticas letradas mais contextualizadas. De acordo com Tardif (2011), os saberes docentes se constroem

na prática e na experiência, e é justamente nesse cotidiano que se evidenciam as lacunas formativas que precisam ser enfrentadas por meio de formações continuadas específicas e contextualizadas. Com o desenvolvimento da formação, compreendemos que contribuímos com esse fortalecimento.

Os relatos dos professores evidenciaram que houve uma progressiva abertura para o uso das tecnologias, tendo em vista que, ao longo do desenvolvimento da formação, em geral os participantes demonstraram interesse e envolvimento crescentes ao longo da atividade. Foi constatado que a participação da P6 foi menos ativa, considerada tímida, inicialmente teve que concluir uma demanda de trabalho e só depois da conclusão conseguiu, participar ativamente da formação.

A partir dessa observação, percebemos que ainda persistem obstáculos que dificultam a participação plena e atenta dos educadores nas ações formativas. A experiência da professora P6, que inicialmente não conseguiu se envolver ativamente na oficina por estar finalizando uma demanda profissional, ilustra uma realidade recorrente nas redes públicas de ensino: a sobrecarga de trabalho e a escassez de tempo disponível para formação. Fato que reforça o explanado por Gatti (2009, p.21), “é preciso considerar as condições de trabalho dos professores, que muitas vezes enfrentam jornadas extensas, múltiplas funções e escassez de recursos”. Essa perspectiva reforça a necessidade de propostas formativas que sejam flexíveis e compreendam esse contexto real de trabalho.

Destacamos que a sugestão de uma das professoras na etapa da entrevista da pesquisa foi acolhida para a oficina na formação. Sugeriu-se a criação de um guia³¹ prático para orientar outros professores na implementação do jornal digital em sala de aula. Dessa forma, os professores editaram, fizeram correções e sugestões de etapas a serem seguidas por professores na execução do jornal digital com os alunos. Essa iniciativa revela a potência multiplicadora da investigação e formação, ao estimular a autonomia, autoria docente, juntamente

³¹ O guia foi inserido no contexto da formação, como forma de acolher e envolver as sugestões dos professores para que se sentissem participantes da construção da formação e como protagonistas de possíveis contribuições da pesquisa com os profissionais da área. O guia final elaborado encontra-se no apêndice do estudo.

com o compartilhamento de estratégias que objetivem auxiliar outros colegas de profissão.

A proposta gerou interesse e entusiasmo entre os participantes, que demonstraram receptividade à proposta. O professor P2 comentou que achou a ideia interessante, mas expressou preocupação quanto à viabilidade de realizar um projeto semelhante, mencionando que a experiência da formadora foi facilitada por sua formação em jornalismo e por seus contatos profissionais. Diante disso, a formadora reforçou a importância de reconhecer os avanços tecnológicos e pedagógicos ao longo do tempo, destacando que, atualmente, há ferramentas gratuitas, acessíveis e colaborativas que podem viabilizar a produção de jornais digitais com os alunos.

Por fim, na última etapa da formação, para o encerramento composto por um momento de avaliação, escuta e celebração, com o objetivo de compreender a percepção dos professores sobre a oficina, identificar pontos de melhoria e fortalecer o vínculo entre formação e prática pedagógica. Para tanto, foi realizada a avaliação em dois formatos complementares:

- Abertura de falas espontâneas, em que os professores puderam compartilhar suas impressões sobre o encontro, os conteúdos abordados e a proposta do jornal digital;
- Questionário online anônimo, acessado por meio de link disponibilizado no momento do encerramento, com perguntas objetivas e abertas voltadas à pesquisadora, com o intuito de compreender aspectos da abordagem, da estrutura e da aplicabilidade da formação.

Essa estratégia permitiu uma escuta mais ampla e respeitosa, garantindo o anonimato dos participantes e favorecendo a sinceridade nas respostas. Os dados coletados contribuíram para a análise da ação e para o aprimoramento de futuras formações.

A oficina foi encerrada com a proposição de que os professores pensassem em como adaptar o projeto de jornal escolar para o formato digital, utilizando plataformas como o Canva e outras ferramentas online. Essa etapa visou estimular a criatividade docente e promover a apropriação crítica das TDIC como recurso didático, alinhando-se à perspectiva de Coscarelli (2018), que defende o uso das

tecnologias digitais como meio de construção de sentidos, e à concepção de formação permanente proposta por Freire (1991), que valoriza a prática reflexiva e o diálogo como fundamentos da formação docente.

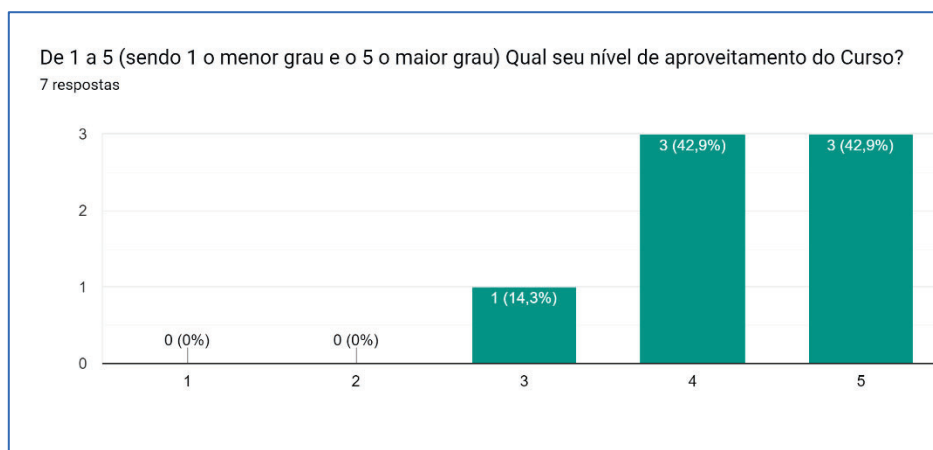
Como forma de descontração e valorização dos participantes, foi realizado um sorteio de um livro e um pequeno mimo, utilizando um site gratuito de sorteios digitais. A dinâmica foi bem recebida nas duas unidades e gerou envolvimento entre os professores. A formadora aproveitou o momento para sugerir que a proposta de sorteios dessa forma também fosse usada com os alunos, nas escolhas de grupos, apresentações de trabalho. Considerou-se que essa ferramenta pudesse ser utilizada em sala de aula como alternativa para promoção de neutralidade e ludicidade nas decisões pedagógicas. Essa sugestão foi acolhida com interesse, reforçando a ideia de que o uso das tecnologias pode ir além do conteúdo, contribuindo também para a gestão da sala de aula e o engajamento dos alunos.

Ao final do encontro, foi entregue um certificado de participação aos professores, como forma de registrar e valorizar o envolvimento na ação formativa. O gesto simbólico reforçou o compromisso com a formação continuada e uma lembrança da construção coletiva realizada.

Com o intuito de avaliar a efetividade da oficina de formação continuada e a experiência na pesquisa, após a roda de conversa, disponibilizou-se o QR-Code para acesso ao link da avaliação, foi aplicado um breve questionário de avaliação aos participantes, contemplando questões de escala (de 1 a 5) e perguntas abertas.

Os dados obtidos revelam aspectos importantes sobre o aproveitamento, participação, expectativas e potencial multiplicador da ação formativa. Conforme Gráfico 13.

Gráfico 13 - Gráfico sobre aproveitamento da formação



Fonte: Dados do questionário online da pesquisa (2024).

Dos sete participantes, 42,9% atribuíram nota máxima (5) ao seu nível de aproveitamento, enquanto outros 42,9% indicaram nota 4, e apenas 14,3% atribuíram nota 3. Não houve registros de notas 1 ou 2. Esses dados sugerem que a maioria dos docentes considerou a formação proveitosa, com alto grau de absorção dos conteúdos abordados. A ausência de avaliações negativas reforça a adequação da proposta metodológica e temática da oficina.

Quanto à participação, os resultados foram mais distribuídos: 28,6% atribuíram nota 5, 42,9% nota 4, e 28,6% nota 3. Embora não haja registros de notas baixas, observa-se que nem todos os participantes conseguiram se envolver plenamente. Esse dado dialoga com os relatos qualitativos, como o da participante P6, que inicialmente teve dificuldades de participação devido a demandas profissionais. Tal situação evidencia os desafios enfrentados pelos docentes para conciliar formação com suas rotinas escolares, como apontam Gatti (2009), Tardif (2002), Nóvoa (2009) que destacam a importância de considerar as condições reais de trabalho na organização de ações de uma formação continuada a ser ofertada.

Quanto à avaliação referente à oficina, considerou-se uma boa avaliação quanto ao atendimento das expectativas: 57,1% atribuíram nota 4 e 42,9% nota 5, sem registros de notas inferiores. Esses dados indicam que a proposta formativa conseguiu corresponder às expectativas dos professores, tanto em termos de conteúdo quanto de abordagem metodológica.

A pergunta sobre recomendação da formação para outros colegas obteve resultados positivos: 57,1% atribuíram nota 5 e 42,9% nota 4, o que demonstra o reconhecimento da relevância da oficina e seu potencial multiplicador. Essa percepção é reforçada por uma das sugestões registradas, que propõe a ampliação da oferta da formação para outros professores da rede.

Nas respostas às perguntas abertas evidenciaram-se importantes. Dentre os aspectos mais apreciados, destacamos alguns trechos citados pelos participantes, que mencionaram: “novidades sobre as novas tecnologias”, “a proposta do jornal digital”, “a clareza da formação” e “o aprendizado prático”. Esses comentários indicam que a abordagem prática e contextualizada foi bem recebida pelos participantes. Quanto ao espaço da questão aberta para sugestões e elogios destacaram o desejo por mais oficinas práticas, continuidade da pesquisa nas escolas e ampliação da formação para outros docentes. Um dos participantes afirmou: “A realização de formação sobre tecnologias de forma mais prática é muito importante”, reforçando o valor atribuído à formação como espaço de desenvolvimento profissional.

Os dados do questionário evidenciam que a oficina foi bem-sucedida em promover engajamento, reflexão e aprendizagem. Apesar das limitações pontuais de participação, os resultados indicam que a proposta formativa foi pertinente, bem recebida e considerada relevante pelos professores participantes. A escuta à voz dos professores nas sugestões, como a criação de um guia prático para implementação do jornal digital, demonstra o compromisso com uma formação dialógica, responsiva e transformadora.

A avaliação realizada presencialmente no encerramento da oficina foi realizada pelos participantes, que destacaram:

- A relevância da temática para o ensino de Língua Portuguesa.
- A aplicabilidade da proposta em sala de aula.
- A importância de formações que dialoguem com suas realidades e ofereçam recursos concretos.

A análise desse momento formativo revela que, ao promover a escuta da voz do professor de Língua Portuguesa, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de propostas pedagógicas, a oficina contribuiu para ampliar as

discussões entre os professores e fortalecer práticas letradas mais contextualizadas. Ao integrar o jornal digital como ferramenta pedagógica, a formação reafirmou o potencial transformador da formação continuada, voltada para as necessidades dos professores e alunos.

Segundo Tardif (2004; 2011), os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Portanto, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico.

As respostas dos participantes revelam que o encontro formativo foi bem recebido e considerado relevante para a prática pedagógica. A proposta do jornal digital, a abordagem sobre letramento digital e a clareza da formadora, foram pontos valorizados, indicando que a formação conseguiu articular inovação, aplicabilidade e dar voz aos professores. Além disso, os elogios à iniciativa e os pedidos por continuidade e aprofundamento demonstram que os professores estão abertos ao diálogo e à construção coletiva de saberes, reconhecendo a importância da formação continuada como espaço de transformação profissional.

Dessa forma, compreendemos que as respostas abertas do questionário de avaliação revelaram percepções positivas e engajadas por parte dos professores participantes. Ao serem questionados sobre o que mais gostaram no encontro, os docentes destacaram principalmente:

- A proposta do jornal digital, considerada interessante, dinâmica e aplicável à realidade escolar;
- A clareza e domínio da formadora, especialmente na abordagem do letramento digital;
- A relevância das novas tecnologias apresentadas;
- O caráter prático e contextualizado da formação favoreceu a compreensão e a apropriação dos conteúdos.

Esses elementos indicam que a oficina conseguiu articular teoria e prática de forma significativa, promovendo um espaço de aprendizagem que respeitou os

saberes dos professores e estimulou a reflexão sobre o uso das TDIC no ensino de Língua Portuguesa.

No campo destinado a críticas, sugestões e elogios, os participantes mantiveram um tom predominantemente positivo, com destaque para:

- O desejo de continuidade da pesquisa na escola, demonstrando abertura institucional e interesse em aprofundar a proposta;
- A sugestão de ampliar a formação para outros professores e áreas, reconhecendo o potencial transversal da abordagem;
- A valorização das oficinas práticas, com pedidos por mais tempo e aprofundamento nos próximos encontros.

A partir dessas percepções, reforça-se a necessidade de manter e ampliar ações que promovam o protagonismo do professor, o uso crítico das tecnologias e a valorização da prática pedagógica como campo de pesquisa e inovação.

5.3 Desafios e possibilidades na integração das TDIC

A presente seção analisa os desafios enfrentados e as possibilidades vislumbradas na integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Língua Portuguesa, com base nos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada, diário de campo e observações realizadas nas aulas dos professores e durante a oficina de formação continuada.

A partir dos estudos de Nóvoa (1991), compreende-se que a escola é o lugar privilegiado da formação do professor, onde se evidenciam os saberes experienciais e se estruturam novos conhecimentos. Para o autor, “trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos” (Nóvoa, 1991, p. 30).

Essa perspectiva dialoga com as falas dos professores entrevistados, que destacaram a importância de formações contextualizadas e práticas:

“Participei de algumas formações, mas poucas foram específicas da área de Língua Portuguesa. A maioria é muito teórica e distante da prática” (P4).

A partir dessas falas, observa-se a necessidade de superar os modelos de formação fragmentados e descontextualizados, como problematiza Imbernón (2011, p. 104), ao apontar desafios como o predomínio da improvisação, a definição de objetivos contraditórios, a falta de autonomia institucional, a sobrecarga de trabalho docente e a ausência de formadores capacitados.

Essas dificuldades dialogam com as críticas de Imbernón (2011), que aponta a formação continuada como muitas vezes desenvolvida em contextos personalistas e individualistas, sendo vista apenas como meio de incentivo salarial ou promoção. Segundo Imbernón, para que a formação seja efetiva, é necessário um ambiente colaborativo e dialógico, como defende o autor: “a formação continuada do professor necessita de um ambiente de colaboração entre os professores, em que todos realmente desejem participar.

Nesse sentido, recordamos o que defende Fullan (2020), com referência às reformas e modelos utilizados, pontua que a mudança considerada significativa ocorre quando as pessoas envolvidas desenvolvem novas habilidades e capacidades, e não apenas quando adotam novas políticas (Fullan, 2020, p. 45).

Nesse viés, Fullan (2020) critica reformas superficiais e defende que a mudança real acontece quando há aprendizagem profunda e colaborativa entre os profissionais da educação. Dessa forma, sinaliza que a formação continuada dos professores deveria ser parte de uma estratégia de melhoria do sistema educativo como um todo, e não apenas uma questão individual dos professores. Esse pensar, reforça que o desenvolvimento profissional precisa estar articulado com políticas públicas e com a cultura organizacional da escola.

Na visão de Nóvoa (1991), a escola é representada como lugar da formação continuada do professor. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência do professor. É nesse cotidiano que o profissional aprende, desaprende, estrutura novos conhecimentos, realiza descobertas e sistematiza novas posturas nas suas práticas.

Segundo o estudioso, a articulação entre a formação continuada e o desempenho profissional dos professores, pode tomar as escolas como lugares de referência. “Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas

de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos” (Nóvoa, 1991, p. 30).

As entrevistas e observações revelaram que, embora haja interesse por parte dos professores, persistem barreiras que dificultam a integração efetiva das TDIC. Entre os desafios mais recorrentes mencionados pelos professores, destacam-se: infraestrutura limitada, como pontuou P2:

“Aqui, às vezes falta internet ou os computadores não funcionam direito. Isso atrapalha muito quando queremos usar para as aulas” (P2).

A maioria dos entrevistados mencionou a correria e fatores ligados à sobrecarga de trabalho: *“A gente tem muita coisa pra fazer, e às vezes não dá tempo de fixar ou aplicar o que vimos nas poucas formações que tem” (P6).*

O conceito de letramento digital foi abordado nas entrevistas, e os participantes demonstraram diferentes níveis de compreensão sobre o termo. Alguns relataram familiaridade com ambientes digitais e plataformas de produção de conteúdo, enquanto outros apontaram dificuldades básicas de manuseio:

“Eu consigo usar o celular e o computador, mas às vezes tenho dificuldade com plataformas e falta tempo para pesquisar pra aprender, precisaria de mais tempo”. (P1).

“Acho que o letramento digital é mais do que saber usar a tecnologia. É entender como ela pode ajudar na aprendizagem” (P1).

Essas percepções reforçam a ideia de que o letramento digital docente é um processo contínuo, que demanda tempo, prática e reflexão. Como aponta Gatti (2011), a formação continuada deve fortalecer os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, reconhecendo que o saber docente se legitima no fazer cotidiano da profissão.

Nas considerações finais da entrevista, os professores sugeriram ações que podem contribuir para a superação dos desafios enfrentados:

“Gostaria que as formações fossem em outros ambientes, com mais aprofundamento para a prática, já participei de uma formação realizada em um auditório de um hotel, em que pudemos falar e

compartilhar nossa realidade, foi ótimo, pena que não deu para todos participarem. Seria bom que fosse ofertado para mais professores. Foi muito útil” (P3).

A participante P4, mencionou a importância de formações desse cunho e enfatizou a necessidade de mais formações nesse formato, porém com um tempo maior, “*uma manhã inteira ou tarde inteira*”. No encerramento da entrevista, a participante sugeriu “*a criação de um guia prático*” para ajudar quem quiser propor a elaboração do jornal digital na escola” (P4).

A fala da professora P2 trouxe uma dimensão não mencionada e pouco explorada nos demais instrumentos da pesquisa: os aspectos de segurança, vulnerabilidade social e receio institucional que permeiam o uso das TDIC no cotidiano escolar. Embora a dificuldade com o uso das tecnologias digitais já tenha sido mencionada por outros participantes, o relato de P2 amplia essa problemática ao incluir fatores estruturais e sociais que impactam diretamente a prática pedagógica.

A professora P2 relata que, apesar da disponibilidade de tablets na escola, há um receio generalizado entre os docentes quanto ao uso desses equipamentos, motivado por experiências anteriores de furtos e conflitos durante as aulas. A exigência de assinatura de um termo de responsabilidade para o uso dos dispositivos revela uma cultura de vigilância e controle que, embora compreensível diante dos riscos, pode gerar insegurança e desestímulo à adoção das tecnologias. Esse contexto evidencia que a integração das TDIC não depende apenas da infraestrutura física, mas também de condições institucionais e sociais que garantam um ambiente seguro e confiável para professores e alunos.

A participante P2 expôs que alguns alunos estão em situação de vulnerabilidade social, com registros de envolvimento em atos infracionais. Relatou-se que o receio de furtos e conflitos ao questionar alunos que estão em situação de vulnerabilidade quanto à exposição ao crime de tráfico e furtos é grande, pois a região é perigosa e os professores possuem esse medo de ter que se indispor com algum aluno nesses casos em que equipamentos somem ou são danificados.

Essa informação, não registrada em outros instrumentos da pesquisa, instigou a pesquisadora a refletir sobre o papel da escola como espaço de inclusão e proteção, e sobre os limites e possibilidades da tecnologia nesse cenário. A

presença de alunos em contextos de vulnerabilidade exige dos professores não apenas competências digitais, mas também sensibilidade social, estratégias de mediação e apoio institucional para lidar com situações complexas.

Essa fala reforça a necessidade de pensar a formação docente para o uso das TDIC de forma ampliada, considerando não apenas os aspectos técnicos e pedagógicos, mas também os desafios éticos, sociais e emocionais que emergem no cotidiano escolar. Como aponta Gatti (2011), a formação continuada deve fortalecer os saberes experienciais e reconhecer o contexto em que o professor atua, legitimando sua prática como espaço de construção de conhecimento.

Portanto, o relato de P2 contribui significativamente para a compreensão dos desafios enfrentados na integração das TDIC, ao revelar que o uso da tecnologia na escola está imbricado em questões de segurança, confiança institucional e vulnerabilidade social. Esses elementos precisam ser considerados na formulação de políticas públicas e programas de formação, para que a tecnologia não se torne mais um fator de exclusão, mas sim uma ferramenta de inclusão, diálogo e transformação.

Já Bolzan e Powaczuk (2021) destacam que os contextos emergentes da docência, especialmente em territórios vulneráveis, são marcados por imprevisibilidade e rupturas nas rotinas escolares. Assim, os professores são constantemente desafiados a reinventar suas práticas diante de limitações materiais, tensões sociais e exigências institucionais. Nesse cenário, o uso das tecnologias digitais pode se tornar mais um fator de tensão, ao invés de uma ferramenta de emancipação, se não houver suporte adequado e políticas que reconheçam as especificidades desses contextos.

Dessa forma, o relato de P2 não apenas amplia a compreensão dos desafios enfrentados na integração das TDIC, como também aponta para a necessidade de políticas formativas e estruturais que considerem os múltiplos atravessamentos da vulnerabilidade social na escola.

Após apontamento da professora, os demais professores da unidade II, concordaram com a fala e evidenciaram o medo de represálias ao lidar com questões disciplinares, especialmente em turmas com vínculos familiares com grupos criminosos.

A zona sul de Porto Velho, capital de Rondônia, é marcada por acelerado crescimento populacional, desigualdade socioeconômica e elevados índices de criminalidade. Segundo dados do Observatório de Segurança Pública de Rondônia, bairros da zona sul da capital, onde ficam localizadas as unidades escolares definidas para pesquisa, concentram ocorrências recorrentes de furtos, roubos, tráfico de drogas e conflitos armados. Os dados demonstram que em Porto Velho no geral, foram 50.201 ocorrências nessa linha, de crimes como furto, roubo, ameaça, violência doméstica.

No primeiro semestre de 2025, o 1º Batalhão da Polícia Militar registrou 334 furtos, 205 roubos e 25 crimes contra a vida na região, apesar de uma leve queda em relação ao ano anterior. Esses dados dialogam diretamente com os relatos dos professores participantes da pesquisa, especialmente a fala da professora P2.

5.4. Impactos da formação continuada na prática docente

Segundo Imbernón (2009), a formação continuada do professor necessita de um ambiente de colaboração entre os professores, em que todos realmente desejem participar. O autor defende que é preciso minimizar as diferenças e aceitar a diversidade. Essa visão reforça a ideia de que a formação continuada não é apenas uma questão técnica, mas também relacional e cultural, em que a troca de experiências e a reflexão conjunta são fundamentais para o crescimento coletivo e individual dos professores.

Nesse sentido, para que a formação continuada seja efetivada, o professor é convidado ao comprometimento com sua formação, pois, para que esta reflita na prática pedagógica, é necessária a reflexão de sua prática. Ratificando nessa direção, recordamos o que destaca Freire (2011) ao afirmar que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

A partir dessa consideração, compreendemos que a análise dos dados aponta que a formação continuada, quando planejada com base no contexto real das necessidades dos professores nas escolas e fundamentada em uma abordagem dialógica e colaborativa, pode promover transformações e posturas

mais ativas e criativas diante das tecnologias nas práticas de ensino. Dessa forma, constatou-se que a oficina sobre o jornal digital contribuiu para promover a discussão sobre o assunto e ampliar o conhecimento junto aos professores, fortalecendo a busca de práticas de leitura e escrita mais críticas e contextualizadas com os desafios contemporâneos relacionados às tecnologias digitais.

Para tanto, a proposição da formação foi organizada e executada, sob o viés não só de um espaço de transmissão de conteúdo, saberes, mas também como um ambiente investigativo e reflexivo, pensando em vivências que fossem replicáveis no contexto escolar. Dessa forma, apresentamos na sequência cada etapa e estratégia delineada e seus impactos da formação continuada nas práticas letradas dos docentes na pesquisa.

Assim, por exemplo, a escolha do uso de QR code foi incorporado como estratégia para facilitar o acesso aos formulários de questionário, materiais de apoio e avaliação da oficina. Essa escolha teve como objetivo analisar o domínio dos professores em relação à conectividade, navegação digital e organização de dados. Ao vivenciar essa prática, os docentes foram convidados a refletir sobre o potencial do QR code como ferramenta pedagógica, capaz de dinamizar o compartilhamento de conteúdos e a coleta de informações em sala de aula.

Já a dinâmica dos emojis foi utilizada como recurso visual e interativo para contextualizar a temática abordada. Por meio de imagens simbólicas e expressivas, os participantes foram estimulados a se posicionar, compartilhar percepções e construir coletivamente significados relacionados ao uso da linguagem digital, dos letramentos possíveis para diferentes propostas no ensino, e no caso da pesquisa, do jornal digital. Essa atividade, além de promover engajamento e oralidade, demonstrou-se aplicável ao cotidiano escolar, podendo ser adaptada para diferentes faixas etárias e conteúdos curriculares.

O momento de avaliação, realizou-se a oportunidade de trocas, escuta e aperfeiçoamento. Foi concebida como um momento de escuta ativa, acolhimento e com os relatos das experiências. Os professores foram convidados a expressar suas impressões sobre a formação, apontar aspectos positivos e sugerir melhorias, e a formadora também expôs suas considerações e agradecimentos. Essa etapa

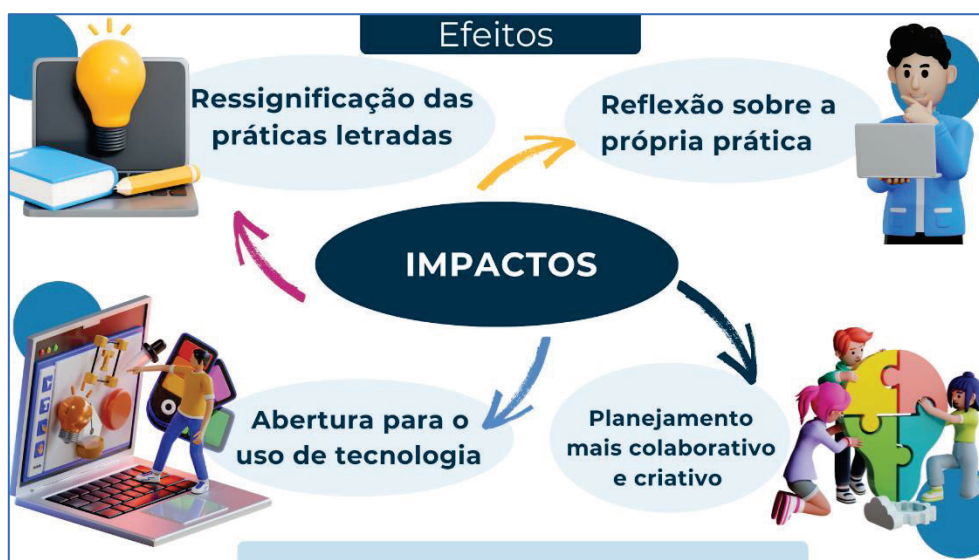
foi fundamental para compreender o impacto da ação formativa e ajustar futuras propostas às reais demandas dos educadores.

O momento do sorteio digital, trouxe uma exemplificação de novas possibilidades. A realização de sorteios por meio de uma plataforma online, que simula o giro de uma roleta com som e visual característico, além de encerrar a formação, foi apresentada como alternativa lúdica e tecnológica às tradicionais dinâmicas com sorteio realizadas com papéis. Os professores participantes vivenciaram o uso da ferramenta e discutiram suas possíveis aplicações pedagógicas, como na formação de grupos, definição da ordem de apresentações de seminários ou distribuição de tarefas. Assim, a proposta buscou ampliar o repertório dos professores em relação ao uso de recursos digitais gratuitos e acessíveis.

Outro aspecto estratégico em que se buscou alinhamento com os objetivos da pesquisa, foi em relação à apresentação dos conteúdos. Na exposição, envidou-se esforços para apresentação por meio de slides com elaboração visual adequada ao contexto educacional. Foram utilizados elementos gráficos, cores harmônicas e textos concisos, com o intuito de tornar a exposição mais leve, atrativa e próxima das práticas midiáticas já vivenciadas pelos alunos. Essa escolha reforçou a importância da estética na comunicação pedagógica e evidenciou a necessidade de adaptar os formatos tradicionais às linguagens contemporâneas.

Esses elementos, articulados entre si, contribuíram para que a oficina se configurasse como uma experiência formativa satisfatória e acolhedora, alinhada aos objetivos da pesquisa e com potencial para o atendimento às demandas da prática docente. A integração entre tecnologia, linguagem visual e participação ativa dos professores revelou-se essencial para promover a reflexão sobre o uso do jornal digital como ferramenta pedagógica e para fomentar práticas pedagógicas mais conectadas com o contexto atual. Considerando a análise de todas as etapas desenvolvidas, apresentamos as reflexões sobre os efeitos observados a partir da execução da formação sobre o uso do jornal digital no ensino, na Figura 25.

Figura 26– Efeitos da formação continuada sobre o jornal digital



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Conforme demonstramos, entre os principais efeitos observados, destaca-se a resignificação das práticas letradas, pois os professores tiveram a oportunidade de compreender o letramento como uma prática social situada, que vai além da decodificação de textos e envolve a construção de sentidos em contextos diversos. Essa mudança conceitual refletiu-se na escolha de gêneros textuais mais próximos da realidade dos alunos e na valorização da leitura crítica.

Elencamos ainda, a questão da abertura para o uso de tecnologias, em que a formação contribuiu para reduzir a resistência ao uso de recursos digitais, promovendo maior familiaridade com ferramentas como editores de texto online, plataformas de publicação e ambientes colaborativos.

Outro aspecto em questão consistiu nos relatos dos professores que afirmaram possuir maior segurança para explorar essas possibilidades em sala de aula. Outro ponto elencado envolveu a questão do planejamento mais colaborativo e criativo, em que se salienta que a proposta do jornal digital incentivou o trabalho em equipe entre professores e pode incentivar essa interação também entre os professores e alunos, estimulando o planejamento de atividades mais integradas, contextualizadas e voltadas para a produção de sentido. Houve relatos de maior envolvimento dos professores e de melhora na aceitação em usar as TDIC em sala nas aulas de Língua Portuguesa.

Conforme demonstramos, a formação também promoveu momentos de reflexão crítica sobre os desafios e potencialidades do ensino de Língua Portuguesa, levando os professores a repensarem suas estratégias e a buscarem alternativas mais eficazes para promover o letramento dos alunos.

Ainda no que tange aos avanços elencados, destacamos que os participantes também apontaram a necessidade de continuidade nas formações que são realizadas, com espaços de troca com mais professores, com um tempo maior de duração, com acesso a materiais e recursos que sustentem a inovação didática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, além de analisar a questão do letramento dos docentes e a formação continuada, percebemos que, com o desenvolvimento da formação em si, por meio da realização da oficina de elaboração do Jornal Escolar Digital, foi propiciada uma experiência vista como possível de ser desenvolvida com os alunos. Assim, considera-se que pode ser vista como uma forma de contribuir com o ensino de Língua Portuguesa e instigar novos conhecimentos na perspectiva do Letramento Digital.

No início da pesquisa, mesmo com a possibilidade de não ter o espaço e receptividade esperada pelos docentes, ou de não conseguir o espaço com laboratório de informática, que atendesse ao necessário para o andamento da pesquisa, ou ainda, não conseguir o número de respostas considerável no questionário ou entrevista, pensamos que o processo de investigação, envolveu exatamente cenários inesperados, condições adversas que amadureceu a pesquisa e a pesquisadora.

Vislumbramos no início da investigação, que na busca por alcançar o objetivo da pesquisa, deveríamos estar preparados para diferentes situações, bem como, isso oportunizaria relatos e vivências condizentes com a realidade, o que poderia mudar nossas perspectivas de análise, uma vez que no universo da pesquisa não existe modelo pronto e muito menos resposta ou resultado pronto, o encantamento da investigação esteve realmente em colocar à prova, os ditos e não-ditos nos espaços de pesquisa, o que pode instigar mais estudos sobre o assunto.

A análise das práticas letradas docentes, das percepções sobre o jornal digital e dos impactos da formação continuada revela um cenário complexo, marcado por tensões entre o tradicional e o digital, entre o prescrito e o vivido. Os dados indicam que, embora os professores da rede estadual de Rondônia ainda estejam fortemente vinculados a práticas letradas convencionais, há uma abertura crescente para a incorporação de recursos tecnológicos e gêneros digitais, especialmente quando há formação e suporte adequados.

A introdução do jornal digital como ferramenta pedagógica mostrou-se eficaz para promover práticas mais contextualizadas, colaborativas e alinhadas aos

multiletramentos. Os professores reconheceram o potencial do recurso para ampliar o repertório textual dos alunos, estimular o protagonismo estudantil e favorecer a interdisciplinaridade. No entanto, também evidenciaram desafios estruturais e formativos que precisam ser enfrentados para que essa transição se consolide.

Um ponto crítico sinalizado nas falas dos docentes foi sobre a falta de formações com o tempo mais longo de duração, voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, considerando suas realidades. Relatou-se que as formações desenvolvidas na trajetória docente não contemplam o tempo necessário para debater, tirar dúvidas e realizar uma ação que simule a prática. Consideramos que essa lacuna contribui para a manutenção de práticas tradicionais e desmotivação para o uso das TDIC de forma mais assídua e concreta.

Nesse contexto, é fundamental resgatar a visão de Paulo Freire sobre a formação permanente dos educadores. Para Freire (1996), a formação não deve ser um evento tão direcionado, pontual, mas um processo contínuo, dialógico e crítico, que valorize a experiência do professor e promova sua autonomia intelectual. A formação precisa ser construída com os docentes, e não imposta a eles, respeitando suas trajetórias e estimulando a reflexão sobre sua prática.

A proposta do jornal digital, articulada à formação continuada, também se alinha à perspectiva de Rojo (2012) sobre os novos letramentos. Para a autora, os multiletramentos exigem do professor vários domínios, dentre eles uma postura crítica e criativa diante das linguagens contemporâneas. O uso de gêneros digitais, como reportagens, blogs e infográficos, amplia as possibilidades de leitura e escrita, conectando os alunos às práticas sociais reais e significativas.

Além disso, Coscarelli (2016) reforça que o letramento digital é essencial para que as experiências com tecnologias no ensino sejam efetivas. Não basta inserir ferramentas digitais no cotidiano escolar; é preciso formar professores para que compreendam os usos sociais dessas tecnologias, saibam selecionar recursos adequados e promovam práticas que desenvolvam a criticidade dos alunos. Sem essa formação específica, o uso das tecnologias corre o risco de se tornar superficial ou meramente instrumental.

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível considerar professores indicaram ter participado de formações sobre TDIC, tecnologias digitais e mídias na educação. No entanto, a maioria relatou que essas formações foram genéricas, sem abordagem específica para o ensino de Língua Portuguesa. Isso reforça a necessidade de formações mais específicas, como afirma Freire (2000), ao pontuar a importância que valorizem a prática docente e os saberes específicos dos docentes.

Diante do exposto, identificamos os recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores nas unidades definidas para a pesquisa. Nas etapas, por meio dos instrumentos utilizados, as respostas indicam o uso frequente recursos como projetores, vídeos, aplicativos de mensagens e plataformas de ensino. Poucos mencionaram o uso de gêneros digitais como jornal digital, blogs ou podcasts, o que evidencia uma lacuna na apropriação dos multiletramentos (Rojo, 2012).

Conforme ressalta Valente (2014) a formação para a cultura digital deve também abordar a inovação pedagógica, incentivando os professores a explorarem novas metodologias de ensino que façam uso das tecnologias digitais. A formação contínua deve incentivar a experimentação e a inovação, permitindo que os professores explorem novas abordagens pedagógicas e integrem as tecnologias.

O momento de criação e edição do *template* teve como objetivo construir um modelo que atendesse o plano pedagógico com jornal como recurso pedagógico a ser utilizados com os alunos. Para essa etapa, os encaminhamentos metodológicos foram: trabalho no *template* individual, discussões com o grupo e produções compartilhadas propiciou um momento singular, em ambas unidades. Os professores foram reunidos, e ao mesmo tempo que discutiam e editavam, ajudavam os colegas na construção com as adaptações sugeridas. O trabalho em grupo oportunizou que os professores contribuíssem uns com os outros, com sugestões de atividades, ideias criativas e inovação em sua prática docente, promovendo um ambiente acolhedor e colaborativo.

Percebemos pelos relatos, que a troca de ideias e auxílio conjunto na elaboração do jornal digital fortaleceu e diferenciou a ação, sugerindo que quando for aplicada com os alunos nas práticas pedagógicas comumente efetivadas, também possa ocorrer com êxito. Na edição do material utilizado, o intuito foi de

utilizar, praticar no editor de imagens e textos já previamente no formato para jornal, em que usando o computador ou notebook os professores fossem elaborando partes de um jornal, como a parte do editorial, artigo de opinião, capa, matérias internas.

Na implementação, os professores participantes das unidades escolares demonstraram um alto grau de envolvimento nas atividades propostas. Haja vista que, todas as ações foram preparadas de acordo com a realidade da escola, com manuseio de ferramentas que contemplaram as temáticas propostas.

Com relação à socialização de conhecimentos e troca de experiências, considera-se que a oficina foi um desafio instigante e interessante, pois foi oportunizado aos professores participantes conhecer e trabalhar com uma proposta conteúdo já conhecida, com recursos tecnológicos, também conhecidos, porém, pouco utilizados sob o viés de ferramentas pedagógicas com potencial inovador.

Na execução, em certos momentos da implementação, especialmente no momento de utilizar editar as camadas, configurar para trancar as camadas já editadas para evitar alterar e desordenar o que já foi concluído no editor do Canva, houve dúvidas e angústias devido à inexperiência e à incerteza de que se estava fazendo a utilização de forma adequada de alguns professores com mais idade. Os obstáculos superados no processo de formação continuada foram principalmente no âmbito do domínio das tecnologias, como: Na Unidade I, alguns professores não conseguiam acessar o link do template enviado por email, possuíam dificuldade em salvar o arquivo, acessar o QR- code para acessar os materiais, já na Unidade II, não foi possível o uso do computador, e os professores foram orientados a levarem o notebook e conseguiram desenvolver com o uso do celular e notebook.

Na Unidade II, o acesso à internet foi comprometido devido à distância entre o auditório e o local em que estava o roteador de internet. As dificuldades encontradas para o desenvolvimento da oficina foram superadas, devido o apoio do grupo em si, de ambas unidades, era bastante unido e empenhado, foi trabalhando junto e os que tinham maior habilidade, facilidade contribuíam e ajudavam àqueles com nem tanta facilidade ou habilidade. A avaliação do processo formativo, ora socializado, ocorreu de forma agradável e respeitosa e se baseou no registro no questionário online compartilhado e presencialmente, com os

professores sentados no formato de círculo, convidados a exporem livremente a análise das atividades programadas e desenvolvidas em cada etapa já relatada nesta pesquisa. Cabe ressaltar que, a pesquisadora, como formadora, também fez a sua avaliação da experiência formativa nas unidades ao final de cada realização.

Os resultados apontaram para a construção coletiva do conhecimento a partir da colaboração de todos com sugestões, críticas, apoio técnico aos colegas com menos conhecimento digital e o compartilhamento de experiências. O momento provocou uma constituição de sensação de pertencimento de equipe de trabalho, por tratar-se de professores da mesma disciplina, com trajetórias de vidas diferentes, porém dificuldades profissionais em comum, o que contribuiu efetivamente para a reflexão e postura aberta para o acolhimento de novas opiniões e possibilidades de melhoria na qualidade de práticas pedagógicas dos professores participantes, que podem continuar sendo expandidas e modificadas no contexto das aulas com os alunos.

Diante das reflexões apresentadas a partir dos resultados, observou-se a problematização levantada por Freitas e Molina (2020), ao pontuar que a BNCC, ao ocupar posição central na definição da formação docente, acaba contribuindo para a difusão de um pensar gerencial e privatista na educação. Essa perspectiva tem sido fortalecida pela influência direta de grupos com diferentes interesses nas instâncias decisórias das redes estaduais, gerando conflitos entre diretrizes normativas e práticas pedagógicas voltadas à emancipação. Assim, ao priorizar competências padronizadas e mensuráveis, essa abordagem desconsidera a complexidade da ação educativa, os contextos socioculturais e o papel político da escola (Freitas; Molina, 2020).

Esse viés também é elencado por Ximenes e Melo (2022), quando apontam que a BNC-Formação Inicial representa a completa subordinação das políticas educacionais à BNCC, promovendo uma formação voltada ao atendimento das demandas do mercado, em detrimento de uma perspectiva crítica e transformadora.

Em contraponto a esse cenário normativo e prescritivo, a experiência desenvolvida nesta pesquisa, por meio da oficina de elaboração do Jornal Escolar Digital, revelou caminhos possíveis para a valorização dos saberes docentes e para a construção de práticas formativas possíveis e consideráveis. A atividade,

articulada à formação continuada, proporcionou aos participantes uma vivência concreta e aplicável, capaz de dialogar com os multiletramentos e com as exigências contemporâneas do ensino de Língua Portuguesa.

Um ponto crítico que emergiu das falas dos professores foi a ausência de formações específicas que considerem suas realidades, suas vozes e suas demandas concretas. Muitos relataram que as formações oferecidas pela rede são genéricas, pouco aplicáveis e distantes das práticas efetivas de sala de aula, o que contribui para a manutenção de modelos tradicionais e para a insegurança diante do uso das TDIC de forma mais efetiva e criativa.

A ação formativa evidenciou que, apesar dos desafios enfrentados no cotidiano escolar, há um desejo latente de transformação e inovação entre os professores. A apresentação da experiência da pesquisadora com a produção de um jornal escolar em outra unidade serviu como inspiração, reforçando a ideia de que práticas letradas digitais podem ser viáveis e significativas. Como destaca Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, e é nesse espaço de mediação que a formação continuada se torna permanente, crítica e transformadora.

Assim, confirma-se a tese de que a formação continuada constitui um espaço potente de transformação, especialmente quando articulada aos princípios do letramento digital e à valorização dos saberes docentes. A experiência vivenciada pelos participantes desta pesquisa revela que é possível integrar as TDIC de forma positiva ao ensino de Língua Portuguesa, com ações que dialogam com os multiletramentos e com a forma de lidar diante as exigências de uma sociedade cada vez competitiva e também mais conectada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente.** In: VEIGA, I. P. A. (Org.) Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 2021.

ALARCÃO, Izabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões da nossa época).

ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

AMORIM, Andrea Gabriela do Prado. **Tecnologias digitais em educação: Uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores.** Trabalho Final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUCSP, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2676106 . Acesso em 15 de maio de 2023.

ARAUJO, Verônica Danieli Lima; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Revista Paideia**, UNIMES Virtual, v. 2, n. 1, jun. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/65514823/O_Letramento_Digital_Enquanto_Instrumento_De_Inclus%C3%A3o_Social_e_Democratiza%C3%A7%C3%A3o_Do_Conhecimento_Desafios_Atuais. Acesso em: 15 maio 2023.

ARBOLEA, Tânia Aparecida. **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa:** em busca de subsídios para uma proposta de formação centrada na escola. 2009. 139 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/14618>. Acesso em 13 de maio de 2023.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey.** São Paulo: Cengage Learning, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/41763779/Earl_Babbie_M%C3%A9todos_de_pesquisa_de_survey. Acesso em 14/10/2024.

BACICH, Liliana; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** São Paulo: Grupo A, 2018. E-book. Disponível em: Minha Biblioteca – Grupo A. Acesso em: 22 jun. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Ed. HUCITEC, São Paulo, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Maria E. G. G. P. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p. 277-326.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Revista Na Ponta do Lápis**, São Paulo, v. 31, p. 12–19, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BARUFFI, Alaíde Maria Z.; PIRES, Caroline Stefanello. **Formação Continuada**: os programas oficiais e o avanço no índice do IDEB em São Gabriel do Oeste – MS. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 21, 2013, Recife, PE. Anais. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2013.

BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19966. Disponível em: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – UFRGS. Acesso em: 14 ago. 2024.

BASILIO, Sandro de Lima. **O jornal digital e outras práticas letradas**: Uma proposta de multiletramentos no 6º ano do Ensino Fundamental 6º 27/03/2019 131 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Natal https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7651608. Acesso em 24 de junho de 2025.

BELONI, Caue. **Letramento digital na prática docente**:apoio à integração das TDICs' 110 f. Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Diadema Biblioteca Depositária: Campus Diadema, 2019.

BERNARD, Charlot. **O Professor na Sociedade Contemporânea**: um trabalhador da contradição. In: D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). *Ser Professor na Contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. 2. ed. Curitiba: CRV, 2013.

BERNARDES, Viviane M. M.; RODRIGUES, Wildes J. As disputas em torno da BNCC: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 1–18, 2024. Disponível em:

<https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/751>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BOLZAN, Angela Aparecida; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Desafios do trabalho pedagógico**: contextos emergentes e a vulnerabilidade docente. In: Anais da Edipucrs, 2021. Disponível em: PDF da publicação. <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/1559/assets/edicoes/2022/arquivos/14.pdf>. Acesso em: 25 junho de 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo. Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006. p. 17-54.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 21 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 2 setembro 2023.

BRASIL. Senado Federal Secretaria Especial de Editoração de Publicações Subsecretaria de Edições Técnicas: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394. – Brasília: 2005.

BRASIL. Presidente da República. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar, Brasília**, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censoescolar>. Acesso em: 2 setembro 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão preliminar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BONINI, Adair. **A relação entre prática social e gênero textual**: questão de pesquisa e ensino. Veredas (UFJF), v. 11, n. 2, p. 1-21, 2007.

BONINI, Adair. Jornal Escolar: gêneros e letramentos midiáticos no ensino-aprendizagem de linguagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte. V.11, n.1, p.149-175, 2011. Disponível em: scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a09.pdf>. Acesso em: 16 de jun 2024.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino da língua estrangeira**: contribuição para a formação de professores. 2009. 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, São Paulo, 2001.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 26, n. 3, p. 283- 304, 2010.

BUZATO, Marcelo El Khouri.. Letramento e inclusão: do estado-nação à era TIC. **Revista DELTA**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

CAIADO, Varginha Ramos, Roberta. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3900> . Acesso em 29 de maio de 2023.

CABRAL, Ana Lúcia Tavares. Leitura de textos multimodais: simultaneidade e integração na construção dos sentidos. In: **Intersecções: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**. Edição especial temática: texto, interação e multimodalidade, edição 10, ano 6, n. 2, p. 89–106. Disponível em: [Revista Intersecções – Portal Anchieta](#). Acesso em: 29 maio 2023.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell; FOFONCA, Eduardo; HARDAGH, Cláudia Coelho. Pesquisa narrativa e curadoria de conhecimento na cultura digital. **RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 115–130, mar./abr. 2020.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell. A literacia da informação na formação de professores. In: TONUS, Maria; CAMAS, Nuria Pons Vilardell (Org.). **Tecendo fios na educação: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor**. Curitiba: CRV, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores. In: REALI, Maria Aline; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1999. Disponível em: [Repositório UFSM](#). Acesso em: 15 maio 2024.

CARDOSO, Gabriela Pedroso. **Práticas docentes e digitalidade: novos tempos, novas demandas** / Daniela Nogueira de Moraes Garcia ... [et al.] (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2023.

CATEN, Marizete Alves Neves Ten **Letramento digital na formação de professores de língua portuguesa** /Marizete Alves Neves Tem Caten – Cuiabá, MT 2018/ Departamento de Pós-Graduação Xi. f.; cm. 150 p. Disponível em: https://www.ppgen.cba.ifmt.edu.br/media/filer_public/b1/8c/b18c16f0-fd07-4f3f-b63b-14e2437210a9/marizete2018letramento_digital_na_formacao_de_professores_x.pdf . Acesso em 15 de maio de 2023.

CHARTIER, Roger “**Do livro à leitura**”, in: CHARTIER, Roger (org.). Práticas da leitura. São Paulo, Estação Liberdade, 1996.

CORRÊA, Anderson Martins. **Teoria da atividade**: formação continuada de professores e tecnologias da informação e comunicação. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Disponível em: [Plataforma Sucupira – CAPES](#). Acesso em: 11 maio 2023.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. In: LEVY, Pierre; CUBAN, Larry. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana.; RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. **Letramento Digital**. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). Glossário CEALE* Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSCARELLI, Carla, V (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Glossário Ceale (UFMG) - **Temas de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em 06 julho de 2024.

COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Hércules Tolêdo. **As boas influências**: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 20-32. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagemerfo-co/article/view/5572>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CRUZ, Aldenir Soares da. **Formação continuada de professores do ensino secundário em Liquiçá, Timor-Leste**. 2015. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. Disponível em: [Plataforma Sucupira – CAPES](#). Acesso em: 29 jun. 2023.

CUNHA, Maria Couto; COSTA, Jean Mário Araújo. **As políticas de formação valorização e profissionalização do Magistério da Educação Básica no Brasil: uma nova agenda** In: XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e Jubileu de Ouro da ANPAE (1961 – 2011), 2001, Anais. São Paulo: ANPAE, 2011. 1 CD ROM.

DARTORA, Luiza Pereira. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na BNCC: uma análise das propostas de implementação no currículo do Ensino Fundamental I**. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23447>

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. **Professor e seu direito de estudar** In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica: perspectivas em ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa Novais. **Por uma matriz de letramento digital**. III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte, CEFET-MG, 2009.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
EDUCAÇÃO e tecnologias digitais: **ciclos da precariedade diante da pandemia**. Conferência apresentada por Ana Elisa Ribeiro. [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (1h 33min 25seg). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_lftZT7oFI&t=329s. Acesso em: 29 jun 2023.

FERREIRA, L. F. S. et al. **O uso do aplicativo Canva Educacional como recurso para avaliação da aprendizagem na Educação Online**, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6030/5866>. Acesso em 06 jul. 2024.

FOFONCA, Eduardo. **Entre as práticas de (multi)letramento e os espaços de aprendizagem ubíqua da cultura digital: as percepções estéticas de educadores das linguagens**. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

FOFONCA, Eduardo; FISCHER, M; ESTECHE, Z. **O redimensionamento da organização didática em AVA por meio da metodologia de curadoria de conhecimento**: uma experiência com formação de professores em EAD. In: SIED - Simpósio Internacional de Educação a Distância: EnPED - Encontro de Pesquisadores em educação a Distância, 2016, São Carlos. Anais [...] São Carlos: UFSCAR, 2016.

FOFONCA, Eduardo.; LIMA, G. R. S.. **A aprendizagem ubíqua e os desafios interpostos à Educação Básica**: notas sobre a cultura digital e a ubiquidade tecnológica na educação. In: Patrícia Gonçalves de Freitas; Roger Goulart Mello. (Org.) Educação em Foco: tecnologias digitais e inovação em práticas de ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora e-Pulicar, 2020, v. 2, p. 13-26.

FONTES, Anderson Rios. **Formação continuada de professores da educação básica: um estudo sobre o Programa Gestar no Estado da Bahia /** Dissertação Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16907/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.pdf> . Acesso em: 8 de maio de 2024.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62–81, jan./jun. 2020. Disponível em: [Revista Pedagogia em Foco – FACFAMA](#). Acesso em: 10 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993b.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar e Aprender com sentido. São Paulo, Escola Cidadã. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

FULLAN, Michael. **Leading in a culture of change**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2020.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./ abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 5–13, jan./abr. 2002.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4ZJqYkYvZxYJmZzYqZJqYkYv/?lang=pt> . Acesso em: 17 jul. 2025.

GATTI, Bernadete. **A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política** In: GARCIA, W. E. Bernadete Gatti: educadora e pesquisadora. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2011.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores e Carreira**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de. **A Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 5–13, jan./abr. 2002.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4ZJqYkYvZxYJmZzYqZJqYkYv/?lang=pt> . Acesso em: 17 jul. 2025.

GEE, James Paul. **New literacy studies. Situated literacies**: reading and writing in contex. London: Routledge, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOY, Wilson Cabral de **Tecnologias nas aulas de língua portuguesa** : refletindo sobre a educação continuada dos professores / Wilson Cabral de Godoy. – Curitiba, 2013. 125 f. Disponível em:

<https://portal.c3sl.ufpr.br/handle/1884/31416?show=full>. Acesso em 15 de maio de 2023.

HÉBRARD, Jean. **"O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma (em entrevista)"**, Presença Pedagógica, vol. 6. Belo Horizonte, Dimensão, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Escolar de Rondônia**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em:

<<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/.html?>> Acesso em: 30 mar. 2023.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB). Brasília.

Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP . Resumo Técnico do Estado de Rondônia. 2019. Disponível em:

<https://www.gov.br/nep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-de-rondonia-2013-censo-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 30 out. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IUNG, Jéssica; REGO, Marianna. Educação e tecnologias digitais em foco: precariedades presentes no contexto educacional brasileiro. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–4, 2020. DOI: [10.25189/rabralin.v19i2.1545](https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i2.1545). Acesso em: 12 jul. 2024.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez.2005a.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e formação do professor : práticas discursivas, representações e construção do saber** / Angela B. Kleiman, Maria de Lourdes M. Matencio (orgs.) - Campinas, SP : Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **O jornal e a escola: programas e projetos**. Disponível em [http:// www.alb.com.br/anaisjornal/ezequiel/mesasRedondas/AngelaKleiman.htm](http://www.alb.com.br/anaisjornal/ezequiel/mesasRedondas/AngelaKleiman.htm). 2002. Acessado em 01/04/2025

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf . Acessado em 01/04/2025.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education** [Letramento digital e letramentos digitais: políticas, pedagogia e considerações para a pesquisa educacional]. Digital Kompetanse, v. 1, p. 12–24, 2006.

LEMOS, André. **Cibercultura**. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José. Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

LIMA, Gilso Rodinei Souza de. **Dispositivos digitais como objetos digitais de aprendizagem: uma curadoria com enfoque na prática educativa da educação básica**. 2022. 228 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: [Acervo Digital UFPR](#). Acesso em: 10 set. 2025.

LOPES, Tiago Cássio Monteiro. **Jornal escolar**: desenvolvendo o letramento digital na educação profissional e tecnológica por meio do ensino híbrido. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/2491>. Acesso em: 30 out. 2023.

LOZZA, Rosely Erdmann. **Leitura de Jornal: uma proposta para o Ensino Fundamental**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, JAQUELINE BASTOS MARQUES SANTOS. **Ensino de Língua Portuguesa, letramentos digitais e multimodalidade**: convergências e desafios. 28/03/2023 181 f. Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal da Bahia, Natal. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14490958. Acesso em 19/04/2023.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo:Atlas, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções**. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso. Educação Continuada. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). São Paulo, 1995.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; Universidade Estadual do Ceará, 2001.

MELO, José Antônio Pires de; SILVA, Rita de Cássia Marques da. Investigando sobre as concepções e a compreensão das tecnologias na educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2008. ISSN 1809-3876. Disponível em: [PUC-SP – Revista E-Curriculum](#). Acesso em: 20 mar. 2024.

MENESES, Cecília Maria de Alencar. **Educação Continuada de Educadores: superando ambigüidades conceituais**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 12, n. 20, p 311-320, jul./dez., 2003.

MILL, Daniel. **Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MONTES, Maria Suely de Souza. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de letramento digital de professores: uma proposta de intervenção**. 2016. 249 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: [Repositório UFJF](#). Acesso em: 29 maio 2023.

MORAIS, Suzanne Silva Rodrigues de. M827t **Tecnologias (digitais) da informação e comunicação (TIC/TDIC) e o ensino de língua portuguesa na Rede Municipal de Divinópolis - MG** / Suzanne Silva Rodrigues de Moraes. - 2018. 134 f. Disponível em: <https://www.cefetmg.br/> . Acesso em 15 de maio de 2023.

MORAN, José Manuel. BACICH, Lilian. **Aprender e ensinar com foco na educação** . Universidade Federal da Paraíba - Campus IV Mamanguape - Paraíba – Brasil 18, 19 e 20 de maio de 2017 híbrida. Disponível em

<http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2023.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos Tarcísio; MORAN, José Manuel (Org.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 11–65.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. P. 15-33. 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 15 de maio de 2023.

MOREIRA, Carla Geralda Leite. **“Vai ter que ser uma aula normal?”** Letramento digital, formação de professores e tecnologias na escola. 98f. Dissertação Mestrado em Estudos de Linguagens, Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOREIRA, Carla Geralda Leite. **Produção colaborativa de textos com mediação digital**: um estudo no Ensino Médio à luz da noção de multiletramentos. 2020. 249 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: [Repositório CEFET-MG](#). Acesso em: 10 set. 2025.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research (2nd ed.)**. Thousand Oaks, CA: Sage. . 1997.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**. In: NOVOA, António (Org.) Formação Continua de Professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Nada substitui o bom professor**. São Paulo. Sinpro-SP, 2008. Disponível em:< http://www.sinpro.orp.br/noticias.asp?id_noticia=639>. Acesso em 21 maio. 2022.

NOVOA, António. A escola o que é da escola. - Entrevista com António Nóvoa. **Revista Escola Gestão Educacional**. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa, 2009. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 15 de julho de 2024.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação: entre o passado e o futuro. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; LOPES, Alice Casimiro; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Formação de professores: saberes, identidades e espaços de atuação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 193–210.

OLIVEIRA, Albertina L.; VIEIRA, Cristina C.; AMARAL, Marco A. F. **O questionário online na investigação em educação: reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas**. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstreams/0447dd08-629e-4819-8d9f-079bcbb57741/download>. Acesso em: 07 ago. 2024.

PASTORELLO; Adriana. **Aprender ler jornais no Ensino Fundamental**. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP, Marília. (Dissertação de Mestrado). Marília. 2005.

PARREÃO, Madalena Regina Garcia . P258a **A Prática de Multiletramentos a Partir da Leitura e Produção de Jornal Digital** Sinop, 2019.

PAVANI, Cecília; JUNQUER, Ângela; CORTEZ, Elizena. **Jornal: uma abertura para a educação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PAVANI, Cecília. **Jornal: (in)formação e ação**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; FRANCISCO, Deise Juliana; FERREIRA, Adilson Rocha (Org.). **Jogos digitais, tecnologias e educação: reflexões e propostas no contexto da Covid-19**. Maceió: EDUFAL, 2021.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender? **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, v. 18, n. 1, p. 7–16, jan./abr. 2018. Disponível em: [Revista EDaPECI – Universidade Federal de Sergipe](http://www.edapeci.ufes.br/index.php/edapeci/article/view/100). Acesso em: 10 set. 2025.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 11–37. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos jr e descoleções. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 1–24, 2019. Disponível em: [Revista da Abralin – artigo completo](http://www.abralin.org.br/index.php/abralin/article/view/100). Acesso em: 10 set. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 317–334, dez. 2010. ISSN 0102-4698. Disponível em: [Educação em Revista – artigo completo](#). Acesso em: 10 set. 2025.

RIBEIRO, Ana Carolina. **Letramento digital: uma abordagem através das competências na formação docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: [Plataforma Sucupira – CAPES](#). Acesso em: 8 maio 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje** – palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROCHA, Adriana da Silva. **A política de formação continuada de professores do Ensino Médio no RN**: limites e possibilidades. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14341>. Acesso em: 8 de mai de 2024.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane (Org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo. Parábola. 2013.

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

ROJO, Roxane; MELO, Ana Paula Duboc de. **Gêneros digitais e práticas escolares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Cultura digital e ensino de língua portuguesa. In: CERNY, Roxana Zilberman; RAMOS, Eliane Maria Furtado; BRICK, Eliane Maria (Org.). **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. cap. 8, p. 210–228.

ROJO, Roxane; MELO, Ana Paula Duboc de. **TDIC na Educação Básica**: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1211–1236, set./dez. 2019. <https://www.scielo.br/j/tla/a/mxWFFT69DCSj5nvZYCv7PhM/>

ROMAN, Ana Cláudia; MAINARDI, Elisa. **A escola em contextos de vulnerabilidade social: desafios e alternativas**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. Disponível em: [Repositório UPF](#). Acesso em: 2 jun. 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 903–920, set./dez. 2012. Disponível em: [Revista Diálogo Educacional – artigo completo](#). Acesso em: 10 set. 2025.

RONDÔNIA. Portal do Governo do Estado de Rondônia. **Secretaria da Educação do Estado de Rondônia** (Seduc). Rondônia: 2022a. Disponível em: <https://observatorio.sepog.ro.gov.br/> Acesso em: 20 abri. 2024. RONDÔNIA. Portal do Governo do Estado de Rondônia. **Secretaria da Educação do Estado de Rondônia** (Seduc). Rondônia: 2022b. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/institucional/a-secretaria/> Acesso em: 30 mai. 2023.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Dimensões Pedagógicas e Políticas da Formação Continuada**. In: VEIGA, Ilma Passos A. Caminhos da Profissionalização do Magistério. São Paulo: Papirus, - 1998. p. 123-135. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SANTOS, SHEILA CONCEICAO DOS. **Letramento digital e formação de professor: investigando o ensino de textos escritos em ambientes virtuais'** 02/07/2019 158 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, Natal Biblioteca Depositária: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201710170D.pdf>

SARTORI, Jerônimo & FÁVERO, Altair Alberto. **Formação continuada do coordenador pedagógico**. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 34- 59, 2020.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autore Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SAUL, Ana Maria. Formação permanente de educadores. In: VIEIRA, Sérgio Roberto (Org.). **Educação e transformação**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 64.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Adriana Rocha da e CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Formação Continuada de Professores: uma nova configuração a partir da lógica do mercado. **Revista QUAESTIO**. Sorocaba, São Paulo, v. 10 n. 1/2, p. 185 – 208, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **O jornal na vida do professor e no trabalho docente**. Campinas, SP: Global, 2007.

SILVA, Paulo Roberto da. **O jornal impresso como recurso de aprendizagem de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, RJ. Disponível em: [Repositório UERJ](#). Acesso em: 30 maio 2024.

SILVA, Ana Paula Olegário da. **Facebook e letramento digital: novas produções textuais e pedagogias na educação básica**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. Disponível em: [Repositório UEPB](#). Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, Cíntia Almeida da Silva E. **Letramento digital e ensino da língua portuguesa: práticas de escrita com o gênero textual diário**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC. Disponível em: [UFAC – Dissertação completa](#). Acesso em: 30 jun. 2024.

SOARES, Daniela Maria Corrêa; ROSA, Ana Amélia Calazans da. A Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre o ensino de língua portuguesa e os multiletramentos. **Revista do SELL**, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: [Academia.edu – artigo completo](#). Acesso em: 10 set. 2025.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002. Disponível em: [SciELO – artigo completo](#). Acesso em: 10 set. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 36.

FREITAS, Maria Teresa de Lourdes. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55–69, dez. 2007. Disponível em: [Repositório UFJF](#). Acesso em: 10 set. 2025.

SOUSA, Maria José Vieira de. **As tecnologias digitais e o ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia: o uso do celular nas aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: [Plataforma Sucupira – CAPES](#). Acesso em: 19 abr. 2023.

SOUZA, Micaelly Raynara Sinezio de; SILVA, Maria Aparecida; SANTOS, Jéssica Oliveira. **BNCC e TDICs: um olhar para o ensino de Língua Materna à luz das novas tecnologias**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU,

10., 2023, João Pessoa. *Anais....* João Pessoa: Realize Editora, 2023. Disponível em: [Trabalho completo nos Anais do CONEDU 2023](#). Acesso em: 17 jul. 2023.

STREET, Brian Vincent. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2014. STREET, Brian. Entrevista com Brian Street. **Revista Língua Escrita**, n. 7, p. 84–92, 2009. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_7.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital**: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio*, v. 9, n. 1, 2011 p. 3-14. <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748>

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). *Alfabetização e letramento: conceito e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739–763, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPp/>. Acesso em: 10 set. 2025.

ZANARDI, Juliene Kely. **Jornada legendária**: o jornal escolar como ferramenta de ensino de língua portuguesa. 2016. 149 f. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

APÊNDICE A – CONVITE PARA PESQUISA

Formato em texto para divulgação por e-mail e whatsapp.

Olá, sou Danielle Constantino, doutoranda em Educação pela UNIVALI/FCR e convido você docente de Língua Portuguesa da rede estadual de Ensino de Rondônia a participar da pesquisa científica **“Práticas letradas com o jornal digital na formação continuada: Um estudo na rede estadual de Rondônia”**. Esse estudo tem por objetivo “Analisar o impacto da formação continuada nas práticas letradas dos docentes da rede estadual de Rondônia, com foco na utilização do jornal digital”. A sua participação será de forma voluntária e anônima. Para participar, acesse o TCLE, leia com atenção e confirme se aceita ou não participar.

Abaixo segue o link para o acesso à pesquisa:

<https://forms.gle/EphqnHyf6m3gBAEp9>

Em caso de dúvida, entrar em contato pelo e-mail: daniconsta@hotmail.com ou *Instagran* @dany.constantino

APÊNDICE B - REGISTRO FOTOGRÁFICO DA OFICINA JORNAL DIGITAL

Registros das discussões da oficina nas unidades escolares da rede estadual



Registros da entrega de certificado da oficina nas unidades escolares



APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Link: <https://forms.gle/EphqnHyf6m3gBAEp9>

*O link para acesso ao TCLE abrirá automaticamente o questionário quando a opção “Aceito participar” for marcada.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema. Você não precisa explicar o porquê, e não haverá nenhum tipo de prejuízo, por isso, basta selecionar a opção correspondente no final desta página ou fechar o formulário.

Para confirmar sua participação você precisará ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na íntegra, aqui estão contidas as principais informações sobre o estudo, como: objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações. É necessário registrar um e-mail e selecionar a opção correspondente à sua decisão no final da página (ACEITO PARTICIPAR ou NÃO ACEITO PARTICIPAR). Se você aceitar participar, terá acesso ao questionário da pesquisa. Já a negativa encerrará o formulário e a sua participação. Você poderá solicitar, por e-mail, uma via deste TCLE, como também pode imprimir ou fazer captura de tela durante o seu acesso.

Este TCLE se refere à pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DE RONDÔNIA: REPENSANDO AS PRÁTICAS LETRADAS COM O JORNAL DIGITAL”, cujo objetivo é “ **Analisar o impacto da formação continuada nas práticas letradas dos docentes da rede estadual de Rondônia, com foco na utilização do jornal digital**”, sob responsabilidade das pesquisadoras Danielle Constantino de Lima Nascimento doutoranda do Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí e de sua orientadora Professora Doutora Maria Alzira Leite, com base nas diretrizes e resoluções emitidas pelo sistema CEP-CONEP, bem como na Lei 13.709/18 (LGPD).

Uma etapa da pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por 16 perguntas, relacionadas às características sociodemográficas e laborais, às vivências e lacunas relacionadas às tecnologias digitais e formação profissional durante a trajetória docente na disciplina de Língua Portuguesa. Estima-se que você precisará de aproximadamente 15 minutos para responder. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

O questionário estará disponível para ser respondido entre os **dias 03/07 e 27/08** de 2024.

Você não será remunerado(a), visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, basta fechar o formulário ou caso já tenha respondido, e mesmo assim prefira retirar seu consentimento, você pode fazer uma solicitação de retirada de participação da pesquisa pelo e-mail: daniconsta@hotmail.com, a resposta a sua solicitação será enviada no prazo de até 72h.

Toda pesquisa apresenta possíveis riscos aos participantes, podendo estes serem de natureza física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual. Na referente pesquisa é considerado o risco no âmbito psicológico e emocional, pois os participantes poderão vivenciar algum tipo de constrangimento e/ou se sentirem desconfortáveis em participar da pesquisa. Embora o risco seja mínimo, trata-se de uma pesquisa em ambiente virtual e envolve informação de dados pessoais sensíveis. Algumas questões no formulário podem despertar memórias e/ou conscientização sobre aspectos sociais e rotina laboral que estão relacionados à docência, o que pode causar riscos na dimensão psíquica, como desconforto.

O ambiente virtual pode trazer alguns impasses, em função das tecnologias utilizadas, como a instabilidade da internet, a necessidade de rotacionar a tela do celular na horizontal para ter acesso a todas as opções de resposta e o risco de violação por pessoa mal-intencionada.

Para minimizar o risco associado a dimensão psíquica, não serão tratados assuntos íntimos, religiosos ou morais. Você tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa, sem prejuízos para a pesquisa ou para você. Você pode pular a questão ou se retirar da pesquisa a qualquer momento e caso precise de assistência física e/ou emocional em decorrência da sua participação na pesquisa, ou tenha alguma dúvida, ou precise de alguma explicação, poderá entrar em contato, por e-mail, com as pesquisadoras. Para minimizar os riscos relativos ao ambiente virtual, utilize seu computador ou celular pessoal e opte por um local privativo para acessar a pesquisa. Se estiver usando um celular, preste atenção nas questões que solicitam a rotação da tela. Se você ficar sem internet ou bateria durante o processo, poderá retomar a pesquisa em outro momento.

A sua participação só será efetivada quando você enviar o formulário. Para garantir o seu anonimato, o formulário e o banco de dados não terão identificação nominal ou do seu local de trabalho. Após a produção de dados, as respostas serão baixadas em um dispositivo protegido por senha, para acesso exclusivo das pesquisadoras, e todos os registros no Google formulários serão excluídos. Os dados dessa pesquisa são confidenciais e serão utilizados apenas para fins científicos.

Os benefícios dessa pesquisa se dão pela contribuição para o conhecimento científico e discussão acerca sobre a práxis pedagógica, contribuindo para a ampliação do olhar sobre o letramento digital, a formação continuada e a TDIC na educação, podendo seus resultados contribuírem para novas discussões e propostas referente à Formação de professores.

Os dados colhidos e analisados serão apresentados publicamente por meio de artigo científico, apresentação em seminários e congressos, além de eventos de formações educacionais para gestores, formadores e professores.

As pesquisadoras garantem se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o

tratamento dos dados produzidos seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você, participante dessa pesquisa, o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do vale do Itajaí – UNIVALI. Caso persistam dúvidas sobre o estudo, ou em caso de denúncias e/ou sugestões, o Comitê de Ética está disponível para atender você no endereço: Rua Uruguai, n. 458, Centro Itajaí. Bloco B6, sala 107, no horário das 08h às 12h e das 13h30 às 17h30, de segunda a sexta.

Você poderá também ligar para o telefone: 47- 33417738, ou encaminhar um e-mail para: etica@univali.br

Para contatar as pesquisadoras da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail para: daniconsta@hotmail.com ou mariaalzira35@gmail.com

Pesquisadoras Responsáveis: Maria Alzira Leite e Danielle Constantino de Lima Nascimento

E-mail:

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo. A pesquisadora me informou sobre tudo o que acontecerá na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. A pesquisadora me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento,

sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade.

Declaro que sou professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino em Rondônia. E trabalho atuando em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Fui informado(a) que posso solicitar uma via deste TCLE por e-mail.

**Caso não queira responder a este TCLE, apenas feche o formulário.*

☐ Aceito participar.

☐ Não aceito participar.

*O link para acesso ao TCLE abrirá o questionário automaticamente quando a opção “Aceito participar” for marcada.

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE PESQUISA - Questionário online

*O acesso ao questionário se dará automaticamente com a confirmação de aceite ao TCLE. Link: <https://forms.gle/EphqnHyf6m3gBAEp9>

“Práticas letradas com o jornal digital na formação continuada: Um estudo na rede estadual de Rondônia”

Obrigada por aceitar participar, esse questionário conta com 16 perguntas relacionadas às características sociodemográficas e laborais, às vivências e lacunas relacionadas às tecnologias digitais e formação profissional durante a trajetória docente na disciplina de Língua Portuguesa. Caso não se sinta à vontade em responder alguma pergunta, passe para a próxima e se a qualquer momento você quiser desistir de responder basta fechar o formulário. Estou disponível no e-mail daniconsta@hotmail.com caso precise de algum esclarecimento ou assistência.

Nesta seção você responderá o questionário sociodemográfico e laboral

Caso não se sinta à vontade em dar alguma resposta, passe para a próxima pergunta.

1. Em qual cidade do estado de Rondônia você trabalha?

2. Idade.

- ☐ 20 - 25 anos
- ☐ 26 – 30 anos
- ☐ 31 – 40 anos
- ☐ 41 – 50 anos
- ☐ 51 – 55 anos
- ☐ 56 – 60 anos
- ☐ 61 anos ou mais

3. Identidade de gênero.

- ☐ Feminino.
- ☐ Masculino.
- ☐ Não binário.
- ☐ Prefiro não responder.
- ☐ Outro. _____

4. Nível de escolaridade.

- ☐ Graduação
- ☐ Cursando especialização.
- ☐ Especialização.
- ☐ Cursando mestrado.
- ☐ Mestrado.
- ☐ Cursando doutorado.
- ☐ Doutorado.
- ☐ Cursando pós-doutorado.

- Pós-doutorado.

5. Qual modalidade de graduação?

- Presencial
- Semipresencial
- EAD

6. Qual é o seu vínculo de trabalho?

- Estatutário
- Emergencial/Celetista
- CLT
- Autônomo (MEI ou outra forma de contrato jurídico)
- Cedido de outro órgão/rede para a escola pública

7. Em qual modalidade você leciona?

- Ensino Fundamental – anos iniciais
- Ensino Fundamental – anos finais
- Ensino Médio

8. Quanto tempo possui de docência?

- Menos de 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Mais de 10 anos

Nessa etapa, gostaria que você respondesse sobre as suas vivências em relação às formações que já participou durante sua atuação docente.

Caso não se sinta à vontade em dar alguma resposta, passe para a próxima pergunta.

9. Quantas formações participou desde o término da graduação?

- Menos de 5 formações
- Entre 6 e 10 formações
- Mais de 10 formações

10. Fez algum curso de formação continuada abordando os temas abaixo:

- Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)
- Tecnologias Digitais.
- Mídias na Educação.
- Não participei de nenhuma das formações citadas.

11. Dentre as participações em formações realizadas em sua trajetória docente, alguma possuiu uma abordagem específica (conteúdo) direcionada para o ensino de Língua Portuguesa?

- Sim
- Não

12. Caso tenha respondido SIM, cite quais conteúdos de Língua Portuguesa foram abordados? Caso tenha respondido NÃO, escreva “não se aplica”.

*Resposta

13. Quais recursos tecnológicos digitais mais utilizados em suas práticas na sala de aula?

*Resposta

Nessa etapa, usando a Escalas Likert e algumas Matrizes do Letramento digital com base nos estudos de Ribeiro (2010), gostaria de saber o seu grau de dificuldade com referência às tecnologias/ambientes digitais, subdividido em 3 tópicos:

Caso não se sinta à vontade em dar alguma resposta, passe para a próxima pergunta.

Tópico I. Leitura de Texto em Ambientes Digitais.

Tópico II. Manuseio Autônomo da Tecnologia da Leitura e Escrita.

Tópico III. Familiarização com as Novas Plataformas de Acesso, Produção de Informações e Comunicação, Diferentes Contextos e Finalidades de Uso dos Textos em Ambientes Digitais.

14. Referente ao seu grau de dificuldade em relação à alguns elementos concernentes às questões de letramento digital, indique sua resposta marcando o grau condizente a sua realidade abaixo:

Rotacione o celular na horizontal para acessar todas as opções de resposta.

Tópico I. Leitura de Texto em Ambientes Digitais.

ELEMENTOS Grau de dificuldade	Grau de dificuldade				
	Muito Fácil	Fácil	Moderado	Muito Difícil	Extremamente Difícil
Localizar textos e/ou arquivos em diferentes ambientes que podem estar na rede ou na memória do computador.					
Distinguir entre itens relevantes ou não ao seu objetivo de leitura em ambientes digitais.					
Compreender a organização das informações em um <i>website</i> ou aplicativo; - Entender o assunto principal tratado por determinado <i>website</i> .					
Encontrar as informações específicas que necessita sem precisar procurar por esclarecimento ou suporte extra para a compreensão de pontos não esclarecidos em sua leitura.					
Compreender como localizar e abrir documentos de outros formatos ou linguagens, bem como, ser capaz de converter para programas específicos, se necessário para a leitura.					
Localizar textos e/ou arquivos em diferentes ambientes que podem estar na rede ou na memória do computador.					

TÓPICO II. MANUSEIO AUTÔNOMO DA TECNOLOGIA DA LEITURA E ESCRITA

15. Referente ao seu grau de dificuldade em relação à alguns elementos concernentes às questões de letramento digital, indique sua resposta marcando o grau condizente a sua realidade abaixo:

	Grau de dificuldade
--	---------------------

ELEMENTOS	Muito Fácil	Fácil	Moderado	Muito Difícil	Extremamente Difícil
Entender o funcionamento da tecnologia (computadores, tablets, celulares etc). Ex: ligar, desligar, resolver problemas básicos e inesperados, como encontrar suporte para a resolução de problemas, etc.					
Reconhecer a área de trabalho do computador ou de qualquer dispositivo de armazenamento e/ou leitura.					
Inferir comando de pesquisas de textos, obras, artigos, revistas eletrônicas etc. tanto online como fora da rede.					
Salvar material de pesquisa segundo citado (textos, obras, artigos, revistas etc) na memória do computador ou dispositivo de leitura.					
Transferir arquivos entre dispositivos. Ex: Salvar de computador para <i>pen-drive</i> ; de <i>pen-drive</i> para <i>tablet</i> ; de cartão de memória para telefone celular etc.					

TÓPICO III. FAMILIARIZAÇÃO COM AS NOVAS PLATAFORMAS DE ACESSO, PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES E COMUNICAÇÃO, DIFERENTES CONTEXTOS E FINALIDADES DE USO DOS TEXTOS EM AMBIENTES DIGITAIS

16 . Referente ao seu grau de dificuldade em relação à alguns elementos concernentes às questões de letramento digital, indique sua resposta marcando o grau condizente a sua realidade abaixo:

ELEMENTOS	Grau de dificuldade				
	Muito Fácil	Fácil	Moderado	Muito Difícil	Extremamente Difícil
Compreender os recursos e limitações de cada plataforma. (<i>Login/out</i> , número de caracteres, mídias suportadas, formas de interação ex: <i>chat</i> , mural, etc. como proceder para enviar áudios, vídeos, imagens, atualizar aplicativos, etc).					
Reconhecer o tipo de linguagem utilizada para interagir com as diferentes plataformas e extrair o máximo de aplicabilidade de seus recursos.					
Reconhecer os programas e ferramentas para edição de texto, conta de e-mail, navegar na internet, acionar um programa para ouvir música etc.					

Elaborado pela autora, com base nos estudos de Ribeiro (2010).

Gostaria de deixar algum comentário? (Fique à vontade)

*Resposta

APÓS O ENVIO

Mensagem de confirmação

Obrigada pela sua participação! Para esclarecer qualquer dúvida, ou se você precisar de algum tipo de assistência devido à sua participação na pesquisa, estou disponível pelo e-mail daniconsta@hotmail.com ou pelo direct do Instagram [@dany.constantino](https://www.instagram.com/dany.constantino).

APÊNDICE E - CARTA-CONVITE

Prezado (a) colega professor (a),

Atualmente, estou como atuando como professora formadora, redatora e jornalista e integro o quadro de professores efetivos da rede de ensino, mais especificamente, sou professora de Língua Portuguesa -classe C, pertencente ao estado de Rondônia, com lotação no Núcleo de Redação do gabinete da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. Minha lotação abrange a atuação técnica como redatora oficial, bem como, professora formadora nas temáticas relacionadas à Língua Portuguesa e tecnologia na educação.

Estou no Doutorado em Educação na Universidade Vale do Itajaí – UNIVALI, e, realizo um estudo sobre “**Práticas letradas com o jornal digital na formação continuada: Um estudo na rede estadual de Rondônia**”, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Alzira Leite. O objetivo desse estudo *é analisar o impacto da formação continuada nas práticas letradas dos docentes da rede estadual de Rondônia, com foco na utilização do jornal digital.*

Diante disso, gostaria de convidá-lo (a), professor, a fazer parte deste estudo. Como pesquisadora e professora, acredito coletivamente, podemos contribuir com os avanços no fazer pedagógico, considerando-se o ensino e o aprendizado. Ressalto que a instituição Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Capitão Cláudio Manoel da Costa e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Eduardo Lima, estão cientes sobre a realização da pesquisa, mediante autorização já concedida a essa unidade escolar.

Caso concorde em participar, preencha os dados abaixo, por gentileza, para facilitar a nossa comunicação. Desde já, expresso os meus agradecimentos pela atenção e a possível colaboração. Sigo à disposição para eventuais esclarecimentos.

Danielle Constantino de Lima Nascimento
Pesquisadora

CONTATO:

Nome:

E-mail:

Nome da Unidade Escolar:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Prezado(a) professor,

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Caso você não queira, não há problema algum. Você não precisa me explicar o porquê, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo.

Caso você queira participar, eu irei te informar sobre todos os procedimentos da pesquisa. Depois de passar a você todas as informações e você aceitar meu convite, será necessário que você assine todas as folhas deste documento. Eu também irei assinar todas as folhas dele, assim como você. Este documento está em duas vias. Uma delas é sua, outra é minha.

Esta pesquisa é intitulada “**Práticas letradas com o jornal digital na formação continuada: Um estudo na rede estadual de Rondônia**”, e tem como objetivo geral *“é analisar o impacto da formação continuada nas práticas letradas dos docentes da rede estadual de Rondônia, com foco na utilização do jornal digital.*

A produção dos dados consistirá na aplicação do questionário online e observação direta das aulas dos professores, bem como envolverá a realização de entrevista, processos formativos e avaliação das práticas formativas desenvolvidas. Para tanto, em todas as etapas da pesquisa, serão tomados todos os cuidados éticos em relação ao levantamento de documentos próprios da escola, o sigilo do nome dos participantes e quanto ao uso da voz do professor e da imagem da unidade escolar.

E no caso específico da observação direta das aulas dos professores, da entrevista e dos processos formativos, a coleta será realizada nas escolas selecionadas sem prejuízos ao bom andamento da rotina da escola, desse modo, a pesquisadora agendará previamente uma data e horário com a instituição escolar e o professor para fins de efetivar a coleta dos respectivos dados.

A participação do professor consistirá na participação em duas etapas. O presente termo compreende à segunda etapa, procedimento, em que a participação do professor se dará por meio da (o) **a)** observação direta, **b)** entrevista

semiestruturada pré-agendada com os participantes em sua escola de lotação, **c)** participação na formação continuada ofertada, **d)** questionário de avaliação da formação realizada (4 Tópicos, 20 parâmetros, com escala de 1-5).

Você não será remunerado, visto que sua participação na pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa, você poderá interromper essa participação e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados produzidos seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Nenhuma pesquisa é isenta de riscos, e, especificamente nesta pesquisa, os riscos são de caráter psicológico e emocional, pois os participantes poderão vivenciar algum tipo de constrangimento ou desconforto, visto a presença da pesquisadora observando sua atuação docente em diferentes situações. No entanto, as seguintes medidas serão tomadas para mitigar esses riscos, a saber: conduta ética, observação em um local estratégico a não causar quaisquer desconfortos.

O benefício desta pesquisa apresenta um viés indireto, pois os participantes envolvidos e a unidade escolar não serão beneficiados diretamente com o estudo. No entanto, a produção de conhecimento científico possibilita reflexões sobre a práxis pedagógica, contribuindo para a ampliação do olhar sobre o letramento digital, a formação continuada e a TDIC na educação.

Além disso, as possíveis reflexões feitas pelos participantes envolvidos na pesquisa poderão ser socializadas com os demais integrantes do corpo docente da unidade escolar contemplada, o que possibilitará um alcance maior do repensar pedagógico. Tais reflexões tem o potencial de fomentar a elaboração e aplicabilidade de aulas mais produtivas para o aprendizado discente.

Os resultados da pesquisa serão apresentados a unidade escolar, primeiramente, pela tese e também por um relatório descritivo após as análises realizadas.

Em uma reunião com os participantes será assegurado o sigilo, a confidencialidade, bem como a retirada da pesquisa sem danos e sem explicações necessárias. Todas as informações serão armazenadas pelo período de 5 anos após a realização da pesquisa e mantidas em arquivos digitais exclusivos e sob posse da pesquisadora, e todas as identificações ocorrerá por meio de siglas para maior garantia quanto ao sigilo das identidades.

O direito à informação disponível a qualquer tempo será respeitado e assegurado em uma comunicação direta e atemporal entre participantes e pesquisadora por meio de telefone e e-mail, já repassados nos termos de consentimentos. Também será garantido e informado com clareza a disponibilidade do CEP/UNIVALI para auxiliá-los a solucionar dúvidas e/ou acolher denúncias, incluindo o texto abaixo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do vale do Itajaí – UNIVALI, caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos do pesquisador o Comitê de Ética está disponível para atender.

CEP/UNIVALI - Rua Uruguai, n. 458 Centro Itajaí. Bloco B6, sala 107, Térreo.

Horário de atendimento: Das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

Telefone: 47- 33417738. E-mail: etica@univali.br

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento.

Porto Velho,

Nome:

Assinatura

do

Participante:

Telefone

para

contato:

Nome do Pesquisador Responsável: Dra. Maria Alzira Leite

Telefone para contato: **(35) 997440017 – E-mail: maria.leite@univali.br**

Nome(s) do(s) pesquisador(es) assistente(s): Danielle Constantino de Lima
Nascimento

Telefone(s) para contato: **(69) 993606919 – E-mail: daniconsta@hotmail.com**

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Apresentação do pesquisador e esclarecimento dos objetivos da pesquisa

Breve contextualização sobre o tema a relevância da formação continuada, do Letramento Digital e do uso das TDIC no ensino de Língua Portuguesa.

Formação continuada docente

- a. Quais formações participou após o término da graduação?
- b. Considera que foi suficiente? Como você descreveria sua experiência com referência à formação continuada?
- c. Já participou de uma formação específica da sua área de Língua Portuguesa?
- d. Quais foram os aspectos positivos que você identificou ao participar de uma formação continuada da área? Se não participou, qual formação gostaria de ter oportunidade de participar?
- e. Houve algum desafio ou dificuldade ao colocar em prática algum conhecimento advindo da formação que recebeu? Se sim, quais foram?

Letramento digital

- a. Defina qual o seu entendimento em relação ao letramento digital.
- b. Desenvolve leitura de Texto em Ambientes Digitais?
- c. Você considera que possui o manuseio autônomo da Tecnologia da Leitura e Escrita no ambiente digital? (Entende o funcionamento da tecnologia como computadores, tablets, celulares etc Ex: ligar, desligar, resolver problemas básicos e inesperados, como encontrar suporte para a resolução de problemas, etc.
- d. Possui familiarização com as novas plataformas de Acesso, Produção de Informações e Comunicação?

Uso da TDIC no ensino de Língua Portuguesa

- a. Já utilizou quais recursos tecnológicos digitais em suas aulas?
- b. Já tentou utilizar algum recurso tecnológico digital nas aulas que falhou ou não conseguiu utilizar?
- c. Qual sua avaliação sobre suas experiências do uso das TDIC nas aulas?
- d. Você acredita que é possível ensinar algum conteúdo da Língua Portuguesa conforme orienta a BNCC? Por quê?

Considerações finais

- a. Há alguma sugestão de melhoria ou alguma ideia que você gostaria de compartilhar sobre a formação continuada, letramento digital ou uso das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa?

APÊNDICE G - PROPOSTA DO JORNAL DIGITAL



FORMAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR DIGITAL

Buscando ampliar possibilidades pela pesquisa e também proporcionar a construção do conhecimento a partir do sujeito, esta oficina aborda aspectos do gênero textual, do texto gênero jornalístico e tecnologia digital, constituição de um jornal (exemplo: artigo de opinião, reportagem, entrevistas), formatação e diagramação (softwares disponíveis) e por fim, meios de publicação online. Ao final desta oficina espera-se que os participantes não só adquiram habilidades e competências para elaboração de material em formato de jornal/revista para publicação na web, mas também reflitam sobre a linguagem a prática da escrita para construção do aprendizado.

Justificativa:

Esta oficina de formação baseia-se na elaboração de um jornal virtual voltado para a escola, objetivando a efetiva participação dos alunos como pesquisadores/desenvolvedores do material. Os meios de comunicação constituem uma instituição formadora dos jovens concomitante à escola, além de construírem uma nova forma de cognição, baseada majoritariamente no audiovisual e na convergência de diferentes linguagens, de acordo com Beskow (2008, p. 21). Considerando a influência dos meios de comunicação como formadores de opinião, vê-se a necessidade de estimular dos alunos a produzirem seus próprios conteúdos por meio de diferente gêneros.



FORMAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR DIGITAL

Objetivo

Geral:

Realizar uma oficina de formação continuada para capacitar professores para a elaboração de um material em formato de jornal escolar digital utilizando o *Canva*, através da construção coletiva dos alunos, para aplicação em suas atividades profissionais pedagógicas, para transpor desafios de ensino e aprendizagem com referência às novas possibilidades de uso de tecnologias digitais.

Específicos:

- Abordar aspectos das TDIC e do Letramento Digital, contextualizando como o trabalho com o conteúdo sobre gênero textual e texto jornalísticos pode contribuir com esse viés.
- Apresentar possibilidades da criação de jornal ou revista escolar através da construção coletiva dos alunos, como estratégia para instigar a prática da leitura, escrita e pesquisa;
- Apresentar etapas para elaboração do material e softwares específicos para edição de texto, diagramação, e publicação;

Metodologia:

A oficina deve ser realizada, preferencialmente, no laboratório de informática, para que seja realizada a parte prática e os professores manuseiem a plataforma e os computadores. Primeiramente, abordamos aspectos teóricos. Apresentamos possibilidades da criação deste tipo de material na escola, por parte dos alunos, como estratégia para produção textual. Posteriormente, sugerimos, como atividade prática, a construção de um texto jornalístico, em formato de artigo de opinião ou notícia fictícia, visando desenvolver a produção e a diagramação.

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR DIGITAL

A sua opinião sobre esta formação é muito importante, pois permitirá além da análise da pesquisa, um processo de melhoria contínua e de ajustes em ações futuras.

Por gentileza, marque um (X) em cada um dos parâmetros abaixo indicados, numa escala de 1 a 5 valores, sendo atribuído ao valor 1 “nada” e ao valor 5 “muito”

A - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E MÉTODOS	NADA 1	2	3	4	MUITO 5
1. Conteúdos da ação de formação					
2. Estrutura dos conteúdos					
3. Interesse/utilidade dos conteúdos					
4. Adequação dos métodos utilizados aos temas tratados					
5. Equilíbrio entre a exposição teórica/prática					
6. Duração da ação de formação (adequação do tempo)					
B - FORMADOR	NADA 1	2	3	4	MUITO 5
7 Domínio e clareza na exposição dos conteúdos na ação de formação					
8. Estímulo à participação dos/as participantes nas etapas					
9. Relacionamento com participantes					
10. Documentação e bibliografia suficiente e adequada					
11. Pontualidade / cumprimento do horário					
12.Domínio e clareza na exposição do conteúdo abordado na ação de formação					
C - ORGANIZAÇÃO	NADA 1	2	3	4	MUITO 5
13. Qualidade e adequação das instalações e equipamentos					
14. Condições físicas (salas, acessibilidades, etc...)					
15. Organização administrativa					
16. Horário de execução					
D -AVALIAÇÃO AÇÃO DE FORMAÇÃO	NADA 1	2	3	4	MUITO 5
17. Concretização dos objetivos propostos					
18. Esta formação permitiu-lhe adquirir novos conhecimentos					
19. O nível do assunto tratado foi adequado ao seu nível de conhecimento					
20. Recomendaria esta formação aos seus amigos/colegas					
E - Críticas/Sugestões/Comentários					

APÊNDICE I-EXEMPLO DO JORNAL ESCOLAR APRESENTADO

Exemplo do jornal escolar impresso apresentado aos professores



PROPOSTA
ELABORADA COM OS
PROFESSORES

Guia de elaboração do Jornal Digital

Para realizar com seus alunos



Guia elaborado como apoio de professores de
Língua Portuguesa para docentes que pretendem
desenvolver a criação do Jornal Digital com seus
alunos

Guia para Criar um Jornal Escolar Digital

Criar um jornal escolar digital é uma excelente maneira de incentivar a criatividade e o pensamento crítico entre os alunos. Além disso, é uma oportunidade para que eles pratiquem suas habilidades de escrita e colaboração. Aqui está um guia passo a passo para ajudar você a iniciar um jornal escolar digital, onde os estudantes poderão inserir e publicar suas próprias matérias.

1. Defina o Propósito e o Público-Alvo

Antes de começar, é importante definir o propósito do jornal. Pergunte-se: qual é a missão do jornal? Quais temas serão abordados? Quem será o público-alvo? Isso ajudará a direcionar o conteúdo e o estilo das matérias.

2. Escolha uma Plataforma Digital

- Escolher a plataforma certa é crucial para o sucesso do jornal digital. Algumas opções populares incluem:
- WordPress: Oferece flexibilidade e uma variedade de temas e plugins.
- Canva: oferece opções gratuitas para personalizar.
- Google Sites: Fácil de usar e integrar com outras ferramentas do Google.
- Wix: Oferece designs atrativos e personalização simples.

3. Crie uma Estrutura de Equipe

- Um jornal eficaz necessita de uma equipe organizada. Considere as seguintes funções:
- Editor-Chefe: Coordena a equipe e revisa as matérias.
- Redatores: Produzem conteúdo sobre diversos temas.

JORNAL DIGITAL

Guia sugestivo para contribuir com a oficina de criação do jornal digital escolar

- Fotógrafos: Capturam imagens para ilustrar as matérias.
- Designers Gráficos: Criam a estética visual do jornal.

4. Desenvolva um Cronograma de Publicação

Um cronograma regular ajuda a manter o jornal atualizado e relevante. Defina quantas edições serão lançadas por ano e estabeleça prazos para submissão e revisão das matérias.

5. Treine os Alunos em Técnicas de Jornalismo

Oriente sobre técnicas básicas de jornalismo, como:

As perguntas básicas: o que, como, onde, por que, quando.

· Escrita Clara e Concisa: Como transmitir a mensagem de forma eficaz.

· Ética Jornalística: Importância da veracidade e imparcialidade.

· Entrevistas: Como realizar entrevistas eficazes.

6. Colete e Revise os textos das matérias

Revise os textos de cada matéria junto com os alunos para garantir que estejam bem escritos e adequados ao público e propósito do jornal.

7. Publique e Divulgue

Após revisar e editar as matérias, publique-as na plataforma escolhida. Use redes sociais e boletins informativos da escola para divulgar o lançamento de cada edição.

JORNAL DIGITAL

Guia sugestivo para contribuir com a oficina de criação do jornal digital escolar

8. Incentive o Feedback

Incentive leitores e colaboradores a darem feedback. Isso ajuda a melhorar a qualidade do conteúdo e aumentar o engajamento dos alunos.

9. Celebre Conquistas

Reconheça e celebre o trabalho duro dos alunos. Considere realizar cerimônias de premiação ou destaques em reuniões escolares para reconhecer contribuições excepcionais.

Com esses passos, seu jornal escolar digital pode se tornar um projeto empolgante e educativo, que não só enriquece o ambiente escolar, mas também prepara os alunos para futuras empreitadas jornalísticas.

Boa experiência!