

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO

LYEDJA SYMEA FERREIRA BARROS CARVALHO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LETRAMENTOS LITERÁRIO E
DIGITAL EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

São Leopoldo/RS
2025

LYEDJA SYMEA FERREIRA BARROS CARVALHO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LETRAMENTOS LITERÁRIO E
DIGITAL EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof^a Dr^a Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo/RS
2025

C331f Carvalho, Lyedja Symea Ferreira.
 Formação de professores : letramentos literários e digital
 em aulas de língua portuguesa / Lyedja Symea Ferreira
 Carvalho. – 2025.
 218 f. : il. ; 30 cm.

 Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos
 Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada,
 2025.

 “Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch”

 1. Comunidade de aprendizagem. 2. Formação docente.
 3. Letramento digital. 4. Letramento literário. I. Título.

CDU 81

LYEDJA SYMEA FERREIRA BARROS CARVALHO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LETRAMENTOS LITERÁRIO E DIGITAL
EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (ORIENTADORA)
Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Glícia Azevedo
Universidade federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profa. Dra. Cátia Azevedo Fronza
Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

LYEDJA SYMEA FERREIRA BARROS CARVALHO

**"FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LETRAMENTOS LITERÁRIO E DIGITAL EM
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA"**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 22 DE AGOSTO DE 2025

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS - UEMA
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. GLÍCIA AZEVEDO - UFRN
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

DOROTEA FRANK
KERSCH:26662515000

Assinado de forma digital por DOROTEA FRANK
KERSCH:26662515000
Dados: 2025.08.22 15:44:39 -05'00'

PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

Dedico este trabalho à memória de minha mãe, Josina Ferreira Barros, que partiu em 2024 e permanece viva em minhas lembranças e na força que me sustenta. Aos meus filhos, Paulo André e Pedro Antônio, que iluminam meus dias e renovam minha esperança. E ao meu pai, com seus 92 anos de sabedoria, cuja presença silenciosa e afetuosa me acompanha nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho nasceu e se sustentou graças às presenças que iluminaram meu caminho. A Deus, pela força silenciosa nos momentos de incerteza. Ao meu esposo, pela parceria fiel, e aos meus irmãos, Lígia, Luciano e Lídianne, pelas palavras que sempre renovaram minha coragem.

À minha orientadora, Professora Dra. Dorotea Frank Kersch, pelo rigor aliado à escuta generosa, que me guiou com paciência e competência. À Professora Dra. Ana Patrícia Sá Martins (UEMA), pelas orientações amorosas que ampliaram meus horizontes, e à Professora Dra. Glícia Azevedo (UFRN), pelas contribuições que abriram novas perspectivas na Linguística Aplicada.

À Professora Dra. Cátia Azevedo Fronza, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, agradeço o acolhimento sensível, sempre traduzido em palavras de empatia e incentivo. Ao próprio Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, manifesto minha gratidão pela oportunidade de integrar sua última turma, experiência que marcou de forma singular minha trajetória acadêmica e pessoal.

Aos colegas do doutorado, pela partilha generosa, ao grupo FORMLI, pelo estímulo à reflexão crítica, e aos professores da rede municipal e à Comunidade de Aprendizagem, pela confiança e entusiasmo que tornaram esta investigação possível. A todos que caminharam comigo, ofereço minha gratidão mais profunda: esta conquista é compartilhada com cada um de vocês.

“A leitura crítica é a chave para nos libertarmos das narrativas que nos aprisionam. Ensinar a ler é ensinar a transformar.” (bell hooks)

RESUMO

Esta tese investiga como a integração entre letramento literário, letramento digital e formação docente pode potencializar a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O estudo foi desenvolvido em parceria com professores da rede pública municipal, a partir de oficinas formativas baseadas no Roteiro de Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA) e na constituição de uma comunidade de aprendizagem. A metodologia adotada seguiu os princípios da pesquisa-ação, com foco na escuta, na colaboração e na transformação da prática docente. Os dados evidenciaram que, embora os professores apresentassem fluência no uso pessoal das tecnologias digitais, persistiam fragilidades na apropriação pedagógica desses recursos. Nesse contexto, as oficinas possibilitaram a elaboração de planos de aula autorais, nos quais a leitura literária foi articulada à mediação pedagógica e ao uso intencional de tecnologias digitais. Além disso, a criação do *Padlet* colaborativo e da comunidade no *WhatsApp* favoreceu o compartilhamento de experiências, a consolidação de vínculos formativos e o fortalecimento da autoria docente. Como desdobramento, foi proposta a elaboração de um *e-book* colaborativo, reunindo práticas que integram leitura literária e recursos digitais. Os resultados indicam que a formação docente, quando ancorada em referenciais teóricos sólidos — como Cosson (2006), Freire (1996), Kersch (2020, 2024), Azevedo; Kersch (2024), Nóvoa (2023) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) — e mediada criticamente pelas tecnologias digitais, em diálogo com os modelos DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018) e SAMR (Puentedura, 2006), promove transformações significativas nas práticas pedagógicas. Constata-se, ainda, a ampliação das possibilidades de engajamento dos estudantes, favorecendo sua participação ativa nos processos de leitura, fruição estética e construção de sentido.

Palavras-chave: letramento literário; letramento digital; formação docente; comunidade de aprendizagem.

ABSTRACT

This thesis examines how the integration of literary literacy, digital literacy, and teacher education can enhance the development of literary readers in the final years of Elementary School. Conducted in partnership with public school teachers, the study involved formative workshops based on the *Reading in Digital Environments Didactic Framework* (LIDDA) and the creation of a learning community. The research followed the principles of action research, emphasizing listening, collaboration, and the transformation of teaching practices. Findings indicate that while teachers demonstrated fluency in the personal use of digital technologies, they faced challenges in applying these tools pedagogically. The workshops enabled the design of original lesson plans that combined literary reading with pedagogical mediation and the intentional use of digital resources. The establishment of a collaborative *Padlet* and a *WhatsApp* community fostered experience sharing, the consolidation of formative bonds, and the strengthening of teacher authorship. A collaborative *e-book* emerged as a concrete outcome, compiling innovative practices that integrate literature and technology. Grounded in solid theoretical frameworks — including Cosson (2006), Freire (1996), Kersch (2020, 2024), Azevedo; Kersch (2024), Nóvoa (2023), and the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC, 2018) — and informed by the DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018) and SAMR (Puentedura, 2006) models, the study demonstrates that critically mediated digital technologies can promote meaningful pedagogical transformations. Moreover, it broadens students' engagement, fostering active participation in reading, aesthetic appreciation, and meaning-making.

Keywords: literary literacy; digital literacy; teacher training; learning community.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Evolução do conceito dos letramentos literário e digital no Brasil	55
Imagem 2 – Pesquisa <i>Retratos da Leitura no Brasil</i> (2024) e o panorama internacional de Desmurget (2023)	56
Imagem 3 – Modelo SAMR (Puentedura, 2006)	79
Imagem 4 - Diagrama do plano de intervenção.....	83
Imagem 5 – Dimensões e unidades de análise.....	87
Imagem 6 – Oficina de Formação – a) Slide de apresentação da oficina; b) Grupo de professores participantes da formação.....	122
Imagem 7 – Apresentação de podcast na aula da professora D: A) aprese do podcast; B) estudantes planejando o roteiro do podcast.	133
Imagem 8 – Roteiro Didático de leitura literária em ambientes digitais (LIDDA).	134
Imagem 9 – Perfil no <i>WhatsApp</i> da Comunidade de Aprendizagem.....	147
Imagem 10 – Mensagem de acolhimento da pesquisadora: A) Mensagem da pesquisadora; B) Interação de um professor na comunidade.	149
Imagem 11 – Uso do <i>Padlet</i> para atividade com os professores da Comunidade de Aprendizagem dos professores de Língua Portuguesa.	150
Imagem 12 – Interação na Comunidade de Aprendizagem (Professor E).....	151
Imagem 13 – Interação na Comunidade de Aprendizagem no <i>Padlet</i> (Professor E). .	154
Imagem 14 – Interação na Comunidade de aprendizagem no <i>WhatsApp</i> (Professor G).	156
Imagem 15 – Interação na Comunidade de Aprendizagem no <i>WhatsApp</i> (Professor G).	156
Imagem 16: Outros ambientes de leitura: A) Vídeo produzido pelos estudantes a partir da obra <i>Dom Quixote</i> ; B) Divulgação da apresentação dos alunos na escola.....	158
Imagem 17 – Comunidade de Aprendizagem: A) <i>Padlet</i> confeccionado com os professores; B) Atendimento individual e orientações para usos do <i>Padlet</i>	161
Imagem 18 – Publicação de prática pedagógica nas redes sociais da escola.	162
Imagem 19 – Página inicial do <i>Google Classroom</i> criado pelos professores participantes.....	164
Imagem 20 – Postagem de material formativo e convite para reflexão coletiva no mural do <i>Google Classroom</i>	165

Imagem 21 – Representação em espiral dos deslocamentos formativos dos professores participantes.....	167
Imagem 22 – Deslocamentos Formativos entre as práticas docentes.....	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções Acadêmicas Seleccionadas na Revisão de Literatura...)	26
Quadro 2: Quadro resumo dos objetivos e pergunta de pesquisa da pesquisa.....	60
Quadro 3: Participantes da pesquisa	65
Quadro 4: Caracterização dos professores participantes da pesquisa	66
Quadro 8: Estrutura do Referencial DigCompEdu.....	77
Quadro 9: Avaliação do Letramento Digital dos docentes participantes da pesquisa...	78
Quadro 10: Unidades norteadoras para análise do questionário preliminar	81
Quadro 12: Oficinas de intervenção para o desenvolvimento dos Letramentos Literário e Digital.	85
Quadro 13: Quadro resumo da organização das fases, atividades, instrumentos de geração de dados e categorias de análise.....	90
Quadro 14: Síntese da organização metodológica da fase mobilizadora	92
Quadro 15: Síntese da análise das questões 4 a 11 sobre o perfil de Letramento Pessoal Digital dos docentes participantes da pesquisa	95
Quadro 16: Perfil de Letramento digital profissional dos docentes	98
Quadro 17: Unidades norteadoras da análise das questões 12 a 26 sobre o perfil de Letramento Digital profissional dos docentes participantes da pesquisa.	100
Quadro 18: Roteiro didático para aulas de leitura literária em ambientes digitais (LIDDA).	119
Quadro 19: Apresentação da prática.....	124
Quadro 20: Descrição da prática: Roteiro Didático para Aulas de Leitura em Ambientes Digitais (LIDDA)	125
Quadro 21 a: Análise dos Excertos referentes à Oficina 2 (Continua...).....	127
Quadro 22: Análise dos Excertos referentes à Oficina 2 (Conclusão)	128
Quadro 23: Síntese das práticas inovadoras de leitura literária com Tecnologias Digitais (Oficinas 3 e 4).	135
Quadro 24: Temas abordados e questões disparadoras na comunidade	148

ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aumento (categoria do Modelo SAMR)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEd/UFJF	Centro de Avaliação e Políticas Públicas de Juiz de Fora/Universidade Federal de Juiz de Fora (contextualizado na parceria local)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (contextualizado no Catálogo de Teses e Dissertações)
CTD/CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
DigCompEdu	Quadro Europeu para a Competência Digital dos Educadores (Referencial DigCompEdu)
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo (Mencionado na Área 1 do DigCompEdu)
EAD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FORMLI	Grupo de pesquisa FORMLI (grupo de pesquisa)
Gdocs	Google Docs (contextual, no questionário)
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (contextual)
IT	Integração Tecnológica (unidade de análise)
LA	Linguística Aplicada
LD	Letramento Digital
LIDDA	Roteiro Didático para Aulas de Leitura Literária em Ambientes Digitais / Roteiro de Leitura Literária em Ambientes Digitais
LL	Letramento Literário
LP	Língua Portuguesa
M	Modificação (categoria do Modelo SAMR)
NEGs	Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher
NLS	New Literacy Studies
PD	Participação Docente (unidade de análise)
PPGL/UFAL	Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal de Alagoas
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
R	Redefinição (categoria do Modelo SAMR)
RP	Ressignificação Pedagógica (unidade de análise)
S	Substituição (categoria do Modelo SAMR)
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco / Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SAET	Sistema de Avaliação Educacional de Tabira
SAMR	Modelo SAMR (Puentedura, 2006)
SciELO	Scientific Electronic Library Online (contextual)
TD	Tecnologias Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TP	Transformação Pedagógica (dimensão analítica, frequentemente associada a RP)
TPACK	Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e do Conteúdo (<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>)
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (contextual)
UNISINOS	Universidade Vale do Rio dos Sinos
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2	REVISÃO DE LITERATURA	21
3	LETRAMENTOS LITERÁRIO E DIGITAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	29
3.1	ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E SUA INTEGRAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	32
3.2	LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E CONVERGÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	34
3.3	LETRAMENTO LITERÁRIO: EVOLUÇÃO, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	37
3.4	LETRAMENTO LITERÁRIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURA DE COSSON.....	40
3.4.1	O Roteiro Didático para Aulas de Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA)	42
4	LEITURA, LETRAMENTO E A BNCC	46
4.1	A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL E A BNCC	46
4.2	LEITURA E OS CAMPOS ARTÍSTICO-LITERÁRIOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO CONTEXTO DIGITAL	52
5	METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA	58
5.1	PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA EM LINGÜÍSTICA APLICADA	59
5.2	CONTEXTO DA PESQUISA	61
5.2.1	Contexto Presencial	63
5.2.2	Contexto virtual na Plataforma de <i>WhatsApp</i>	63
5.2.3	Conhecendo as escolas e os participantes da pesquisa	63
5.2.4	Caracterização dos participantes colaboradores da pesquisa	65
5.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INSTRUMENTOS, FASES E ETAPAS DA PESQUISA	67
5.3.1	Fase Mobilizadora	68
5.3.2	Fase formativa.....	70
5.3.3	Fase interventiva.....	72
5.4	A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	89

6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	91
6.1	FASE MOBILIZADORA – ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	91
6.1.1	Perfil de letramento digital pessoal dos participantes.....	94
6.1.2	Perfil de letramento digital profissional dos participantes	97
6.2	FASE FORMATIVA – AS OFICINAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	109
6.2.1	Oficina 1: Fundamentos do Letramento Literário e Digital.....	110
6.2.2	Oficina 2: Estratégias e Metodologias para aulas sobre Letramento	117
6.2.2.1	Apresentação da proposta coletiva elaborada na Oficina 2	122
6.2.2.2	Análise das Dimensões Formativas	127
6.2.3	Oficinas 3 e 4: Planejamento e Socialização das Propostas Didáticas	133
6.3	FASE INTERVENTIVA – A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM	146
6.4	Análise Transversal da Formação à Transformação: Integrações entre Letramento Literário, Tecnologias Digitais e Prática Docente	166
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
	REFERÊNCIAS.....	173
	APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE DOS REFERENCIAIS DE LITERATURA NA REGIÃO NORDESTE ENTRE 2019 E 2024.....	184
	APÊNDICE B – QUADRO DE EXCERTOS (OFICINAS E COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM).....	185
	APÊNDICE C – PLANOS DE AULA ELABORADOS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA- ROTEIRO DIDÁTICO PARA AULAS DE LEITURA EM AMBIENTES DIGITAIS – LIDDA	187
	APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO – PERFIL DO LETRAMENTO DIGITAL PESSOAL E LABORAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	205
	APÊNDICE E: ROTEIRO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NO WHATSAPP	211
	APÊNDICE F: QUIZ – LETRAMENTO DIGITAL, PERFIL DO PROFESSOR E PRÁTICAS EDUCACIONAIS – AVALIAÇÃO	212
	APÊNDICE G: PLANO DE FORMAÇÃO – FORTALECENDO O LETRAMENTO LITERÁRIO COM INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	213

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma porque professor, como pesquisador (Freire, 1999, p. 32).

No campo da formação docente, tem-se consolidado a compreensão de que ensinar e pesquisar são práticas indissociáveis no exercício profissional comprometido com a transformação social. Nessa perspectiva, nos apoiamos em Freire (1999, p. 32) ao afirmar que “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar adicional ao ensinar”. Pelo contrário, a indagação, a busca e a pesquisa configuram-se como elementos intrínsecos à própria prática pedagógica. Assim, torna-se imprescindível que o professor, em sua formação permanente, reconheça e assuma plenamente sua condição de professor-pesquisador.

Essa concepção evidencia a necessidade de compreendermos a pesquisa como dimensão constitutiva do ato educativo. Com base nesse entendimento, desenvolvemos esta investigação no âmbito de uma rede pública municipal situada no interior de Pernambuco, região marcada por tradições culturais vivas e raízes poéticas fortemente preservadas pela comunidade local.

Nossa trajetória profissional teve início na década de 1990, com atuação nas redes estadual e municipal, quando priorizávamos práticas de leitura que valorizavam os letramentos literário e digital. Ampliamos nossa formação por meio das graduações em Letras e Pedagogia, bem como de especializações em Mídias na Educação, Avaliação Educacional e Programação do Ensino de Língua Portuguesa. Entre 2003 e 2016, participamos de cursos de formação continuada e atuamos como tutoras em projetos de aprendizagem colaborativa, especialmente voltados à integração das Tecnologias Digitais (TD) às práticas pedagógicas. Tais experiências foram fundamentais para o amadurecimento de nossa identidade como educadoras e pesquisadoras.

Na sequência de nossa formação, concluímos o Mestrado em Linguística pela UFPB, com pesquisa sobre a integração das TIC às práticas docentes de Língua Portuguesa, a partir de uma abordagem etnográfica colaborativa. Posteriormente, no Doutorado em Linguística Aplicada pela UNISINOS, iniciado em 2021, em meio à pandemia da Covid-19, aprofundamos

os estudos sobre o letramento literário em articulação com as TD, compreendendo os professores como agentes de letramento, sujeitos que exercem agência pedagógica e social. Nesse horizonte, concebemos a sala de aula como espaço de inovação e de criação de práticas significativas, sustentadas pela autoria docente e pela colaboração com os estudantes. Essa etapa consolidou nosso percurso investigativo, reafirmando o compromisso com a reflexão crítica e com a transformação das práticas pedagógicas em contextos escolares públicos.

Ainda em 2021, assumimos funções de gestão na Secretaria Municipal de Educação, em um contexto desafiador. Nessa função, atuamos na implementação de ações emergenciais e estratégicas, dialogando com docentes sobre lacunas formativas e pedagógicas, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A escuta ativa revelou a urgência de uma política local de formação continuada, com foco na leitura crítica e na integração das TD às práticas de ensino.

Durante a pandemia, observamos que os resultados de avaliações externas, como o SAEPE e o SAEB, escancararam fragilidades socioeducativas já conhecidas, expressas em altas taxas de reprovação, evasão e defasagem idade-série. Embora tais exames tenham por propósito aferir a eficácia dos sistemas educacionais, constatamos que pouco contribuem para a superação dos problemas diagnosticados, pois tendem a reforçar um modelo de qualidade padronizado e reducionista, distanciado das realidades socioculturais locais. Do mesmo modo, indicadores como o IDEB, frequentemente utilizados para definir metas e políticas, não contemplam adequadamente as desigualdades regionais nem as múltiplas dimensões que atravessam o processo de ensino-aprendizagem em contextos de vulnerabilidade.

Essa homogeneização evidencia, na perspectiva da Linguística Aplicada, uma concepção limitada de linguagem e de educação, por desconsiderar os usos sociais da linguagem e ignorar que a aprendizagem se constrói em contextos situados, permeados por valores culturais, práticas de leitura e condições materiais distintas. Vivenciamos como essa tensão recai diretamente sobre as redes de ensino e sobre os professores, cobrados por resultados sem o suporte necessário para investir em formações consistentes ou em propostas pedagógicas que dialoguem com as necessidades concretas dos estudantes.

Foi nesse cenário que reforçamos a convicção de que a escola precisa formar leitores críticos, capazes de interpretar, analisar e atribuir sentidos às informações com as quais interagem cotidianamente. A ausência de competências que articulem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores fragiliza não apenas a aprendizagem, mas também a inclusão social e a participação cidadã dos estudantes. Defendemos, portanto, que o ensino da leitura

seja concebido como prática social, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), mas também para além dela, ao valorizar o desenvolvimento integral do sujeito e sua inserção ativa na vida comunitária.

Acompanhamos de perto as dificuldades enfrentadas pelas escolas para integrar as TD, muitas vezes limitadas pela escassez de investimentos e pela ausência de formação docente adequada. Essas experiências levaram-nos a compreender que fortalecer o letramento digital não é um complemento opcional, mas condição essencial para garantir inclusão, participação e autonomia dos estudantes em uma sociedade marcada pela aceleração tecnológica. Consideramos, ainda, que o letramento digital constitui direito humano básico, conforme reconhece a UNESCO (2020), por possibilitar a integração social dos sujeitos e a tomada de decisões conscientes diante da multiplicidade informacional que circula no ambiente digital.

Estas reflexões intensificaram nossas inquietações como formadoras-pesquisadoras e conduziram à formulação da problemática desta investigação. a) Quais práticas de letramento digital são mobilizadas por docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma rede municipal do interior de Pernambuco, considerando os usos pessoais e profissionais das TD? b) De que modo um plano de intervenção, estruturado em oficinas que articulem leitura, literatura e TD, pode contribuir para a ressignificação das práticas docentes e para o fortalecimento da formação do leitor literário? c) De que modo a constituição de uma comunidade de aprendizagem pode impactar o desenvolvimento dos letramentos dos professores, favorecendo a construção de estratégias de ensino mediadas por tecnologias digitais?

Diante dessas indagações, definimos como objetivo geral investigar como as práticas pedagógicas de docentes de Língua Portuguesa, integradas ao uso das tecnologias digitais, podem potencializar a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- i. Analisar o letramento digital dos docentes, considerando os usos pessoais e profissionais das TD;
- ii. Planejar, implementar e avaliar oficinas formativas, em colaboração com a rede municipal, que integrem TD, ensino da leitura e formação do leitor no campo artístico-literário;
- iii. Constituir e acompanhar uma comunidade de aprendizagem entre docentes de Língua Portuguesa (Anos Finais), em ambientes digitais colaborativos, para coconstruir estratégias de ensino de leitura literária com TD e desenvolver os letramentos docentes.

Por fim, organizamos este trabalho da seguinte forma: as considerações iniciais, que situam a problemática, os objetivos e a relevância do estudo; a revisão de literatura, que reúne e analisa publicações relevantes sobre letramentos e formação docente; a seção dedicada aos letramentos literário e digital, com destaque para seus desafios e contribuições na formação do professor e do leitor; a metodologia, que apresenta os caminhos da pesquisa, os participantes, os instrumentos e o plano de intervenção; a análise dos dados, que discute os resultados obtidos a partir do questionário, das oficinas formativas e da comunidade de aprendizagem; e, por fim, as considerações finais, que retomam as contribuições, os limites e os desafios futuros para a formação docente e para o ensino da leitura literária em contextos digitais.

Assim, nos dedicamos a investigar o impacto do letramento digital na formação e nas práticas educacionais de docentes, especialmente no que se refere à integração das TD ao ensino da leitura literária. Nesse sentido, buscamos compreender como as práticas pedagógicas de docentes de Língua Portuguesa, integradas ao uso das TD, podem potencializar a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa perspectiva orientou a análise do letramento digital dos docentes em seus usos pessoais e profissionais, o desenvolvimento colaborativo de oficinas formativas e a constituição de uma comunidade de aprendizagem voltada à construção de estratégias pedagógicas inovadoras.

Nesse cenário, compreendemos que a atuação docente demanda mais do que o domínio instrumental de ferramentas digitais: requer uma apropriação crítica e pedagógica, em consonância com perspectivas da Linguística Aplicada que entendem a linguagem como prática social (Kleiman, 1995; Kersch, 2020; Coscarelli, 2016). Sob esse olhar, as TD são ressignificadas como mediadoras da leitura, da reflexão e da produção de sentidos, contribuindo para a formação de leitores críticos, criativos e socialmente participativos.

Na pesquisa bibliográfica e documental, analisamos produções acadêmicas nacionais voltadas às concepções de letramento digital e literário, com vistas à aproximação conceitual e à compreensão das relações entre esses conceitos e as práticas pedagógicas delas decorrentes. Na pesquisa empírica, fundamentada em uma abordagem de pesquisa-ação com imersão no contexto escolar, investigamos desafios e contribuições da implementação desses letramentos em diálogo com estudos e documentos oficiais.

Ao investigar o letramento digital de docentes de Língua Portuguesa, buscamos compreender sua atuação em sala de aula, considerando o uso das TD tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, e as implicações desse uso para a relação dos estudantes com os textos literários _ no engajamento, na compreensão e na reflexão crítica. Essa perspectiva

orientou a definição do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa, apresentados de forma sistematizada no capítulo de Metodologia, juntamente com a pergunta e as questões de pesquisa.

A seção “Revisão de Literatura: Análise de Publicações sobre a Temática”, de natureza teórica, apresenta um levantamento de temas e pesquisas relevantes desenvolvidas nos últimos cinco anos. Para tanto, selecionamos produções acadêmicas disponíveis em bases especializadas, com destaque para o Portal de Periódicos da CAPES e a BDTD, adotados como critérios metodológicos de seleção, a fim de identificar lacunas, tendências e contribuições no campo do letramento literário e digital articulado à formação docente. A seção seguinte, “Letramentos Literário e Digital: Desafios e Perspectivas na Formação de Professores”, examina desafios do cenário educacional contemporâneo decorrentes do avanço das TD, com ênfase na formação de docentes para aprimorar sua competência digital. Além disso, destacamos a importância do letramento digital profissional, identificando competências essenciais em documentos institucionais como a PNED, em diálogo com referenciais como DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018) e SAMR (Puentedura, 2006). A seção “Leitura Literária: Especificidades e Contribuições para a Formação do Leitor Literário e a Relação com a BNCC” explora perspectivas para a formação de leitores por meio da leitura literária, os campos de atuação artístico-literário na BNCC e práticas multiletradas com uso de TD na formação do leitor crítico desde o Ensino Fundamental.

Na seção “Metodologia: Os Caminhos da Pesquisa”, detalhamos os passos metodológicos da pesquisa de campo, os participantes, os procedimentos éticos, os instrumentos (questionários e entrevistas), a dinâmica do Grupo de Discussão/Comunidade de Aprendizagem, o plano de intervenção e a realização das oficinas para integração e formação de docentes de Língua Portuguesa.

Na seção “Análise dos Dados”, apresentamos e discutimos os resultados obtidos em duas frentes do estudo: o perfil de letramento digital dos docentes e a influência da comunidade de aprendizagem, identificando o impacto das TD no ensino da leitura literária. Além disso, sistematizamos resultados provenientes do questionário on-line, da observação da participação dos docentes nas oficinas de formação e das interações realizadas na comunidade de aprendizagem. As análises estão organizadas em subseções correspondentes às categorias que emergiram dos dados, oferecendo uma estrutura conceitual para compreender o impacto das TD no ensino da leitura literária.

Nas “Considerações Finais”, destacamos a importância da abordagem integrativa entre teoria e prática nas oficinas de intervenção, assim como do Roteiro de Leitura Literária em Ambientes Digitais – LIDDA, construído de forma colaborativa com docentes durante a formação. Além disso, enfatizamos a relevância da formação de leitores em todas as áreas do conhecimento e da integração das TD à prática educacional.

Enfrentamos desafios como a dificuldade de acesso à internet nas escolas, a dupla jornada de trabalho de docentes em redes distintas e a pouca familiaridade para integrar as TD ao ensino da leitura em sala de aula _ fatores que poderiam ter desmotivado a execução das oficinas. No entanto, compreendemos que a formação docente precisa partir prioritariamente dos conhecimentos construídos ao longo das práticas profissionais, em vez de depender exclusivamente de estímulos externos à profissionalidade (Nóvoa, 2020). Acreditamos que esse conhecimento profissional docente contribui, mesmo em contextos de maior fragilidade, para ampliar a perspectiva avaliativa dos estudantes, atendendo, em especial, às necessidades educacionais do pós-pandemia.

2 REVISÃO DE LITERATURA¹

Realizamos a revisão de literatura entre 2018 e 2024, contemplando produções acadêmicas extraídas de bases amplamente reconhecidas pela comunidade científica: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD/CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES e SciELO. Inicialmente, utilizamos o CTD/CAPES e a BDTD para o levantamento de teses e dissertações; no entanto, diante da duplicidade de registros, optamos por manter o CTD/CAPES como fonte principal, complementando a revisão com a busca de artigos nas demais bases.

O levantamento foi orientado por descritores relacionados ao objeto da pesquisa — Formação Docente, Letramento Digital, Letramento Literário, Professor de Língua Portuguesa, Educação Básica e Anos Finais — e delimitado ao recorte temporal de 2018–2024. A busca inicial resultou em 135 produções, das quais 14 foram selecionadas após a aplicação de critérios de relevância temática, consistência metodológica e alinhamento ao foco deste estudo.

A triagem das produções ocorreu em duas etapas. Primeiro, analisamos títulos e resumos que apresentavam relação com as palavras-chave acima. Depois, submetemos as produções pré-selecionadas à leitura integral, resultando na amostra final de 14 trabalhos: 10 dissertações/teses e 4 artigos científicos, considerados representativos e coerentes com os objetivos desta pesquisa.

Como aprofundamento, priorizamos dissertações e teses da Região Nordeste, dada a pertinência temática e a proximidade com o lócus da investigação. Incluímos também a dissertação de Lopes (2020), da Região Sul, pela vinculação ao grupo de pesquisa FORMLI, referência teórica deste estudo. Entendemos que essa sistematização justifica a seleção e sustenta a continuidade das discussões, contribuindo para fortalecer a produção acadêmico-científica em um campo ainda pouco explorado na Região Nordeste.

A organização das produções analisadas evidencia nosso esforço de mapear, refletir e consolidar pesquisas sobre letramento literário e letramento digital na formação docente, com especial atenção aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Embora observemos o crescimento do número de estudos, ainda se percebe um baixo número de trabalhos de pesquisa que articulem, criticamente, letramento literário e digital em práticas pedagógicas voltadas aos Anos Finais. É essa lacuna que nos propomos a enfrentar. A seguir, apresentamos os trabalhos

¹ **Quadro** síntese com os referenciais utilizados nesta revisão de literatura estão no Apêndice A.

analisados, com ênfase em contribuições, metodologias e aproximações com a proposta deste estudo.

O primeiro trabalho analisado é a tese “O letramento literário nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher de escolas públicas estaduais de Pernambuco” (Costa, 2024), defendida na UFPB. A pesquisa investigou práticas de letramento literário desenvolvidas nos NEGs em escolas públicas estaduais de Ensino Médio, visando compreender como textos literários fomentam debates sobre gênero. Fundamentada nos mesmos autores que embasam nosso estudo, além do Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021), coletou dados por formulários, entrevistas, observações e grupos focais com professores/coordenadores e participantes dos NEGs. Os resultados indicam que, ainda que os NEGs orientem a leitura para fins temáticos (gênero e direitos humanos), constituem espaços relevantes de leitura crítica e produção textual, funcionando como comunidades de leitores e potencializando o letramento literário por meio de estratégias didáticas inovadoras.

No campo do letramento literário, destacamos a dissertação de Silva (2023), “Proposta de letramento literário com contos fantásticos e maravilhosos para formação leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental”, do PROFLETRAS/Universidade de Pernambuco. O estudo desenvolve uma proposta didática com contos de Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti, fundamentada em Cosson (2020), Jouve (2012) e Zilberman (2012), culminando em um caderno digital com sugestões para o trabalho com textos literários. Ainda que o letramento digital não seja o eixo central, a produção de material em formato digital dialoga com multiletramentos e práticas inovadoras, reforçando o papel docente como mediador da leitura literária crítica e contextualizada nos Anos Finais.

Também salientamos a dissertação (2023) “Do conto de mistério ao vlog de resenha: uma proposta de letramento literário para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental” (Silva, 2023), do PROFLETRAS/Universidade de Pernambuco. A pesquisa articula letramento literário e digital, propondo a leitura de contos de mistério associada à produção de vlogs, com base em Cosson (2011), Paulino (1998), Rojo (2007) e Lévy (2002). O produto é um caderno de atividades que integra leitura literária e produção digital, ampliando a mediação docente e o engajamento estudantil. Embora direcionado ao 5º ano, oferece aportes transferíveis ao Ensino Fundamental como um todo, por integrar práticas multimodais e autoria discente.

Entre as produções de 2022, destacamos a dissertação “Os livros digitais na formação de leitores literários com deficiência intelectual” (Queiroz, 2022), do Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais/UFRN. De abordagem qualitativa, etnográfica e

exploratória (com procedimentos netnográficos), analisou livros digitais do Portal EduCAPES e propôs um guia de adaptação de obras literárias digitais acessíveis para crianças de 5 a 12 anos com deficiência intelectual. A pesquisa reforça a interface entre formação docente, letramento literário e tecnologias digitais, sublinhando a acessibilidade como dimensão essencial para o ensino inclusivo da leitura literária.

No tocante à formação continuada, analisamos a dissertação “Letramento literário do professor de Língua Portuguesa: articulações entre saberes e práticas na formação continuada no Sertão de Pernambuco” (Cruz, 2021), do PPGL/UFAL. O estudo, de base qualitativa e procedimento pesquisa-ação, desenvolveu seis oficinas com professores do Sertão de Pernambuco e acompanhou a aplicação das atividades por observação participante, diários de campo e registros audiovisuais. Os resultados sustentam a necessidade de mudanças na formação docente: constituir o professor como leitor e agente de letramento, e superar a reprodução de modelos, promovendo uma prática reflexiva no trabalho com a leitura literária.

Outra referência central é a dissertação “Letramento digital em tempos de pandemia: o olhar de professores e alunos sobre o ensino remoto emergencial e as tecnologias digitais” (Bezerra, 2021), da UERN. De abordagem qualitativa interpretativo-descritiva, com três professoras de LP e quarenta estudantes dos Anos Finais (rede municipal da Paraíba), analisou o ensino remoto mediado por TDIC, com base em Moran (2012; 2013; 2018) e Carvalho (2015; 2020). Entre os achados, destacam-se as desigualdades de acesso, a sobrecarga docente e o papel essencial das tecnologias para a aprendizagem e a permanência discente.

Destacamos ainda a tese “Letramento literário na escola: uma proposta curricular para os anos finais do ensino fundamental” (Sousa, 2021), da UFPB. Com abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, articula a produção sobre ensino de literatura (2011–2020), uma análise crítica da BNCC e discussões sobre currículo e literatura, defendendo comunidades de leitores, estratégias de mediação e bibliotecas acessíveis. A tese amplia a concepção de literatura, incorporando tradição oral, cinema e mídias digitais, fortalecendo a literatura como prática social no cotidiano escolar.

A tese “Letramento literário e escolarização — limites e possibilidades” (Apolinário, 2020), da UFC, analisa processos de escolarização da leitura literária e suas possibilidades de ampliar o letramento literário, ancorada nos Novos Estudos do Letramento (NLS) e em Brian Street (1984; 1993; 2006; 2014), dialogando com Magda Soares (2014a) e Rildo Cosson (2009; 2011; 2014). Os resultados mostram que é possível fomentar o letramento literário no espaço escolar por meio de práticas significativas, inclusive extracurriculares.

Mesmo fora do recorte regional, incluímos a dissertação “O letramento literário em interface com o letramento digital...” (Lopes, 2020), da Unisinos, orientada por Dorotea Frank Kersch (FORMLI). O objetivo foi verificar como um Projeto Didático de Letramento Literário, aliado ao uso de *Storyboard That*, pode motivar e ressignificar a leitura literária. Os resultados destacam a escola (e especialmente as aulas de literatura) como espaço de encontro entre texto e leitor, fortalecendo a construção de sentidos.

Por fim, no Portal de Periódicos da CAPES, obedecendo ao mesmo processo de busca realizado para o levantamento de teses e dissertações, foram selecionados entre os estudos quatro artigos. O primeiro é “Reflexões sobre formação docente e letramento literário: o estado da questão”, de Hellen Cris de Almeida (Rodrigues et al., 2022), vinculados à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O objetivo do estudo é conhecer o lugar que a pesquisa tem ocupado na formação docente, especificamente para o ensino da leitura literária a partir de uma perspectiva de letramento literário. O estudo buscou organizar um quadro de estudos relacionados à temática, cuja metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, por meio do levantamento bibliográfico, realizado a partir dos dados obtidos por meio de buscas on-line referentes a trabalhos de dissertações e teses que compõem o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – CTD/CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no período temporal dos últimos cinco anos (2014 a 2018). O artigo em questão alinha-se ao nosso trabalho por apresentar um distanciamento das discussões sobre a formação docente para o letramento literário nas diferentes regiões do país, o que se defende como necessário considerando que não há possibilidade de ensino da literatura infantojuvenil sem um professor qualificado para desenvolver práticas de leitura que considerem a complexidade da ação em sua totalidade, ou seja, a formação de leitores literários.

Quanto à qualificação do professor para desenvolver práticas de leitura para a formação de leitores literários, esse texto está alinhado às nossas questões de pesquisa. Buscamos, pois, do mesmo modo, compreender qual o letramento digital dos professores de Língua Portuguesa que atuam nas turmas dos Anos Finais em um município do interior de Pernambuco, considerando os usos pessoal e profissional das tecnologias digitais. Entendemos que o professor precisa ser letrado para também letrar seus alunos, ou seja, ter passado pela experiência de uso para fomentar a prática entre eles.

O segundo artigo selecionado foi “Letramento digital: uma proposta de ensino literário em ambiente gamificado – *Kahoot*” de Gleison da Silva (Collares et al., 2021). O artigo visa atender às necessidades do atual sistema de ensino. Os autores criaram, propondo uma

sequência didática gamificada que emprega as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta essencial no ensino de Língua Portuguesa. O estudo propõe a ampliação da comunicação entre discente e docente, motivando o processo cognitivo e incorporando a teoria conectivista no ensino contemporâneo, unindo, assim, tecnologia e educação.

A sequência didática utiliza o aplicativo *Kahoot* como estratégia eficaz e prazerosa no desenvolvimento de competências, em especial, de leitura e compreensão textual. A metodologia empregada concretiza a teoria e torna possível sua realização no cotidiano escolar. A aprendizagem on-line é uma realidade e já apresenta resultados impactantes e alinhados à nossa pesquisa pela utilização de recursos digitais para o ensino da leitura, o que pode contribuir para a melhoria das práticas docentes e para o desenvolvimento do leitor no âmbito artístico-literário.

Dentre as produções acadêmicas voltadas à formação de leitores no contexto escolar, destacamos o artigo de Rêgo e Zozzoli (2020), que investigam a leitura mediadora e vocalizada no Ensino Médio, destacando a responsividade do aluno como elemento formativo essencial. Ainda que não trate diretamente de letramento digital, a ênfase na mediação docente e na escuta ativa reforça os fundamentos teóricos da presente pesquisa. A pesquisa, de abordagem qualitativa e colaborativa, investiga o impacto da leitura mediadora e vocalizada como prática docente voltada à formação de leitores literários no Ensino Médio, a partir de atividades desenvolvidas com uma professora de literatura em uma escola privada de Maceió.

Fundamentada em autores como Vygotsky (2003), Bakhtin (2003; 2010), Cosson (2009), Paulino (2009) e Zozzoli (2016), a pesquisa ressalta o papel da responsividade do aluno-leitor como elemento essencial na constituição de sujeitos críticos e participantes do diálogo social. A prática da leitura mediadora é compreendida como uma ferramenta que amplia o engajamento e favorece a construção de sentidos literários na sala de aula, articulando o trabalho docente à experiência estética da leitura.

Ainda que este estudo não contemple o letramento digital, sua relevância para esta tese se justifica pela ênfase na mediação pedagógica da leitura literária e na valorização da escuta ativa, do diálogo e da autoria discente como fundamentos da formação leitora crítica. A investigação se insere no campo da Linguística Aplicada, dialogando com os pressupostos de uma formação docente reflexiva e comprometida com práticas pedagógicas significativas.

Ainda no campo da formação docente voltada ao letramento literário, destaca-se o estudo de Souto Maior, Silva e Lima (2024), que investiga as práticas de ensino de literatura no curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas, com base na Linguística Aplicada e

nos estudos bakhtinianos. A pesquisa qualitativa analisa interações em sala de aula e o Projeto Pedagógico do curso, buscando compreender como os discursos formativos impactam a construção de uma prática pedagógica voltada à criticidade e ao engajamento dos futuros professores com a pluralidade dos gêneros literários.

O estudo enfatiza que o ensino da literatura deve promover uma relação ativa dos estudantes com os textos, estimulando não apenas a fruição estética, mas também a capacidade de leitura crítica do mundo, em consonância com as diretrizes do letramento literário defendidas por Cosson (2009; 2020). A articulação entre teoria e prática formativa reforça a importância de políticas curriculares que favoreçam o desenvolvimento da competência literária no processo de formação inicial dos docentes de Língua Portuguesa.

O quadro a seguir sintetiza as produções acadêmicas analisadas, indicando tipo, autoria, instituição e contribuições identificadas para a presente pesquisa.

Quadro 1: Produções Acadêmicas Seleccionadas na Revisão de Literatura (Continua...)

Nº	Tipo	Autor(es) / Ano	Título	Instituição / Fonte	Contribuição para esta pesquisa
1	Dissertação	Silva (2018)	A leitura literária e os multiletramentos...	UFRN	Formação docente para práticas literárias digitais
2	Dissertação	Lima (2019)	Letramento digital e BNCC: uma análise...	UFC	Letramento digital na formação docente
3	Dissertação	Santos (2020)	Letramento digital: possibilidades para o ensino de literatura	UNIMONTES	Integração de TD no ensino literário
4	Dissertação	Oliveira (2020)	Leitura literária e TDIC: uma proposta formativa	UFT	Proposta didática integrando letramento digital
5	Dissertação	Silva (2020)	A formação do leitor literário na cibercultura	UESB	Aprofunda multiletramentos e cibercultura
6	Dissertação	Bezerra (2021)	Letramento digital em tempos de pandemia	UERN	Letramento digital em contextos emergenciais
7	Dissertação	Melo (2022)	A prática da leitura literária no ensino híbrido	UFCG	Estratégias híbridas para leitura crítica
8	Dissertação	Souza (2022)	BNCC, TDIC e ensino de leitura: desafios e possibilidades	UFAL	Alinhamento entre letramento digital e políticas públicas
9	Dissertação	Araújo (2023)	Formação de professores e TDIC no ensino de leitura literária	UFMA	Capacitação docente para uso das TD

Quadro 1: Produções Acadêmicas Seleccionadas na Revisão de Literatura (Conclusão...)

Nº	Tipo	Autor(es) / Ano	Título	Instituição / Fonte	Contribuição para esta pesquisa
10	Dissertação	Santos (2024)	Projetos de leitura digital com jovens leitores	UFPE	Projetos integrados com foco em protagonismo estudantil
11	Artigo	Rodrigues et al. (2022)	Reflexões sobre formação docente e letramento literário	PUCRS / Periódico	Mapeamento da produção acadêmica sobre letramento literário
12	Artigo	Collares et al. (2021)	Letramento digital: uma proposta com <i>Kahoot</i>	Revista Educação & Linguagem	Sequência didática gamificada com foco em leitura
13	Artigo	Rêgo; Zozzoli (2020)	Leitura mediadora e vocalizada no EM	Revista Educação & Linguagem	Ênfase em mediação leitora e responsividade
14	Artigo	Souto Maior et al. (2024)	Ensino de literatura e formação docente	UFAL / Periódico	Análise de discursos formativos e prática docente

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir da apresentação e sistematização dos trabalhos seleccionados na revisão de literatura, identificamos algumas tendências predominantes na produção acadêmica recente sobre o tema:

- i. Predominância de estudos teóricos: verifica-se um número mais expressivo de publicações de caráter conceitual (42%) em comparação àquelas de natureza empírica, voltadas ao acompanhamento e análise de práticas pedagógicas (35%). Tal cenário evidencia uma lacuna quanto à documentação e sistematização de experiências docentes concretas.
- ii. Concentração nos Anos Iniciais: observamos que a maioria das investigações (65%) se concentra no Ensino Fundamental I, enquanto os Anos Finais do Ensino Fundamental – foco desta pesquisa – ainda são pouco explorados (23%), revelando um campo fértil e necessário para aprofundamentos futuros.
- iii. Fragmentação dos letramentos: há uma tendência de abordagens isoladas, com 47% dos trabalhos dedicando-se exclusivamente ao letramento literário e 38% ao letramento digital. Apenas 15% das produções analisadas propõem uma articulação entre essas duas dimensões, o que evidencia a incipiência de estudos interseccionais que busquem integrar os multiletramentos na prática pedagógica.

Essas constatações reforçam a pertinência da investigação aqui desenvolvida, que se propõe justamente a articular, de forma crítica e situada, o letramento literário e o letramento digital no processo de formação docente, com ênfase nos Anos Finais do Ensino Fundamental

e em contextos de vulnerabilidade social, como o do município sertanejo em que esta pesquisa se insere. Tal proposta reafirma sua relevância no campo da Linguística Aplicada por promover o diálogo entre teoria e prática, reconhecendo o papel ativo do professor como mediador da leitura e das tecnologias digitais no desenvolvimento de leitores críticos e participativos.

Concluída a revisão da literatura, torna-se evidente a existência de uma lacuna significativa que este estudo busca preencher: a análise de como as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, quando ressignificadas por meio do uso intencional e crítico das tecnologias digitais, podem contribuir de forma efetiva para a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao abordar essa questão, nossa investigação se alinha aos princípios da Base Nacional Comum Curricular – Formação (BRASIL, 2019), que, em seu Artigo 6º, estabelece como eixos estruturantes da política de formação docente a articulação entre conhecimento científico, compromisso ético e práticas pedagógicas inovadoras voltadas à promoção da aprendizagem significativa e equitativa para todos os estudantes.

3 LETRAMENTOS LITERÁRIO E DIGITAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

[...] somente um ensino pautado no desenvolvimento dos diversos letramentos e não somente no letramento tradicional, o que é comum na educação brasileira, pode permitir que a educação saia dos muros das instituições e perceba o processo ensino-aprendizagem como algo para a vida, o que é uma demanda do mundo globalizado (Pinheiro; Araújo, 2016, p. 426).

Esta seção aborda os desafios e as perspectivas que podem ser traçadas entre os letramentos literário e digital na formação docente, um tema central para a educação contemporânea, que busca responder às demandas de um mundo em constante transformação. A epígrafe de Pinheiro e Araújo (2016) nos lembra que a educação deve transcender os limites institucionais e integrar múltiplos letramentos, para atender de forma eficaz às exigências do mundo globalizado. Conforme as pesquisas em nível de mestrado e doutorado já realizadas na área, apresentadas na seção anterior, ressalta-se a importância da competência digital na educação para o ensino da leitura literária.

A partir desse ponto de vista, argumentamos que os enfoques tradicionais no ensino da literatura, embora fundamentais, precisam ser expandidos para incluir novas competências, como as digitais, que são essenciais para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, ao explorarmos o ensino da literatura na escola à luz da perspectiva de Antônio Cândido (2004, p. 186), consideramos relevante a concepção da literatura como um direito universal:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (Cândido, 2004, p. 186).

Essa abordagem, para além dos elementos estéticos e do prazer proporcionado, ressalta a leitura do texto literário como uma ação política, ao examinarmos as questões sociais. Trabalhar com o texto literário, nesse contexto, visa contextualizá-lo em relação ao seu papel na sociedade, o que se alinha ao princípio central da Base Nacional Comum Curricular (Brasil,

2018). A BNCC amplia o conceito de leitura, afirmando a necessidade de “abranger não apenas o texto escrito, mas também imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) e em movimento (filmes, vídeos), assim como o som (música), reconhecendo sua relevância em diversos gêneros digitais” (Brasil, 2018, p. 513).

No Ensino Fundamental, o ensino de literatura deve abranger não apenas a leitura e a análise de obras clássicas, mas também a valorização das múltiplas formas de expressão literária que emergem na sociedade. As transformações tecnológicas e sociais da atualidade exigem que os docentes se envolvam em processos formativos contínuos, que os capacitem a compreender criticamente os novos ecossistemas digitais e a utilizá-los de modo criativo e significativo no contexto educacional, considerando sua relevância estética, social e formativa.

Essa necessidade de ampliação de repertório evidencia que a formação docente deve ocorrer em caráter permanente. Kersch (2020, p. 127) destaca que “ampliar as possibilidades dos letramentos do professor em seu local de trabalho é de extrema importância, pois é nesses espaços que o professor, cotidianamente, desenvolve sua identidade profissional e, conseqüentemente, atua como formador de novas gerações”.

A integração das tecnologias digitais ao ensino, entretanto, não pode ser reduzida a um ato meramente instrumental. Como adverte Kersch (2020, p. 132), “integrar TDs ao ensino é isto: elas transcendem tudo que fazemos. É fazer com que elas não sejam vistas como ferramentas apenas, mas como algo amalgamado com o conteúdo e com o didático-pedagógico”. Essa perspectiva nos convoca a repensar a prática pedagógica em sua totalidade, de forma a articular leitura, escrita e tecnologias digitais em projetos formativos integrados e significativos.

Para estruturar essa integração, adota-se como referência o modelo Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e do Conteúdo (TPACK – *Technological Pedagogical Content Knowledge*), de Koehler e Mishra (2008), que enfatiza a articulação indissociável entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo. Contudo, em consonância com a concepção de Kersch (2020), compreendemos que a simples combinação desses conhecimentos não assegura uma formação efetiva. A autora propõe que a formação docente se organize em ciclos contínuos de ação-reflexão-ação, de caráter circular e espiralado, nos quais ação e reflexão se entrelaçam permanentemente, permitindo ao professor perceber-se como sujeito simultaneamente formador e aprendiz (Kersch, 2020, p. 134).

Dessa forma, nesta pesquisa, adotamos uma perspectiva ampliada do modelo TPACK, ressignificada à luz da abordagem crítica de Kersch (2020). Nessa visão, o conhecimento sobre

o conteúdo é coconstruído em atividades que utilizam tecnologias digitais não como instrumentos acessórios, mas como elementos estruturantes da prática educativa (Kersch, 2020, p. 131). Assim, o roteiro didático proposto para leitura literária e digital ultrapassa a concepção original do TPACK, ressaltando a relevância da dimensão crítica e reflexiva na ressignificação dos saberes docentes e situando as tecnologias digitais como intrinsecamente vinculadas às práticas sociais e pedagógicas.

De acordo com Kersch (2020), é na interação prática-reflexiva que o professor compreende, vivencia e transforma sua atuação profissional. Essa reflexão ocorre quando o docente relaciona sua história e experiências pessoais à atividade pedagógica, percebendo as tecnologias digitais como elementos constitutivos, e não meramente adicionais. Nesse sentido, a prática pedagógica é concretizada em situações sociais específicas, organizadas em torno de gêneros textuais mediados pelas tecnologias digitais.

O professor participa de um ciclo contínuo e espiralado de formação, no qual realiza atividades pedagógicas digitalmente integradas e, em seguida, reflete criticamente sobre suas práticas. Para Kersch (2020), a formação docente deve ser vivenciada como uma experiência que articule os usos das tecnologias digitais à construção crítica do conhecimento, integrando saberes pedagógicos, disciplinares e tecnológicos de modo situado e significativo, possibilitando ao professor “transformar-se enquanto sujeito formador”.

Essa concepção ancora-se em uma perspectiva social e crítica da aprendizagem, que compreende leitura, escrita, tecnologias digitais e prática pedagógica como dimensões constitutivas do desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Freire (1996) destaca que a prática educativa deve ser entendida como um ato de conhecimento e de criação, no qual professores e estudantes constroem saberes em diálogo.

Assim, a formação docente não se limita ao domínio instrumental de recursos digitais, mas assume a tecnologia como parte integrante da mediação pedagógica e da produção de sentidos. Trata-se de um processo vivido com e entre os professores, em que, como afirma Cosson (2006), a leitura e a prática pedagógica se articulam para promover não apenas competências técnicas, mas também a fruição estética e a reflexão crítica sobre o ensinar e o aprender.

Como desdobramento, mobilizamos não apenas saberes pedagógicos e tecnológicos vinculados à prática profissional, mas também nosso letramento digital pessoal (Kleiman, 2008; Ribeiro, 2009), entendido como a capacidade crítica e consciente de utilizar tecnologias digitais para interagir, produzir e participar de forma significativa em diferentes contextos sociais e

educacionais. Ao refletirmos sobre nossas experiências digitais cotidianas, ampliamos nossa consciência formativa, articulando os usos pessoais da tecnologia às potencialidades pedagógicas. Essa articulação não se restringe ao aprimoramento técnico, mas favorece a ressignificação da prática docente, tornando-a mais sensível às demandas da cultura digital e mais preparada para integrar tais recursos de modo criativo, crítico e transformador.

Nesse contexto, reafirmamos a necessidade de políticas públicas que assegurem o acesso equitativo às tecnologias, aliadas ao engajamento de professores comprometidos com práticas inovadoras. Entendemos que tais iniciativas são fundamentais para que a escola se consolide como espaço de leitura crítica, participação ativa e construção coletiva do conhecimento.

3.1 ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E SUA INTEGRAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Os Estudos do Letramento emergem como um campo teórico e prático que desloca o foco da leitura e da escrita como habilidades técnicas para compreendê-las como práticas sociais, historicamente situadas e atravessadas por relações culturais, ideológicas e de poder. No Brasil, essa abordagem ganhou força a partir da década de 1980, com a publicação da obra *No mundo da escrita*, de Mary Kato (1986), marco inaugural da introdução do conceito no país. Desde então, o debate foi ampliado por autores como Tfouni (1986), Kleiman (1995; 2005), Soares (1998; 2001) e Rojo (2009), que passaram a compreender o letramento como uma construção social, refletida nas formas como os sujeitos usam a linguagem em contextos diversos.

Paulo Freire (1989), precursor das discussões sobre alfabetização, já reconhecia a importância de associar a alfabetização a uma compreensão mais ampla e reflexiva do mundo, muito antes da popularização do termo “letramento”. Para ele, a alfabetização só adquire verdadeiro significado quando permite ao indivíduo refletir sobre sua condição, aplicando os saberes no cotidiano e transformando sua percepção de mundo e de si mesmo como sujeito social.

Inspirados pelos New Literacy Studies (NLS), os pesquisadores brasileiros incorporaram uma visão crítica e plural dos letramentos, sustentada por contribuições de Street (1984; 1993; 2014), Barton e Hamilton (2000) e Kalantzis e Cope (2012). Tais estudos passam a considerar o termo “Letramentos”, evidenciando que o letramento é um fenômeno socialmente situado, construído nas práticas culturais, históricas e sociais de diferentes grupos.

Em seus estudos, Brian Street (1984; 1993; 2006; 2014) propõe uma distinção entre modelos autônomos e ideológicos de letramento, sendo este último compreendido como plural, contextual e ligado a relações de poder. Como afirma Street (2014, p. 36), “o letramento não é neutro; ele está profundamente entrelaçado com estruturas sociais e valores culturais”.

Pesquisadores como Kleiman (1995; 2012), Soares (2014) e Rojo (2000; 2006; 2012) trouxeram a discussão do letramento para o campo educacional, especialmente em contextos de ensino-aprendizagem da língua materna. Kleiman (2012) destaca que “o letramento não é uma habilidade que se adquire de uma vez por todas, mas um processo contínuo de participação em práticas sociais mediadas pela linguagem”. Complementando, Soares (2014) corrobora que os letramentos contemporâneos exigem novas competências relacionadas ao mundo digital, ao mesmo tempo em que mantêm sua função social de inclusão e cidadania.

Nesse sentido, os Estudos do Letramento situam-se no campo da Linguística Aplicada (LA), uma área que prioriza a linguagem como prática social, atravessada por elementos ideológicos, históricos e contextuais. Essa relação estreita entre a LA e os estudos de letramento reside justamente na concepção compartilhada de linguagem como ação situada e como instrumento de transformação. Moita Lopes (2006) corrobora essa visão ao afirmar que “o conhecimento que ignora as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela” (Moita Lopes, 2006, p. 48).

Nos últimos anos, pesquisas sobre letramentos digitais e multiletramentos, como as de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) e, no contexto nacional, de Rojo (2012, p. 89), consolidaram a relevância da temática. Para Rojo, “as práticas de letramento do século XXI exigem uma competência multimodal, crítica e engajada, capaz de lidar com a complexidade das mídias e dos discursos digitais”. Essa perspectiva evidencia que a escola precisa formar leitores aptos a interpretar, produzir e interagir de forma crítica nos ambientes digitais, articulando diferentes modos de expressão verbal, visual, sonora e multimodal.

Assim, ao compreendermos o letramento como prática social (Street, 1984; Kleiman, 1995), ampliamos nossa responsabilidade pedagógica, incorporando as linguagens da cultura digital e promovendo uma prática educativa inclusiva, crítica e transformadora. A diversidade de linguagens e suportes nos impõe o desafio de articular diferentes letramentos, a fim de responder às demandas formativas da contemporaneidade. Nesse processo, reconhecemos que os letramentos são fundamentais para a produção e a interpretação de significados em um mundo no qual a comunicação é intensamente mediada por tecnologias digitais. Tal

perspectiva, como ressalta Rojo (2012), evidencia a complexidade do contexto atual, em que as formas de significação e comunicação se encontram hibridizadas pelos recursos digitais.

Essa compreensão nos leva a defender a necessidade de desenvolver competências que ultrapassem os limites da alfabetização tradicional, contemplando habilidades críticas e reflexivas para o uso consciente e transformador das tecnologias (Coscarelli; Ribeiro, 2007). Nesse cenário, consideramos urgente integrar os letramentos digital e literário ao espaço escolar, reconhecendo que essa articulação potencializa a formação de leitores críticos, sensíveis e criativos (Kersch, 2020; Cosson, 2006).

No próximo tópico, *Letramento Digital na Formação Docente: Fundamentos Conceituais e Convergências Pedagógicas*, aprofundaremos a discussão sobre as possibilidades teóricas e práticas dessa integração, à luz das contribuições de autores contemporâneos e das experiências que temos vivenciado em contextos educativos.

3.2 LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E CONVERGÊNCIAS PEDAGÓGICAS

No cenário contemporâneo, as práticas sociais da leitura e da escrita, mediadas por tecnologias digitais, evidenciam a crescente importância do letramento digital como competência essencial para a formação docente. Esse conceito, introduzido por Paul Gilster na década de 1990, vai além da simples alfabetização tecnológica, abrangendo a capacidade de acessar, compreender, produzir e utilizar informações de modo crítico e criativo em ambientes digitais. Assim, o letramento digital não apenas complementa o letramento tradicional, mas também expande suas fronteiras, possibilitando uma interação mais profunda e crítica com os textos e os múltiplos formatos da cultura contemporânea.

Lankshear e Knobel (2008), em *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, destacam que não há um único tipo de letramento digital, mas uma multiplicidade de práticas sociais que emergem, evolui e se transforma conforme novas tecnologias e contextos de uso se estabelecem. Essas práticas estão associadas à fluidez digital e às competências necessárias para atuar de forma crítica e produtiva em ambientes digitais, desde a participação ativa em comunidades virtuais até a produção de conteúdos multimodais e a navegação ética e reflexiva nas redes.

No contexto brasileiro, Soares (2002) ressalta que o letramento digital constitui uma nova condição social, na qual práticas de leitura e escrita mediadas por telas se diferenciam substancialmente das tradicionais práticas no suporte em papel. A autora propõe a adoção do

termo “letramentos”, no plural, justamente para evidenciar que diferentes tecnologias de escrita originam diferentes formas de letramento (Soares, 2002, p. 155).

Complementando essa visão, Buzato (2006) define os letramentos digitais como práticas sociais dinâmicas, articuladas e constantemente reconfiguradas pelo uso das tecnologias em variados contextos. Esse entendimento reforça a ideia de que o letramento digital não pode ser reduzido a um domínio técnico: trata-se de um conjunto de competências em movimento, que permite aos sujeitos interagirem criticamente com conteúdos digitais e atuar de forma significativa nos diversos espaços sociais mediados pela tecnologia. Portanto, a incorporação das tecnologias digitais na educação não deve se limitar ao uso esporádico ou fragmentado de ferramentas, mas ser pensada de modo integrado às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a educação literária e digital deve ser crítica, participativa e transformadora, o que exige constante atualização da formação docente para contemplar não apenas os fundamentos do letramento literário, mas também as novas práticas e competências exigidas pelos letramentos digitais.

Portanto, a incorporação das tecnologias digitais na educação não pode se limitar ao uso esporádico ou fragmentado de ferramentas, mas deve ser pensada de modo integrado às práticas pedagógicas, promovendo uma educação literária e digital que seja crítica, participativa e transformadora. As reflexões apresentadas indicam que a formação docente precisa ser continuamente atualizada para contemplar não apenas os fundamentos do letramento literário, mas também as novas práticas e competências exigidas pelos letramentos digitais.

Nos estudos do letramento, entendemos que não se trata de transmitir conhecimentos, mas de construí-los de forma colaborativa. Coscarelli e Ribeiro (2014) discutem a necessidade de que nós, professores, estejamos preparados não apenas para transmitir conteúdos, mas também para integrar, de maneira eficaz, as tecnologias digitais ao processo educativo, assumindo o papel de mediadores que favorecem o desenvolvimento de competências críticas nos alunos.

Nessa perspectiva, reafirmamos com Ribeiro (2009, p. 16) que “não basta saber digitar, é preciso saber ler, escolher, pesquisar, triar, selecionar, refazer, participar”, o que evidencia a complexidade e a abrangência do letramento digital contemporâneo. Acrescentamos, ainda, que essa transição para o digital exige de nós e de nossos alunos competências que ultrapassam o uso técnico, promovendo autonomia e protagonismo na exploração dos diversos gêneros digitais.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) complementam essa perspectiva ao destacar a importância dos multiletramentos na formação de sujeitos aptos a atuar nos campos do trabalho, da cidadania e da vida comunitária. Assim, entendemos que a apropriação de habilidades no ecossistema digital torna-se essencial para uma atuação eficaz em contextos mediados por tecnologias. Essa competência transcende o domínio técnico e envolve a capacidade de compreender, analisar criticamente e comunicar-se de forma efetiva em diferentes situações (Ribeiro, 2009). O letramento digital, portanto, integra um continuum mais amplo de letramentos interconectados e não lineares (Kalantzis; Cope, 2009), exigindo de nós uma compreensão aprofundada de suas implicações sociais.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) complementam essa perspectiva ao destacar a importância dos multiletramentos na formação de sujeitos aptos a atuar nos campos do trabalho, da cidadania e da vida comunitária. Assim, a apropriação de habilidades no ecossistema digital torna-se essencial para uma atuação eficaz em contextos mediados por tecnologias. Essa competência transcende o domínio técnico e abrange a capacidade de compreender, analisar criticamente e comunicar-se de forma efetiva em diferentes situações (Ribeiro, 2009; Redecker, 2022). O letramento digital, portanto, integra um continuum mais amplo de letramentos interconectados e não lineares (Kalantzis; Cope, 2009), exigindo uma compreensão profunda das suas implicações sociais.

Em consonância com essa visão, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece como um de seus pilares a articulação entre diferentes linguagens e saberes. Destaca, ainda, nas competências gerais 4 e 5², a necessidade de utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, criativa e ética. Ao incentivar práticas sociais mediadas pelas tecnologias, o documento promove uma aproximação entre os letramentos digital e literário, reconhecendo-os como dimensões complementares e essenciais na formação de leitores críticos, autônomos e capazes de produzir sentidos em múltiplos suportes e linguagens.

Essa diretriz curricular amplia nosso papel como agentes de letramento (Kleiman, 2005; 2006), atribuindo-nos a responsabilidade de instaurar e legitimar práticas sociais de leitura e

² A BNCC define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018, p. 8). A competência 4: utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. A competência 5: Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (Brasil, 2018).

escrita no espaço escolar. Nessa perspectiva, cabe-nos integrar os letramentos digitais ao currículo de forma crítica e situada, entendendo as tecnologias não como adereços externos, mas como recursos pedagógicos incorporados ao fazer da prática docente. Essa atuação exige de nós a capacidade de articular diferentes linguagens e suportes, transformando-os em oportunidades de aprendizagem que favoreçam a construção de sentidos, o desenvolvimento da criticidade e a participação ativa dos estudantes na cultura contemporânea.

A articulação entre os estudos de Kleiman (2005) e Coscarelli e Ribeiro (2014) evidencia a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas às demandas do século XXI, nas quais atuemos como agentes de letramento em contextos digitais e multimodais. Integrar as tecnologias digitais ao ensino significa, para nós, reconhecê-las como dimensões constitutivas da formação, o que nos desafia a superar abordagens fragmentadas e a construir percursos educativos integrados, críticos e sensíveis às transformações da contemporaneidade.

Nesse movimento, torna-se fundamental revisitar a trajetória do letramento literário no Brasil, analisando suas contribuições teóricas e atualizações pedagógicas — discussão que aprofundaremos na próxima seção.

3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: EVOLUÇÃO, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Ao refletirmos sobre o conceito de letramento literário, reconhecemos que sua consolidação no Brasil está inserida em uma tradição mais ampla que já compreendia a leitura como prática social e cultural. Roger Chartier (1999) e Anne-Marie Chartier (2002) demonstraram que os modos de ler são historicamente situados e condicionados pelas formas de circulação do escrito, revelando que a leitura nunca se restringiu ao ato individual de decodificar, mas sempre esteve vinculada a contextos sociais e coletivos. Nessa mesma direção, Alberto Manguel (1997), em *A History of Reading*, enfatizou que ler literatura é uma experiência ao mesmo tempo íntima e comunitária, capaz de constituir identidades e memórias. Ao retomarmos esses aportes internacionais, compreendemos que a literatura deve ser entendida não apenas como objeto estético, mas como prática cultural que participa da formação de sujeitos e comunidades.

Esse legado nos permite compreender o percurso brasileiro. No final da década de 1990, Graça Paulino introduziu o termo letramento literário, defendendo a apropriação crítica do texto literário e destacando que a leitura deve ultrapassar a decodificação para assumir caráter reflexivo e transformador. Essa concepção, ao articular literatura e cidadania, abre caminho

para compreendermos a importância de formar leitores capazes de interpretar criticamente sua realidade por meio da experiência estética.

Em 2006, Rildo Cosson sistematizou essa concepção e propôs metodologias didáticas concretas, como a sequência básica e a sequência expandida, além de estratégias como a oficina, o andaime e o portfólio. Com isso, estruturou práticas pedagógicas que potencializam a competência literária e situou o letramento literário como eixo central no ensino de literatura. Em 2009, o autor aprofundou suas reflexões ao compreender a leitura literária como prática de construção de sentidos e de desenvolvimento de habilidades interpretativas complexas, reforçando sua dimensão social e cultural. Já em 2020, Cosson atualizou sua proposta, evidenciando a necessidade de práticas interdisciplinares que dialoguem com a multiplicidade de linguagens e suportes contemporâneos — músicas, filmes, HQs, jogos digitais —, integrando a literatura às formas de expressão da cultura digital.

Mais recentemente, Amorim, Domingues, Klayn e Silva (2022) ampliaram esse debate ao relacionar o letramento literário às práticas sociais e identitárias dos estudantes, reafirmando a literatura como ferramenta potente para a formação crítica, ética e política. Essa concepção converge com nossos objetivos de pesquisa, na medida em que buscamos compreender como a leitura literária, integrada às tecnologias digitais, pode favorecer não apenas o desenvolvimento de competências interpretativas, mas também a formação cidadã e o protagonismo discente.

Nesta investigação, fundamentamo-nos especialmente em Cosson (2006; 2009; 2020), entendendo o letramento literário como processo contínuo e interdisciplinar que ultrapassa a mera decodificação textual e valoriza a dimensão subjetiva e relacional da leitura. Defendemos práticas pedagógicas que favoreçam o encontro pessoal do leitor com a obra, a leitura responsiva e a interpretação crítica, compreendendo que a experiência literária deve superar o tecnicismo e se constituir como vivência estética e socialmente relevante.

Dialogando com essa perspectiva, acompanhamos Amorim, Domingues, Klayn e Silva (2022) ao compreender que o letramento literário envolve práticas contextualizadas, capazes de articular textos, identidades e sociedade. Reforçamos também a concepção de Paulino e Cosson (2009), para quem o sujeito considerado letrado literário é aquele que participa de um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67, apud Souza; Cosson, 2011, p. 103). Ao retomarmos esses aportes, reafirmamos que o ensino de literatura não se reduz à transmissão de conteúdos, mas deve articular educação literária e formação crítica.

No âmbito da formação docente, compreendemos que o letramento literário é indispensável. Diante das demandas contemporâneas, não basta reproduzir práticas tradicionais; precisamos preparar educadores capazes de criar experiências literárias que promovam transformação cultural, reflexão crítica e desenvolvimento da autonomia leitora. As transformações advindas da cultura digital reforçam esse desafio. Cosson (2009) e Amorim et al. (2022) defendem a incorporação de recursos multimodais e tecnológicos ao ensino de literatura, de modo a contemplar a fluidez textual e os novos modos de ler e escrever. Assim, assumimos que a simples leitura de textos literários não é suficiente: é indispensável planejar estratégias pedagógicas específicas que envolvam os estudantes em práticas significativas, críticas e socialmente situadas.

Como lembra Cosson (2014, p. 26), “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada”. Para nós, a literatura é, ao mesmo tempo, meio e fim: forma estética que possibilita a fruição e instrumento de formação crítica que amplia horizontes interpretativos.

A leitura, nesse sentido, é compreendida tanto como prática estética quanto como prática social situada, o que aproxima as reflexões de Cosson (2006; 2009; 2020) e de Tinoco (Oliveira, Tinoco; Santos, 2014). Para Cosson, a sequência básica e suas derivações representam um caminho metodológico para potencializar a competência literária e formar leitores críticos. Já Tinoco, ao discutir os projetos de letramento, reforça a dimensão sociocultural da leitura e da escrita, entendendo-as como práticas de agência social e reposicionamento identitário de professores e estudantes. Essa articulação revela a potência da Linguística Aplicada como campo que, ao mesmo tempo em que sistematiza metodologias, mantém-se atenta às demandas sociais, culturais e políticas do ensino de língua materna.

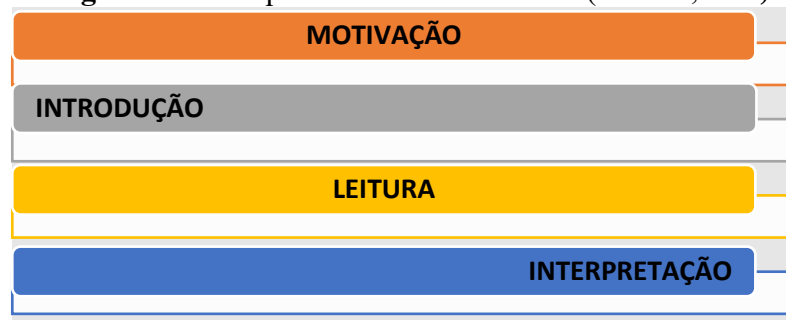
Com base nessa perspectiva, compreendemos ser fundamental aprofundar a análise dos referenciais que orientam o trabalho com a literatura no espaço escolar, especialmente no que se refere às abordagens metodológicas que favorecem a efetivação do letramento literário de forma sistemática, crítica e reflexiva. Ao assumirmos essa direção, reconhecemos que tais referenciais dialogam diretamente com os objetivos de nossa pesquisa, uma vez que buscamos investigar como práticas pedagógicas integradas podem potencializar a formação do leitor literário. É nesse horizonte que situamos a próxima seção, voltada a examinar como essas concepções se materializam na formação docente. Como destaca Cosson (2006), a sequência básica de leitura representa uma estratégia didática concreta para operacionalizar o letramento literário em sala de aula, articulando motivação, leitura, interpretação e criação.

3.4 LETRAMENTO LITERÁRIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURA DE COSSON

No campo do ensino da literatura, Rildo Cosson (2006) sistematiza uma proposta metodológica inovadora ao apresentar a Sequência Básica de Leitura, concebida como estratégia didática estruturada para a formação do leitor literário. Essa proposta se ancora na ideia de que a leitura deve ser vivida como experiência estética, cultural e social, rompendo com a visão reducionista da literatura como mero recurso instrumental.

Ao avançarmos nesta investigação, assumimos a Sequência Básica de Leitura como referência central para compreender como operacionalizar, de modo eficaz, o letramento literário em sala de aula. O Diagrama a seguir apresenta a síntese da proposta metodológica de Cosson (2006).

Diagrama 1 – Sequência Básica de leitura (Cosson, 2006).



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A primeira etapa da sequência, a motivação, busca aproximar os alunos do universo da obra, explorando seu repertório cultural e suas experiências pessoais. A segunda etapa, introdução da obra, visa apresentar informações contextuais sobre o autor, o gênero, o período histórico e os elementos essenciais para a compreensão da obra, preparando o leitor para a leitura crítica. A terceira etapa, leitura, constitui o momento de contato efetivo com o texto literário, no qual se privilegia tanto a leitura individual quanto coletiva, estimulando a interpretação, o diálogo e a construção de sentidos. Por fim, a etapa da interpretação propõe atividades de análise e produção a partir da obra lida, incentivando a reflexão crítica e contextualizada da obra. Com base nessa estrutura, as oficinas desta pesquisa foram organizadas segundo a sequência de Cosson (2006), ampliada com a inclusão da etapa da criação, inspirada em Kersch (2020) e na perspectiva dos multiletramentos.

Além do aspecto metodológico, é imprescindível reconhecer o papel singular da literatura enquanto prática discursiva, estética e cultural. Como afirma Cosson (2006, p. 27), a literatura tem o poder de “tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Essa dimensão formativa reforça o compromisso da escola em promover uma leitura que ultrapasse a decodificação, despertando a sensibilidade, a imaginação e a criticidade dos estudantes.

A BNCC (Brasil, 2018) converge com essa perspectiva ao organizar o componente curricular de Língua Portuguesa em quatro campos de atuação: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. Tal estruturação visa não apenas sistematizar os objetos de conhecimento, mas também assegurar que o ensino se dê de forma contextualizada e significativa, abrangendo dimensões acadêmicas, estéticas, cidadãs e culturais. Como esclarece o documento:

A organização das práticas de linguagem por campos visa à contextualização do conhecimento escolar, partindo de situações da vida social e contemplando dimensões formativas importantes, como a atuação no cotidiano familiar e escolar, a produção do conhecimento, o exercício da cidadania e a formação estética vinculada à literatura e aos textos artísticos (Brasil, 2018, p. 84).

Dessa forma, o ensino da leitura literária deve ser pensado como experiência social transformadora, e não apenas como exercício escolar isolado. A integração das sequências didáticas propostas por Cosson (2006; 2014) às diretrizes da BNCC potencializa a formação integral dos estudantes, pois amplia as oportunidades de leitura e escrita criativas, explorando múltiplos formatos e linguagens, inclusive os digitais, em sintonia com as demandas contemporâneas.

Por fim, a literatura no currículo escolar assume uma função emancipadora, ao proporcionar espaços de escuta e diálogo em que os estudantes possam vivenciar experiências estéticas e elaborar interpretações singulares sobre o mundo. Como defendem Azevedo e Kersch (2024), cabe à formação docente contemplar não apenas o domínio teórico dos conteúdos, mas também a apropriação de metodologias inovadoras e colaborativas, capazes de articular leitura, criação e tecnologias digitais de forma crítica e transformadora. À luz dessas reflexões, estruturamos a proposta didática do Roteiro Didático para Aulas de Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA), concebido como produto desta investigação.

3.4.1 O Roteiro Didático para Aulas de Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA)

Nesse processo formativo, assumimos o papel de professores-agentes de letramento, responsáveis por promover discussões coletivas, estimular pausas estratégicas e fomentar a reflexão crítica. Como destaca Kleiman (2006, p. 422), a constituição de uma identidade leitora e a resistência a ideologias que posicionam os indivíduos como sujeitos menores são elementos-centrais para que professores e estudantes atuem como agentes sociais. Nessa perspectiva, o reposicionamento docente como sujeito de letramento implica mobilizar práticas críticas e emancipatórias, articulando saberes linguísticos, culturais, éticos, estéticos e pedagógicos que atravessam a formação leitora.

A partir desse entendimento, concebemos o LIDDA como uma proposta de roteiro didático que integra a Sequência Básica de Leitura de Cosson (2006, 2009, 2014, 2020) às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), especialmente no Campo Artístico-Literário, bem como, as demandas contemporâneas da cultura digital. Nesse movimento, dialogamos com Kleiman (2006), ao compreender o professor como agente de letramento, e com Kersch (2020), que ressalta a importância de que a formação docente promova a ressignificação das práticas pedagógicas por meio de processos colaborativos e reflexivos, sustentados por uma pedagogia crítica.

O Quadro 2 apresenta o roteiro didático construído coletivamente durante as oficinas de formação, refletindo a aplicação prática da sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2006) em diálogo com as tecnologias digitais disponíveis no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quadro 2: Roteiro didático para aulas baseadas em Letramentos Literário e Digital (LIDDA)

Etapa do Letramento literário	Objetivo	Atividades	Recursos Tecnológicos	Dimensão do Ciclo Metodológico
Motivação	Despertar o interesse dos alunos pelo gênero literário selecionado, conectando-o às suas vivências e contextos sociais.	Apresentação de tema relacionado à obra por meio de recursos multimodais (vídeos, músicas, imagens) que estimulem curiosidade e participação.	<i>YouTube</i> (vídeos), <i>Padlet</i> (impressões iniciais), imagens, músicas.	Ação
Introdução	Contextualizar a obra e o autor, fornecendo informações que auxiliem na compreensão do texto.	Pesquisa colaborativa sobre o autor e o contexto histórico-cultural; discussão em grupo sobre expectativas em relação à leitura.	Estratégias de pesquisa online; <i>Google Slides</i> ; aplicativos de apresentação.	Ação
Leitura	Realizar a leitura efetiva do texto, promovendo interação direta dos alunos com a obra.	Leitura compartilhada ou individual, com pausas para discussões; uso de audiolivros e <i>e-books</i> .	Kindle, Google Books, audiolivros digitais.	Ação
Interpretação	Analisar e interpretar o texto, relacionando-o com outras obras, contextos e experiências pessoais.	Debates e rodas de conversa; produção de resenhas, ensaios ou projetos criativos.	Blogs educacionais, fóruns online, ambientes colaborativos digitais.	Reflexão
Criação	Incentivar a produção original dos alunos, estimulando criatividade e aplicação dos conhecimentos adquiridos.	Produção multimodal (textos, vídeos, podcasts, performances digitais) inspirados na obra.	Canva, Genially, Pixton, WeVideo, Audacity, <i>YouTube</i> , <i>Soundcloud</i> , <i>Padlet</i> , <i>WhatsApp</i> .	Transformação

Fonte: Adaptado de Cosson (2006) e Kersch (2020).

Esse roteiro foi posteriormente consolidado no modelo LIDDA, sistematizado a partir da triangulação entre a prática empírica e os referenciais teóricos de Cosson (2016) e Kersch (2020). Dessa forma, contemplamos, em um mesmo quadro, a dimensão aplicada, vinculada às experiências vividas pelos professores participantes, e a dimensão teórica, fundamentada nos

aportes que orientam a integração crítica e criativa das tecnologias digitais ao ensino da leitura literária.

A proposta incorporou práticas inovadoras de leitura e uso de recursos digitais, orientando a elaboração de sequências didáticas que valorizam a mediação docente e promovem a formação crítica e sensível do leitor literário. Inspirados por essas referências, incluímos no roteiro a etapa da criação, que amplia a proposta original de Cosson ao possibilitar a integração da produção textual autoral com recursos digitais e práticas de multiletramentos. Com isso, buscamos potencializar a experiência leitora em ambientes digitais e oferecer aos professores um instrumento metodológico que favoreça práticas de leitura literária críticas, criativas e autônomas.

Ao conjugar fruição estética, cultura digital e formação cidadã, o LIDDA se configura como referência para práticas pedagógicas que compreendem a literatura em sua dimensão estética, social e cultural. Entre as práticas possíveis, destacam-se a formação de comunidades leitoras, a socialização de experiências estéticas, a produção textual autoral e a integração de recursos digitais em atividades colaborativas. Mais do que exercícios técnicos, o roteiro promove a participação ativa dos estudantes na construção de sentidos, estimulando sua autonomia crítica e criativa.

Essa concepção encontra eco em Freire (1996), ao afirmar que educar exige experiências éticas e estéticas, as quais implicam comparar, valorar, intervir e decidir. Nessa perspectiva, compreendemos a leitura literária como prática de liberdade e formação cidadã, que supera a leitura passiva e instrumental para consolidar-se como experiência social transformadora.

No âmbito da Linguística Aplicada, entendemos a educação literária como prática socialmente situada, que não se restringe ao espaço escolar formal, mas se projeta em múltiplos territórios educativos. Esse percurso abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, contemplando igualmente os contextos comunitários e os ambientes digitais, nos quais diferentes vozes sociais e experiências estéticas se entrelaçam na formação do leitor.

Assim, reafirmamos a necessidade de conceber o ambiente escolar como espaço de construção de sentidos e de participação ativa, em que a literatura se configure como prática social, cultural e formativa. Tal compreensão amplia a concepção de ensino da leitura literária, assegurando aos estudantes o acesso a práticas significativas e emancipatórias, alinhadas aos princípios da educação inclusiva e ao diálogo com os contextos em que estão inseridos.

Nesse horizonte, torna-se fundamental analisar como tais concepções dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta a organização curricular e

explicita o papel da literatura no campo artístico-literário, articulando práticas de leitura, letramento e formação cidadã. É a partir desse entendimento que introduzimos a próxima seção.

4 LEITURA, LETRAMENTO E A BNCC

[...] Literatura se vive. E qualquer saber, não apenas o literário, deve partir da experiência, vivida ou imaginada, que se deve narrar/ler a fim de que de fato exista no campo artístico (Silva, 2019, p. 26).

A epígrafe de Silva (2019) destaca a centralidade da experiência, real ou imaginada, na compreensão e valorização da literatura. A expressão “Literatura se vive” aponta para uma concepção que transcende a visão da literatura como objeto meramente teórico ou escolarizado, enfatizando-a como prática sensível, estética e subjetiva. Tal perspectiva reforça a ideia de que a aprendizagem literária genuína está enraizada na vivência e na construção narrativa do sujeito, sendo, portanto, inseparável de sua dimensão afetiva, ética e cultural, conforme também apresentado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Esse entendimento é fundamental para a articulação proposta nesta seção, em que buscamos refletir sobre três eixos interligados: (i) a especificidade da leitura literária; (ii) os pressupostos da BNCC; e (iii) a formação continuada de professores. Consideramos que a literatura, quando experienciada de modo pleno, contribui para a constituição de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de dialogar com a complexidade do mundo.

4.1 A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL E A BNCC

A BNCC, homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, configura-se como marco regulatório central para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. No Campo Artístico-Literário, o documento reconhece a literatura como prática social e valoriza sua contribuição para a formação crítica, estética, ética e cidadã dos estudantes (Brasil, 2018). Ao organizar o currículo por campos de atuação, o referencial curricular nacional destaca que o ensino da literatura deve ser contextualizado, significativo e articulado às experiências socioculturais dos alunos, ampliando os repertórios e os modos de participação em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Nessa perspectiva, o documento normativo orienta que a leitura literária vá além da decodificação ou da análise técnica dos textos. Propõe que a escola favoreça experiências estéticas capazes de despertar sensibilidade, imaginação e criticidade, integrando diferentes linguagens, suportes e mídias, em consonância com os pressupostos dos multiletramentos.

Assim, a leitura literária prevista no Campo Artístico-Literário (Brasil, 2018) não se restringe a uma atividade de interpretação técnica ou estética isolada. Configura-se, antes, como espaço de encontro entre múltiplas vozes, saberes e culturas, ampliando as possibilidades de fruição, autoria e participação cidadã.

A presença do Campo Artístico-Literário na proposta curricular nacional evidencia, portanto, a importância de práticas pedagógicas planejadas e intencionais, que assegurem aos estudantes o contato com diferentes gêneros literários, autores e tradições culturais. Ao favorecer experiências estéticas e reflexivas, esse campo contribui para a formação de leitores críticos, sensíveis e aptos a atuar eticamente na sociedade.

Especificamente para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o texto oficial estabelece habilidades que reforçam o papel da literatura na formação estética e crítica dos estudantes. Entre essas habilidades, destacam-se aquelas que promovem o contato sistemático com diferentes gêneros e manifestações literárias, a apreciação e análise crítica de textos, bem como a produção criativa e autoral, estimulando a imaginação, a expressão artística e o diálogo intercultural.

Nessa direção, propomos compreender o letramento literário, conforme preconizado pela norma educacional brasileira, como prática ampliada e interligada a outros letramentos, especialmente ao digital, ancorada em experiências estéticas e críticas de leitura.

Em consonância com essas perspectivas, a BNCC (Brasil, 2018) prevê a integração entre o letramento literário e o digital, demandando práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, alinhadas às exigências sociais e culturais do século XXI. Nesse cenário, a literatura preserva seu papel como espaço de fruição estética e reflexão crítica, ao mesmo tempo em que se amplia como prática discursiva em diálogo com múltiplas linguagens e mídias, favorecendo o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Nessa perspectiva, ao reconhecer a literatura como prática social, estética e crítica, a BNCC apresenta um horizonte normativo ampliado, que não apenas expande as possibilidades pedagógicas, mas também impõe desafios aos educadores, os quais precisam ressignificar suas práticas a partir de uma escuta sensível às culturas juvenis, às tecnologias emergentes e às demandas ético-estéticas da contemporaneidade.

O referencial curricular nacional orienta que a leitura literária vá além da decodificação ou da análise técnica dos textos. Propõe que a escola favoreça experiências estéticas de leitura capazes de despertar sensibilidade, imaginação e criticidade, integrando diferentes linguagens, suportes e mídias, em consonância com os pressupostos dos multiletramentos. O texto oficial

explicita: “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar e interagir” (Brasil, 2018, p. 68). Essa proposição dialoga diretamente com as perspectivas do Grupo de Nova Londres (Cope; Kalantzis, 2009), ao reforçar a necessidade de contemplar a multiplicidade de linguagens e culturas no ensino da leitura e da literatura.

A compreensão da leitura literária como prática social dialógica também encontra respaldo em importantes referenciais teóricos. Moita Lopes (2006) enfatiza a necessidade de compreender a linguagem como prática social, reconhecendo seu papel constitutivo na construção de identidades, valores e saberes. Kleiman (2005), por sua vez, destaca a importância de considerar as diversidades linguísticas e culturais no processo de letramento, promovendo uma abordagem inclusiva e plural. Essa perspectiva converge diretamente com a visão bakhtiniana de linguagem, segundo a qual o ato de leitura é sempre dialógico, produzido na interação entre leitor, texto e autor (Bakhtin, 2010). Nesse processo, o enunciado se constitui como elo fundamental da comunicação verbal, articulando vozes, sentidos e contextos.

Cosson (2014) também contribui para essa discussão ao enfatizar que a leitura literária, no contexto escolar, deve ser concebida como uma prática social situada, permitindo ao leitor interagir criticamente com os textos e construir sentidos a partir de sua experiência histórica e cultural. Essa abordagem integrada possibilita uma compreensão mais ampla e contextualizada das práticas de linguagem, favorecendo a formação de leitores sensíveis, críticos e participativos diante das complexidades das práticas sociais contemporâneas.

Assim, a leitura literária prevista no Campo Artístico-Literário (BRASIL, 2018) não se restringe a uma atividade de interpretação técnica ou estética isolada. Configura-se, antes, como um espaço de encontro entre múltiplas vozes, saberes e culturas, ampliando as possibilidades de fruição, autoria e participação cidadã. O documento orienta:

[...] a leitura de obras literárias de diferentes gêneros e culturas; a comparação de versões de um mesmo texto ou tema em diferentes suportes (livro, quadrinho, cinema, vídeo, entre outros); a análise de elementos estéticos e expressivos dos textos literários; e a produção de resenhas, releituras e criações inspiradas nas obras lidas. Essas competências visam ampliar o repertório cultural e favorecer a fruição estética, a reflexão crítica e o diálogo com a diversidade cultural e linguística (Brasil, 2018, p. 138).

A presença do Campo Artístico-Literário na BNCC, portanto, evidencia a importância de práticas pedagógicas planejadas e intencionais, que assegurem aos estudantes o contato com

diferentes gêneros literários, autores e tradições culturais. Ao favorecer experiências estéticas e reflexivas, esse campo contribui para a formação de leitores críticos, sensíveis e aptos a atuar eticamente na sociedade.

Especificamente para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC estabelece habilidades que reforçam o papel da literatura na formação estética e crítica dos estudantes. Entre essas habilidades, destacam-se aquelas que promovem o contato sistemático com diferentes gêneros e manifestações literárias, a apreciação e análise crítica de textos, bem como a produção criativa e autoral, estimulando a imaginação, a expressão artística e o diálogo intercultural.

Essa perspectiva se conecta às discussões de Kersch (2020), que defende a necessidade de integrar as tecnologias digitais (TDs) ao ensino, superando o caráter instrumental e assumindo-as como parte constitutiva do processo pedagógico. Para a autora, a efetiva articulação entre literatura e TDs amplia a construção crítica e colaborativa de sentidos, favorecendo práticas formativas coerentes e contextualizadas.

Nessa direção, propomos compreender o letramento literário, conforme preconizado pela BNCC, como prática ampliada e interligada a outros letramentos, especialmente ao digital, ancorada em experiências estéticas e críticas de leitura. Para Kleiman (2005), o professor, enquanto agente de letramento, deve criar condições para que os estudantes se apropriem criticamente das práticas de linguagem, ampliando sua capacidade de ler o mundo e de atuar de maneira ética e transformadora.

Complementando essa visão, Coscarelli e Ribeiro (2014) destacam que a integração das tecnologias digitais ao processo educativo exige preparo docente para lidar com novos desafios e possibilidades, sobretudo no desenvolvimento de competências críticas nos estudantes. Nessa mesma direção, Ribeiro (2009) enfatiza que o letramento digital envolve muito mais do que o domínio técnico, requerendo a capacidade de selecionar, avaliar e ressignificar informações em práticas sociais de leitura e escrita.

Além disso, a imersão nesse processo crítico-reflexivo, especialmente mediada por tecnologias digitais, potencializa o desenvolvimento de competências metodológicas e comunicativas fundamentais à atuação docente contemporânea. Como observam Kalantzis e Cope (2012), a incorporação de práticas digitais amplia os modos de representação e produção de sentidos, favorecendo trabalhos colaborativos, autorais e socialmente relevantes. Nessa linha, Pinheiro (2020) salienta que a articulação entre letramento literário e digital permite ao

professor criar percursos formativos inovadores, que valorizam tanto a fruição estética quanto a participação crítica dos estudantes nos ambientes digitais.

Em consonância com essas perspectivas, a BNCC (Brasil, 2018) prevê a integração entre o letramento literário e o digital, demandando práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, alinhadas às exigências sociais e culturais do século XXI. Nesse cenário, a literatura preserva seu papel como espaço de fruição estética e reflexão crítica, ao mesmo tempo em que se amplia como prática discursiva em diálogo com múltiplas linguagens e mídias, favorecendo o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Diante desse contexto, nós, professores, assumimos o papel de agentes de letramento, responsáveis por promover processos significativos de leitura, criação e produção cultural, articulando metodologias colaborativas, recursos digitais e estratégias multiletradas. Essa atuação consolida o Campo Artístico-Literário como espaço privilegiado para a construção de sentidos, o fortalecimento da cidadania e a ampliação das possibilidades interpretativas e expressivas dos estudantes.

Entretanto, a análise crítica do Currículo de Pernambuco revela lacunas importantes na abordagem do campo artístico-literário, especialmente quanto à promoção da experiência estética e ao desenvolvimento da competência literária. Embora valorize aspectos como a literatura local e regional, o currículo ainda se restringe a um enfoque analítico-textual, carecendo de práticas integradoras e inovadoras que potencializem o letramento literário em consonância com os princípios da BNCC. O próprio documento reconhece essa limitação ao afirmar:

[...] Ensinar a ler é mostrar aos estudantes que é preciso considerar os contextos de produção (inclusive a literária) em que as interações sociais acontecem, bem como reconhecer a importância das culturas do escrito e interpretar imagens e recursos semióticos que constituem muitos gêneros digitais (Pernambuco, 2019, p. 80).

Nesse sentido, a Secretaria de Educação elaborou os Cadernos de Orientações Metodológicas para a Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abordando diferentes gêneros, como listas, tirinhas e relatos autobiográficos. Destaca-se, entre eles, a etapa “História que eu quero ouvir”, que incentiva o contato com a obra literária a partir de questões que estimulam o compartilhamento de experiências e a prática interpretativa (Cosson, 2020). Apesar dessas iniciativas, o currículo ainda carece de ações efetivas que integrem a dimensão estética, criativa e crítica da literatura.

Tal preocupação já se manifesta nas diretrizes curriculares, que afirmam que o Campo Artístico-Literário:

[...] refere-se à ampliação e à diversificação das práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento e valorização das manifestações artístico-literárias que possibilitem experiências estéticas, intencionando, principalmente, a formação do leitor-fruidor. (Pernambuco, 2019, p. 65).

Assim, a ênfase na formação do leitor-fruidor amplia o escopo da leitura escolar, indo além da decodificação ou da análise meramente técnica, para englobar a vivência estética e a sensibilidade diante da literatura. Entretanto, essa proposta demanda práticas pedagógicas inovadoras, que articulem os eixos estruturantes das práticas de linguagem (leitura/escuta, produção escrita, oralidade, multissemióticos e análise linguística/semiótica), como orienta o currículo, reconhecendo que:

[...] a língua somente poderá ser entendida como uma ação contextualizada e historicamente situada; sempre inserida numa situação particular de interação e, portanto, nunca inteiramente despregada das condições concretas de uma determinada prática social, não podendo, assim, ser avaliada senão em situação (BCC, 2008, p. 67).

Essa concepção reforça a necessidade de situar o ensino da leitura literária em contextos reais de produção, circulação e recepção dos textos, possibilitando que os estudantes não apenas compreendam os sentidos propostos pelas obras, mas também sejam capazes de produzir textos literários, engajando-se nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, respeitando as “restrições temáticas, composicionais, estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção” (Pernambuco, 2019).

Nessa perspectiva, ao reconhecer a literatura como prática social, estética e crítica, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta um horizonte normativo ampliado, que não apenas expande as possibilidades pedagógicas, mas também impõe desafios aos educadores, os quais precisam ressignificar suas práticas a partir de uma escuta sensível às culturas juvenis, às tecnologias emergentes e às demandas ético-estéticas da contemporaneidade.

Portanto, diante do contexto de declínio dos índices de leitura, evidenciado por pesquisas nacionais e internacionais, observamos a redução significativa do interesse e da prática leitora (Relatório da 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, Instituto Pró-Livro, 2024). Os dados dessa edição revelam que 53% da população brasileira, com 5 anos ou

mais, não leu nenhum livro impresso ou digital nos três meses anteriores à pesquisa. Tal constatação reforça a urgência de refletirmos sobre a leitura literária no contexto digital, marcado pela multiplicidade de linguagens, suportes e práticas mediadas por tecnologias.

À luz desse cenário, no próximo tópico discutiremos de que modo a leitura literária, articulada às demandas contemporâneas, pode contribuir para a formação de leitores críticos, sensíveis e criativos, capazes de transitar entre os múltiplos letramentos que caracterizam a sociedade atual.

4.2 LEITURA E OS CAMPOS ARTÍSTICO-LITERÁRIOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO CONTEXTO DIGITAL

A discussão sobre letramento e práticas de leitura vem se consolidando desde as primeiras reflexões de Kleiman (1995), para quem “o letramento envolve não apenas a habilidade de decodificar textos, mas também a interação com práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, seja em contextos físicos ou digitais” (Kleiman, 1995, p. 64). Essa perspectiva ampliou o conceito de leitura, deslocando-o de uma visão puramente técnica para uma dimensão social mais abrangente.

Na sequência desse debate, Lévy (1999) aponta a inteligência coletiva como motor da cibercultura, permitindo que leitura e escrita se desdobrem em práticas colaborativas no ciberespaço, em permanente adaptação às mudanças tecnológicas. Tal aporte abriu caminho para compreensões mais amplas do papel das tecnologias no universo da leitura.

Posteriormente, Soares (2002) complementou essa concepção ao definir o letramento digital como um conjunto de práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias digitais. Para a autora, não se trata do uso meramente instrumental das tecnologias, mas de práticas sociais que demandam estratégias pedagógicas capazes de reduzir desigualdades de acesso e promover participação ativa.

Ainda na década de 2000, Coscarelli e Ribeiro (2005) aprofundam a discussão ao afirmar que as práticas digitais exigem mais do que domínio técnico: pressupõem a inserção crítica do sujeito em ambientes mediados por múltiplas linguagens. Nessa direção, Kersch (2021) enfatiza que o mundo escolar contemporâneo exige dos professores uma atuação crítica diante dos múltiplos letramentos, defendendo que o uso das tecnologias não pode ser visto como acessório, mas como elemento estruturante das práticas pedagógicas. Segundo a autora, “não há mais prerrogativas que sustentem o uso da internet, celulares e computadores como acessórios dispensáveis no âmbito escolar” (Kersch, 2021, p. 103). Essa compreensão exige

uma formação docente que considere as experiências digitais dos alunos, promovendo atividades que desenvolvam letramentos diversos e contextualizados.

Somando-se a esse quadro, Silva (2018) destaca que mídias digitais, ao combinarem palavras, sons, imagens e vídeos, ampliam possibilidades expressivas e promovem práticas de leitura e escrita dinâmicas e interativas. Em complementaridade, Rojo (2012) enfatiza a integração dessas tecnologias ao processo pedagógico para aproximar as práticas educativas das vivências e interesses dos alunos: “a integração das tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem é indispensável para tornar as práticas pedagógicas mais conectadas às vivências e interesses dos alunos” (Rojo, 2012, p. 45).

Mais recentemente, estudos têm refletido sobre mediações e ressignificações pedagógicas da leitura em ambientes digitais. Xavier (2019, p. 55) indica que “a integração de recursos digitais ao acervo físico potencializa a experiência leitora, incentivando o engajamento dos estudantes e promovendo uma aprendizagem mais conectada com a realidade contemporânea”. Em consonância, Silva (2020) argumenta que a parceria entre sala de aula e biblioteca pode gerar cultura leitora transformadora, pois “o uso de tecnologias digitais na biblioteca escolar não deve ser visto apenas como complemento, mas como oportunidade de ressignificar as práticas pedagógicas, permitindo aos estudantes vivenciarem experiências de leitura interativas e colaborativas” (Silva, 2020, pp. 74–75).

Com a pandemia de Covid-19, emergiram desafios e oportunidades para a ressignificação das práticas docentes. Como observa Kersch (2020), “a pandemia acelerou um processo que estava em andamento, e, dentro do mesmo princípio da espiral, não seremos os mesmos” (Kersch, 2020, p. 134). Diante da urgência de manter o vínculo pedagógico, escolas reconfiguraram rotinas, incorporando com maior intensidade recursos digitais. Ferramentas como *Google Meet*, processadores de texto e planilhas passaram a mediar atividades escolares e experiências de leitura, sustentando processos formativos no ensino remoto emergencial. Esse movimento evidenciou a necessidade de práticas mais flexíveis, colaborativas e tecnologicamente integradas.

Nesse contexto, evidenciamos que o domínio das tecnologias digitais, antes visto como um diferencial, passou a ser condição essencial para o desenvolvimento de práticas leitoras contextualizadas às exigências contemporâneas. Mais do que permitir o acesso a obras físicas e virtuais, essas tecnologias viabilizaram a continuidade de experiências de leitura mediadas por múltiplas linguagens e suportes, exigindo dos professores novos repertórios didático-pedagógicos e competências digitais integradas ao letramento literário.

Paralelamente, Desmurget (2023) chama a atenção para “os impactos negativos provocados pelo declínio da leitura entre crianças e adolescentes nas últimas décadas”, fenômeno associado ao aumento do consumo recreativo de telas. Segundo o autor, a substituição progressiva da leitura por conteúdos audiovisuais compromete o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas. Daí a advertência: “para aprender a ler, é necessário ir muito além das obrigações escolares” (Desmurget, 2023, p. 27), com a defesa do hábito sistemático de leitura desde os primeiros anos.

A provocação de Desmurget (2023), “faça-os ler para não criar cretinos digitais”, sintetiza de forma emblemática a gravidade do cenário educacional contemporâneo e reforça a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas orientadas à valorização da leitura literária, compreendida não como instrumento restrito de escolarização, mas como prática formativa integral, fundamental ao desenvolvimento intelectual, cultural, emocional e social dos sujeitos.

Diante desse cenário, torna-se fundamental implementar ações educativas que reconheçam a centralidade da literatura no processo de formação de leitores críticos, sensíveis e autônomos, capazes de transitar com competência pelos múltiplos discursos que permeiam a sociedade digital contemporânea. Com o propósito de sistematizar a trajetória conceitual que sustenta esta pesquisa, elaboramos um mapa visual que apresenta, em ordem cronológica, as principais contribuições teóricas responsáveis por fundamentar a articulação entre o letramento literário, as tecnologias digitais e as práticas pedagógicas inovadoras no contexto da educação básica (imagem 1).

Imagem 1 – Evolução do conceito dos letramentos literário e digital no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esse panorama evidencia a progressiva ampliação do conceito de letramento, que evoluiu de uma perspectiva inicial centrada na decodificação e nas práticas sociais (Kleiman, 1995) para uma compreensão mais complexa e interativa. Tal ampliação inclui as reflexões sobre inteligência coletiva como base da cibercultura (Lévy, 1999), a concepção de letramento digital como prática social mediada pelas tecnologias (Soares, 2002; Coscarelli; Ribeiro, 2005; Kersch, 2021) e, mais recentemente, as abordagens que articulam tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras (Xavier, 2019; Silva, 2020). Culmina-se, assim, com as advertências de Desmurget (2023), que alerta para o declínio da leitura e os riscos associados à exposição excessiva de crianças e jovens aos dispositivos digitais. Nosso objetivo, ao apresentar esse percurso, é demonstrar como a produção acadêmica tem sinalizado a urgência de integrar criticamente recursos tecnológicos às práticas de leitura, preservando sua dimensão estética, formativa e humanizadora.

Dando continuidade a essa reflexão, destaca-se que a leitura literária, ao envolver uma experiência estética, simbólica e interpretativa, contribui de maneira singular para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos. Conforme argumenta Silva (2019), “[...] a literatura se vive”, o que ressalta o caráter vivencial e afetivo da relação com o texto. Nesse processo, a leitura se constitui como prática formativa que vai além do domínio técnico, promovendo o diálogo entre o sujeito leitor e as múltiplas dimensões da linguagem e da cultura.

A partir das contribuições apresentadas, entendemos que incorporar tecnologias digitais ao ensino de literatura requer intencionalidade pedagógica e criticidade. A leitura literária, nesse ecossistema, demanda práticas inovadoras que integrem múltiplos letramentos sem renunciar à sua dimensão humanizadora. É nesse ponto que se evidencia o papel estratégico da formação docente e das políticas educacionais, que devem assegurar a centralidade da literatura no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, nós, professores que atuamos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nos perguntamos: como formar leitores literários em ambientes digitais, considerando desafios e possibilidades das tecnologias contemporâneas? Para orientar essa reflexão, apresentamos, a seguir, um comparativo que sintetiza dados da 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024) e evidências discutidas por Desmurget (2023), de modo a compreender desafios e tendências da leitura literária no cenário nacional e internacional (Imagem 2).

Imagem 2 – Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024) e o panorama internacional de Desmurget (2023)³



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Imagem 2 evidencia, em perspectiva comparativa, os desafios comuns entre o contexto brasileiro e o cenário internacional no que se refere à formação do leitor literário. Os

³ DESMURGET, Michel. *Faça-os ler: não crie cretinos digitais*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Fósforo, 2023.

dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024) apontam queda significativa na média anual de livros lidos, que passou de 4,95 (2019) para 3,96 (2024), com declínio mais acentuado nas regiões Norte e Nordeste. Paralelamente, constatamos o crescimento das práticas de leitura digital, que já alcançam 68% dos leitores, reforçando o papel das tecnologias no cotidiano da leitura.

Em perspectiva internacional, os dados de Desmurget (2023) também revelam declínio global da fluência leitora, com redução de 19% na velocidade de leitura ao longo de 50 anos, acompanhada de aumento expressivo de erros ortográficos e de uma simplificação progressiva dos materiais didáticos e literários. Essa tendência, segundo o autor, sinaliza a fragilização das competências linguísticas, agravada pelo uso recreativo excessivo de telas.

Diante desses dados, reconhecemos a necessidade de repensar os espaços de formação docente, de modo a equilibrar a integração das tecnologias digitais com a preservação da leitura literária como prática estética, crítica e humanizadora (Rojo, 2012; Cosson, 2006). É fundamental criarmos ambientes pedagógicos que não apenas ampliem o acesso aos textos, mas que também favoreçam experiências de leitura profundas, reflexivas e dialógicas, capazes de resistir à superficialidade e à fragmentação que caracterizam as práticas contemporâneas de leitura.

Nessa direção, a próxima seção apresenta os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta e análise dos dados, os instrumentos utilizados e os fundamentos teóricos que orientaram tanto a construção das oficinas formativas quanto a constituição da comunidade de aprendizagem, por meio da qual buscamos promover práticas pedagógicas transformadoras no ensino da leitura literária com o apoio das tecnologias digitais.

5 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

“Nas condições verdadeiras de aprendizagem, os(as) educandos(as) vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (Freire, 2011, p. 33).

Nesta seção, detalhamos a metodologia adotada para conduzir a pesquisa, fundamentada no pressuposto de que “[...] não existe pesquisa sem ensino nem ensino sem pesquisa” (Freire, 2011, p. 30). Ao adotarmos a perspectiva freiriana, compreendemos os participantes da pesquisa não como objetos de estudo, mas como sujeitos ativos na construção coletiva do conhecimento. Essa concepção, alicerçada na pedagogia crítica, orienta-nos a reconhecer os participantes como corresponsáveis pelo processo investigativo e educativo, em uma relação dialógica e horizontal.

Essa visão dialoga diretamente com a epígrafe de Freire (2011, p. 33), na qual o autor afirma que “[...] nas condições verdadeiras de aprendizagem, os(as) educandos(as) vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado”. Tal afirmação evidencia que o aprendizado significativo não se dá pela simples transmissão de conteúdos, mas pela participação ativa, crítica e reflexiva dos sujeitos no processo de apropriação e reconstrução do conhecimento.

Assim, a pesquisa-ação escolhida como abordagem metodológica não se limita a investigar uma realidade, mas propõe intervir no lócus da pesquisa, gerando conscientização e transformação social. Dessa forma, buscamos alinhá-la intencionalmente aos princípios éticos e políticos da educação freiriana, compreendendo a investigação como prática transformadora e emancipadora.

Conforme destaca o autor em outra obra, “a pesquisa-ação não é o estudo do que os outros fazem, mas o de nossas próprias práticas” (Freire, 1999, p. 18). Esse caminho metodológico possibilita não apenas a produção de conhecimento relevante, como também a construção de um saber situado, crítico e comprometido com a transformação da realidade investigada, valorizando as vozes e as experiências dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a investigação crítico-colaborativa, característica da pesquisa-ação, promove uma mudança democrática e participativa. Conforme descrito por Paiva (2019), uma das metas da pesquisa é envolver os professores como participantes ativos, incentivando-os à reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias colaborativas. A flexibilidade inerente à pesquisa qualitativa permite que os métodos sejam ajustados ao longo do processo de pesquisa, atendendo às necessidades emergentes dos

participantes. Isso é essencial na pesquisa-ação, em que os planos de intervenção e as oficinas são continuamente desenvolvidos e modificados com a participação ativa dos docentes.

5.1 PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Os estudos da pesquisa-ação pedagógica refletem uma forte influência das perspectivas emancipatórias, conforme destaca Freire (2016, p. 24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. São necessários tempo e espaço para que professores/pesquisadores e sujeitos da prática sejam, simultaneamente, participantes e corresponsáveis.

Essa influência destaca a importância da reflexão crítica e da problematização da realidade, conforme os princípios freirianos. No contexto desta pesquisa, a pesquisa-ação nos orienta a investigar as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, integradas ao uso de tecnologias digitais e seu impacto na formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Paiva (2019) defende que a pesquisa-ação contrasta com os métodos tradicionais, pois une ação ou prática ao desenvolvimento do conhecimento e da pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa-ação é a forma de “se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta” (Paiva, 2019, p. 182). Para a autora, a pesquisa-ação é uma metodologia voltada para situações em que o pesquisador não apenas investiga, mas também age ativamente na prática, buscando aprimorar a compreensão e a eficácia das ações realizadas.

Assim, nossa pesquisa tem como objetivo investigar como as práticas pedagógicas de docentes de Língua Portuguesa, integradas ao uso das tecnologias digitais, podem potencializar a formação do leitor literário dos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Desse modo, ao explorarmos criticamente questões relacionadas às desigualdades sociais, políticas, étnicas e culturais, buscamos alinhar, no campo da Linguística Aplicada, esta investigação às perspectivas fundamentais de Moita Lopes (2006), Kleiman (2019) e Cosson (2014). Para melhor visualização da pergunta de pesquisa, do objetivo geral e dos objetivos específicos, apresentamos a seguir o **Quadro 3**, que sintetiza esses elementos orientadores da investigação.

Quadro 3: Quadro resumitivo dos objetivos e pergunta de pesquisa da pesquisa

PERGUNTA DE PESQUISA	OBJETIVO GERAL
Até que ponto a integração entre tecnologias digitais (TD) e práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa pode potencializar a formação do leitor literário, ampliando espaços e ações para o desenvolvimento da aprendizagem	Investigar como as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, integradas ao uso das tecnologias digitais, podem potencializar a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental.
QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
a) Quais práticas de letramento digital são mobilizadas pelos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma rede municipal do interior de Pernambuco, considerando os usos pessoais e profissionais das tecnologias digitais?	Analisar o letramento digital dos professores de Língua Portuguesa, considerando os usos pessoais e profissionais das tecnologias digitais.
b) De que modo um plano de intervenção, estruturado em oficinas que articulem leitura, literatura e tecnologias digitais, pode contribuir para a ressignificação das práticas docentes?	Planejar, implementar e avaliar oficinas, em colaboração com a rede de ensino municipal, que integrem tecnologias digitais, ensino da leitura e formação do leitor no campo artístico-literário.
c) Como a constituição de uma comunidade de aprendizagem pode influenciar o desenvolvimento dos letramentos docentes e a construção de estratégias colaborativas de ensino de leitura literária com tecnologias digitais?	Constituir e acompanhar uma comunidade de aprendizagem entre docentes de Língua Portuguesa (Anos Finais), em ambientes digitais colaborativos, para co-construir estratégias de ensino de leitura literária com tecnologias digitais e desenvolver os letramentos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dessa forma, esta pesquisa não se limita a uma análise teórica, mas propõe também uma aplicação prática: a ação pedagógica no ensino da leitura em contextos linguísticos específicos, relacionados aos letramentos literário e digital. A abordagem adotada busca não apenas avançar teoricamente no campo da Linguística Aplicada, mas também oferecer subsídios concretos para o aprimoramento das práticas docentes, considerando as dinâmicas sociais complexas que atravessam a formação de leitores na contemporaneidade.

Seguindo as contribuições de Erickson (1993) e André (2009), a pesquisa-ação visa tanto compreender a cultura quanto intervir colaborativamente nela nos valores, nas crenças e nas práticas dos participantes, explorando esses contextos de maneira abrangente e permitindo investigar as interações e práticas sociais a partir de perspectivas culturais e sociais. Incorporando as ideias de Bortoni-Ricardo (2008), o objetivo da pesquisa não se restringe à

descrição do ambiente pesquisado, mas também à promoção de mudanças significativas dentro desse contexto.

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com educando. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008, pp. 32-33).

Conforme destaca a autora, essas práticas se fundamentam em nossa capacidade de investigar a própria prática e as práticas pedagógicas que vivenciamos. Essa postura investigativa aprofunda a compreensão de nosso papel como mediadores do conhecimento e do processo de aprendizagem dos estudantes, reforçando a centralidade da reflexividade crítica na educação. Esse engajamento amplia nossa visão do ensino e da aprendizagem e contribui diretamente para a investigação do letramento literário e digital de docentes de Língua Portuguesa.

Conforme destacado pela autora, essas práticas fundamentam-se na capacidade dos sujeitos de se tornarem pesquisadores de suas próprias práticas ou das práticas pedagógicas que vivenciam. Tal postura investigativa possibilita uma compreensão mais aprofundada do papel desses sujeitos como mediadores do conhecimento e do processo de aprendizagem dos alunos, reforçando a importância da reflexividade crítica na educação. Esse engajamento promove uma visão mais abrangente do processo de ensino e aprendizagem, o que, por sua vez, contribui para a investigação sobre o letramento literário e digital dos professores de Língua Portuguesa.

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental de uma rede pública de ensino em um município do interior do Sertão Pernambucano. O objetivo central foi investigar de que forma as tecnologias digitais, integradas às práticas pedagógicas desses docentes, podem potencializar a formação do leitor literário entre os estudantes dessa etapa de ensino. A escolha do ambiente escolar como cenário da produção dos dados foi cuidadosamente fundamentada, considerando sua relevância como espaço privilegiado para observar, analisar e intervir nas práticas de leitura e no uso das tecnologias no ensino da literatura.

Entre os fatores que motivaram a realização da pesquisa nesse contexto, destaca-se nossa atuação, no período de 2021 a 2023, como dirigente educacional à frente da Secretaria Municipal de Educação. Esse período foi marcado pelos desafios impostos pela pandemia da Covid-19, os quais acentuaram dificuldades já existentes na área educacional. Uma das principais preocupações naquele contexto foi o impacto da pandemia nos resultados acadêmicos e a perceptível diminuição do interesse dos estudantes pela leitura. Paralelamente, os resultados das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), e o Sistema de Avaliação Educacional de Tabira (SAET),⁴⁵ evidenciaram os baixos níveis de proficiência leitora entre os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, indicando fragilidades no desenvolvimento das competências de leitura e compreensão de textos.

Diante desse quadro, tornou-se ainda mais urgente analisar as dificuldades enfrentadas no trabalho com a leitura literária nas escolas, considerando tanto a desmotivação dos alunos quanto as práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Refletir sobre esses fatores mostrou-se essencial para a construção de um ambiente mais estimulante e eficaz para o desenvolvimento da leitura literária no contexto escolar.

Além disso, nossa atuação como equipe gestora da secretaria municipal de Educação possibilitou uma relação estreita com o ambiente escolar, favorecendo o acesso à realização da investigação. Outro fator relevante foi o apoio da equipe pedagógica da Secretaria de Educação, que demonstrou interesse em colaborar com os professores e reconheceu a importância da pesquisa para a formação docente e, conseqüentemente, para o fortalecimento da formação de leitores literários.

Por fim, ressalta-se o perfil acolhedor e participativo dos docentes, que prontamente aceitaram colaborar com as atividades propostas. A receptividade e o engajamento dos docentes foram fundamentais para o êxito da pesquisa, possibilitando uma colaboração ativa no processo de produção e análise de dados. Vale destacar que os dados das avaliações externas (SAEB, SAEPE, SAET) foram socializados e debatidos com os professores participantes da pesquisa,

⁴ O Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) é uma avaliação externa aplicada anualmente pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos estudantes da rede pública nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Seus resultados subsidiam políticas públicas e estratégias pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica.

⁵ O Sistema de Avaliação Educacional de Tabira (SAET) foi instituído em 2021 pela Secretaria Municipal de Educação de Tabira-PE, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O sistema tem como objetivo diagnosticar o perfil de aprendizagem dos estudantes da rede municipal, especialmente no período durante e pós-pandemia da Covid-19, a fim de subsidiar ações pedagógicas e políticas educacionais mais eficazes.

em encontros formativos realizados ao longo da investigação. Esse momento de análise coletiva permitiu ampliar o olhar crítico sobre os resultados, estimulando-nos a refletir junto aos docentes sobre as práticas pedagógicas vigentes e possibilitando a identificação, junto aos docentes, dos desafios e potencialidades para o fortalecimento da leitura literária na rede municipal.

A investigação foi conduzida em dois contextos distintos: presencial e virtual, os quais ofereceram perspectivas complementares sobre o letramento digital e as práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa.

5.2.1 Contexto Presencial

No ambiente presencial, conduzimos a pesquisa se desenvolveu dentro das escolas, o que permitiu observação direta das práticas pedagógicas e das interações entre professores e alunos. Entre 2021 e 2023, em que atuamos na gestão educacional, identificamos a queda no engajamento com a leitura e desafios na implementação de estratégias pedagógicas. Essa proximidade favoreceu a geração de dados *in loco*, e a realização de atividades voltadas ao fortalecimento do letramento literário.

5.2.2 Contexto virtual na Plataforma de *WhatsApp*

Paralelamente utilizamos o *WhatsApp*, como ambiente virtual de aprendizagem, como ambiente virtual de aprendizagem pela ampla acessibilidade e versatilidade (texto, voz, vídeo e compartilhamento de mídias). Constituímos uma comunidade de aprendizagem para comunicação contínua e colaborativa, complementando as ações presenciais e potencializando o desenvolvimento das atividades formativas e de intervenção

5.2.3 Conhecendo as escolas e os participantes da pesquisa

O município, locus da pesquisa, conta com 18 unidades de ensino, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 4.187 matrículas (Censo, 2022). O foco recai sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental, que em 2022 atenderam 999 estudantes distribuídos em cinco escolas: duas localizadas na zona rural e três na zona urbana, organizadas em 38 turmas do 6º ao 9º ano. Em 2021, implantou-se o tempo integral para os Anos Finais,

com matriz curricular alinhada à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e ao Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019).

No ano de 2022, a rede municipal contava com 257 docentes, dos quais 10 atuavam na disciplina de Língua Portuguesa nos Anos Finais, sendo sete efetivos e três contratados temporariamente. No primeiro momento da investigação, além dos(as) professores(as), também envolvemos gestores(as) e coordenadores(as), ampliando a compreensão das práticas pedagógicas e da gestão da leitura literária. Os resultados de avaliações externas _SAEB, SAEPE e SAET _ foram socializados e discutidos com os participantes em encontros formativos, promovendo análise crítica e a coformulação de desafios e potencialidades para o ensino da leitura literária.

Do ponto de vista da Linguística Aplicada, os dados de larga escala não devem ser lidos apenas como estatísticas de desempenho, mas como indicadores de práticas sociais de leitura que a escola tem conseguido (ou não) mobilizar. Nesse sentido, os resultados revelam que grande parte dos estudantes permanece restrita a habilidades básicas de leitura, o que evidencia um déficit preocupante na consolidação das competências interpretativas, estéticas e críticas que caracterizam o letramento literário. A literatura, concebida como prática cultural e discursiva, não se limita à decodificação, mas exige fruição, sensibilidade e construção de sentidos plurais: dimensões ainda pouco contempladas pelas métricas avaliativas.

Ao apresentarmos e discutirmos esses resultados com os(as) professores(as) participantes, buscamos deslocar a leitura dos números para a reflexão sobre a centralidade da literatura no currículo. A análise coletiva constituiu oportunidade para que os docentes compreendessem que os baixos índices de proficiência não apenas denunciam lacunas no ensino, mas também reforçam a urgência de repensar as práticas pedagógicas, integrando a leitura literária como eixo estruturante da formação do leitor. Essa perspectiva amplia a função da avaliação: não como mecanismo de classificação, mas como dispositivo que, articulado à pesquisa-ação, pode fomentar processos reflexivos e colaborativo.

Diante desse cenário, consideramos imprescindível que as políticas educacionais priorizem ações voltadas ao fortalecimento da leitura literária, com ênfase na formação continuada dos(as) professores(as), na seleção criteriosa de obras e materiais didáticos, bem como na criação de ambientes escolares que estimulem o contato estético e crítico com a literatura. Somente por meio de uma abordagem integrada, crítica e sistemática será possível não apenas melhorar os índices de proficiência em larga escala, mas sobretudo formar leitores capazes de interpretar, analisar e produzir sentidos de forma autônoma, criativa e ética.

5.2.4 Caracterização dos participantes colaboradores da pesquisa⁶

O público-alvo desta pesquisa foi composto por professores responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal. Participaram dez docentes, três gestores e três coordenadores pedagógicos, totalizando dezesseis colaboradores. Conforme o Quadro 4, nove docentes responderam ao questionário, mas todos os dez estiveram presentes na comunidade de aprendizagem, juntamente com gestores e coordenadores, que atuaram como mediadores e apoiadores do processo investigativo.

Quadro 4: Participantes da pesquisa

Grupo de Participantes	Número Total	Participação no Questionário	Participação na Comunidade de Aprendizagem
Docentes de Língua Portuguesa	10	9	10
Gestores escolares	3	-	3
Coordenadores pedagógicos	3	-	3

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Embora gestores e coordenadores tenham colaborado nas ações, sua participação concentrou-se em papéis de suporte e mediação, não constituindo o núcleo analítico central da pesquisa. Assim, a caracterização detalhada recai sobre os dez professores de Língua Portuguesa.

Com o objetivo de identificar e caracterizar os participantes da pesquisa, apresentamos, no Quadro 5, as informações de perfil dos docentes, identificados por códigos alfanuméricos (PA a PJ), de modo a preservar o anonimato, mas possibilitar a correlação com a análise dos dados.

⁶ **Nota de padronização** – Para fins de uniformidade terminológica, adotamos ao longo deste estudo o termo “**docente**” como referência geral aos professores de Língua Portuguesa participantes. A utilização de “**professor/professora**” foi mantida apenas em citações diretas dos participantes ou em contextos específicos em que essa forma se mostrou mais adequada.

Quadro 5: Caracterização dos professores participantes da pesquisa⁷

ID	Gênero	Idade	Vínculo	Tempo de docência	Formação
PA	Feminino	37 anos	Efetiva	8 anos	Letras, Especialização
PB	Masculino	35 anos	Efetivo	8 anos	Letras, Especialização
PC	Feminino	30 anos	Contrato temporário	2 anos	Letras, Especialização
PD	Feminino	53 anos	Efetivo	25 anos	Letras, Especialização
PE	Masculino	30 anos	Efetivo	3 anos	Letras, Especialização
PF	Feminino	35 anos	Efetivo	12 anos	Letras, Especialização, Mestrado
PG	Feminino	36 anos	Efetivo	7 anos	Letras, Especialização
PH	Feminino	37 anos	Contrato temporário	2 anos	Letras (cursando Especialização)
PI	Feminino	36 anos	Efetivo	7 anos	Letras, Especializa
PJ	Feminino	50 anos			

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro 5 acima apresenta a caracterização dos professores participantes, permitindo-nos identificar o perfil de cada docente de forma codificada. Esse procedimento assegura o anonimato ético da pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilita relacionar falas e excertos analisados às trajetórias profissionais, favorecendo a compreensão dos resultados.

Constatamos o predomínio de professoras, com apenas dois docentes do gênero masculino (PB e PE). Quanto ao vínculo profissional, sete são efetivos e três atuam sob contratos temporários, o que indica relativa estabilidade, mas também evidencia fragilidades decorrentes da rotatividade. O tempo de experiência docente variou de dois a vinte e cinco anos, revelando percursos heterogêneos.

No que se refere à formação acadêmica, todos possuem graduação em Letras/Língua Portuguesa; uma professora detém título de mestrado, quatro são especialistas e três possuem apenas a graduação. Essa diversidade de formações e experiências ampliou nossa análise das práticas pedagógicas e das percepções sobre o ensino da leitura literária e a integração das tecnologias digitais.

⁷ Contrato temporário = professor contratado em regime temporário; Efetivo = professor concursado; Especialização = pós-graduação lato sensu; Mestrado = pós-graduação stricto sensu; Docente masculino: B e E, demais docentes são do gênero feminino.

Essa pluralidade de perfis, embora aponte lacunas na formação *stricto sensu* e desafios quanto à estabilidade contratual, demonstrou-se fértil para o desenvolvimento da pesquisa. O engajamento coletivo revelou abertura a práticas inovadoras, especialmente na articulação entre leitura literária e tecnologias digitais, aspecto essencial para a formação de leitores críticos e para o fortalecimento das práticas escolares de letramento literário.

Em síntese, o perfil analisado evidenciou tanto limitações, como a ausência de formação *stricto sensu* e a instabilidade contratual de parte do grupo, quanto potencialidades, expressas na diversidade de trajetórias e no engajamento coletivo. Esse panorama revelou o caráter transformador da formação continuada quando articulada às demandas reais da escola e ao compromisso dos docentes com o fortalecimento do letramento literário em diálogo com as tecnologias digitais.

Assim, o mapeamento inicial constituiu um passo fundamental para compreendermos o contexto em que se desenvolveram as ações da pesquisa, orientando nossas escolhas metodológicas e a definição dos instrumentos de geração de dados. Na seção seguinte, apresentamos os procedimentos que fundamentaram a investigação, explicitando as fases e etapas que estruturaram o percurso e possibilitaram articular, de maneira consistente, os letramentos literário e digital ao ensino de Língua Portuguesa, em consonância com a pesquisa-ação e com os princípios da formação docente crítica e colaborativa.

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INSTRUMENTOS, FASES E ETAPAS DA PESQUISA

As abordagens qualitativas da pesquisa-ação articularam-se de forma complementar na condução desta investigação sobre os letramentos literário e digital no ensino de Língua Portuguesa. O alinhamento metodológico que adotamos possibilitou uma análise situada e abrangente das práticas docentes, especialmente no que se refere ao modo como os professores declararam e refletiram sobre suas ações voltadas à formação do leitor literário.

Ao mesmo tempo, essa abordagem favoreceu a implementação de intervenções pedagógicas orientadas à qualificação do ensino de literatura na rede municipal, promovendo um diálogo contínuo entre teoria, prática e transformação educativa.

Os procedimentos metodológicos adotados destacaram a importância da análise contextual, da observância dos princípios éticos e da proteção aos participantes, bem como a organização da pesquisa em fases, conforme Lüdke e André (1986). Esses autores preveem três etapas fundamentais para a investigação qualitativa: (i) Exploração, que envolve a seleção e

definição do problema, a escolha do campo de estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada no lócus da pesquisa; (ii) Decisão, que corresponde à busca sistemática dos dados considerados mais relevantes para a compreensão do fenômeno, contemplando interações verbais e não verbais dos participantes, registros documentais e arquivos; e (iii) Descoberta, que consiste na explicação da realidade por meio da interação contínua entre dados empíricos e possíveis interpretações teóricas, permitindo a estruturação de um quadro explicativo para o fenômeno estudado.

Com base nesse referencial e na necessidade de adaptar a pesquisa à realidade do município, estruturamos o percurso em três fases principais: mobilizadora, formativa e interventiva, cada qual composta por etapas articuladas em um processo contínuo de investigação e ação.

À medida que as práticas foram sendo implementadas e compartilhadas na comunidade de aprendizagem, emergiu a necessidade de acompanhamento prolongado e sistemático. Assim, delineamos uma quarta fase – o monitoramento, caracterizada pelo acompanhamento longitudinal das ações pedagógicas. Essa fase foi realizada por meio de interações no grupo de *WhatsApp* e na plataforma *Padlet*, onde os professores compartilharam experiências, revisaram práticas e organizaram coletivamente materiais didáticos. Além disso, encontros presenciais periódicos garantiram ciclos reflexivos de avaliação e reestruturação dos planos de ensino, fortalecendo o caráter colaborativo e contínuo da formação docente.

A condução da investigação seguiu, portanto, as diretrizes metodológicas propostas por Lüdke e André (1986) e por Tripp (2005), fundamentando-se em ciclos de planejar, agir, monitorar, descrever efeitos e avaliar resultados. Essa organização em fases nos permitiu desenvolver uma abordagem integrada, sistemática e adaptativa, essencial para alcançarmos os objetivos do estudo e enfrentarmos, de modo contextualizado, os desafios educacionais da rede municipal.

Ao final desta seção, apresentamos o **Quadro 11**, que sintetiza as quatro fases que compõem o percurso metodológico da pesquisa, destacando os instrumentos de geração de dados, os procedimentos adotados, os métodos de análise empregados em cada etapa e as respectivas unidades de análise que orientaram a interpretação dos resultados.

5.3.1 Fase Mobilizadora

A fase mobilizadora teve como objetivo analisar o letramento digital dos professores de Língua Portuguesa, considerando os usos pessoais e profissionais das tecnologias digitais, além de mapear a situação inicial desses sujeitos em relação ao letramento digital. Também buscou

articular a participação da comunidade escolar, composta por gestores, coordenadores pedagógicos e docentes de Língua Portuguesa, nas ações da pesquisa. Desenvolvida entre 11 de agosto e 20 de dezembro de 2022, essa fase marcou o início do processo de sensibilização e de envolvimento dos participantes, criando condições para a construção de um ambiente propício à colaboração e ao engajamento coletivo. As atividades realizadas nessa fase foram as seguintes:

- a) reuniões com gestores escolares e coordenadores pedagógicos para apresentação da proposta de pesquisa;
- b) aplicação de questionário diagnóstico aos professores de Língua Portuguesa, com foco na análise do perfil de letramento digital pessoal e profissional;
- c) levantamento e análise dos resultados das avaliações externas (SAEB, SAEPE) e da avaliação interna do município (SAET), com vistas à identificação de lacunas relacionadas à formação leitora dos estudantes e à prática pedagógica dos docentes.

Ainda que o planejamento das oficinas tenha sido iniciado no segundo semestre de 2022, sua implementação foi estrategicamente organizada para ocorrer no início do ano letivo de 2023, considerando o cronograma de atividades da rede municipal. A proposta de formação continuada, portanto, estendeu-se para além do planejamento inicial, consolidando-se como processo de natureza longitudinal, que perdurou até o ano de 2024, com ações de monitoramento, acompanhamento e reestruturação formativa. As etapas que compuseram essa fase foram as seguintes:

- a) Etapa 1 – Planejamento:** triangulamos os resultados do SAEB, SAEPE e SAET (em parceria local com o CAEd/UFJF) para identificar lacunas nas competências leitoras, com ênfase na leitura literária nos Anos Finais. A partir desse diagnóstico, realizamos reuniões pedagógicas e construímos, coletivamente, um plano de intervenção fundamentado na sequência básica de leitura literária (Cosson, 2006), com adaptações digitais e estratégias compatíveis com o contexto pós-pandemia e com os desafios do ensino híbrido.
- b) Etapa 2 – Análise do Questionário:** ancoramos a análise em dois referenciais complementares, o modelo SAMR (Puentedura, 2006), que classifica o grau de integração tecnológica às práticas docentes, e o DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018), que identifica competências digitais dos professores. A triangulação desses referenciais nos permitiu compreender o uso das tecnologias tanto em sua dimensão técnica quanto pedagógica.

- c) Etapa 3 – Apresentação dos Resultados: sistematizamos os dados do questionário e das avaliações e realizamos uma devolutiva crítica em encontro coletivo, mobilizando os docentes para reflexão e engajamento nas oficinas formativas. Nesse momento, formalizamos a participação dos professores nas ações da pesquisa e ativamos a comunidade de aprendizagem no *WhatsApp*, concebida como ambiente de apoio, troca e acompanhamento contínuo.

Ainda que o planejamento das oficinas tenha sido iniciado em 2022, sua implementação foi organizada para ocorrer no início do ano letivo de 2023, em consonância com o calendário da rede municipal. Dessa forma, a formação continuada assumiu caráter longitudinal, prolongando-se até 2024, com monitoramento, acompanhamento e reestruturações formativas.

5.3.2 Fase formativa

O objetivo desta fase foi planejar, implementar e avaliar oficinas formativas, em colaboração com a rede municipal, que articulassem tecnologias digitais, ensino da leitura e formação do leitor no campo artístico-literário. Essas oficinas foram planejadas a partir dos dados diagnósticos obtidos na fase mobilizadora, os quais revelaram dificuldades significativas na integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas, especialmente no trabalho com a leitura literária.

Realizada entre 21 de fevereiro e 20 de julho de 2023, a fase formativa possibilitou aos professores vivências pedagógicas que articularam fundamentos teóricos e metodológicos do letramento literário (Cosson, 2006), dos multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), da BNCC (2018) e do Currículo de Pernambuco (2019), associados ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Nela, buscamos criar um espaço de estudo, reflexão e elaboração colaborativa, no qual os docentes pudessem experimentar, reelaborar e fortalecer suas práticas de ensino da leitura literária em ambientes digitais.

Nesta fase, realizamos oficinas de formação continuada com os professores participantes, planejadas a partir dos dados gerados na etapa diagnóstica. Consideramos, para isso, a análise das avaliações externas (SAEPE e SAEB), da avaliação interna da rede municipal (SAET) e das respostas ao questionário aplicado aos docentes, voltado à identificação de seus níveis de letramento digital. A fase formativa ocorreu entre 21 de fevereiro e 20 de julho de 2023.

Decidimos implementar a fase formativa no ano letivo subsequente, a fim de assegurar um contexto mais estável e propício à participação efetiva dos docentes. Em 2022, ainda enfrentávamos instabilidades decorrentes da pandemia da Covid-19, como readequações no calendário escolar, dificuldades no uso contínuo das tecnologias e fragilidade nas rotinas pedagógicas. Nesse cenário, não havia condições adequadas para viabilizar um processo contínuo, reflexivo e colaborativo.

A realização das oficinas em 2023, por sua vez, possibilitou que as escolas estivessem mais organizadas e que os professores se engajassem de forma ativa e crítica na proposta de letramento literário articulado ao uso pedagógico das tecnologias digitais, favorecendo tanto a experimentação quanto a reelaboração de suas práticas.

As evidências obtidas na fase diagnóstica revelaram dificuldades significativas na integração das tecnologias digitais à prática pedagógica, sobretudo no trabalho com a leitura literária. Diante disso, delineamos uma proposta de intervenção colaborativa, estruturada em oficinas (ver Apêndice C), com o objetivo de fortalecer o letramento literário a partir do uso intencional, crítico e criativo das tecnologias digitais. Essas oficinas foram concebidas com base nos resultados diagnósticos e nas interações da comunidade virtual de aprendizagem, funcionando como espaço de escuta, troca e reflexão coletiva.

As atividades formativas concentraram-se no aprofundamento teórico-metodológico sobre letramento literário e digital, bem como na elaboração coletiva de planos de aula ancorados no roteiro didático desenvolvido para esta pesquisa, fundamentado nos princípios da pedagogia dos multiletramentos. Buscamos proporcionar vivências significativas que articulassem leitura literária, práticas digitais e contexto escolar, estimulando a construção de propostas pedagógicas inovadoras, sensíveis à realidade dos estudantes. As etapas que compuseram essa fase foram:

a) Execução das Oficinas Formativas

As oficinas constituíram-se como espaço de estudo, reflexão crítica e experimentação pedagógica. Nelas, aprofundamos conhecimentos teórico-metodológicos sobre letramento literário (Cosson, 2006), multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), uso pedagógico das tecnologias digitais e diretrizes da BNCC e do Currículo de Pernambuco no Campo Artístico-Literário.

Essa etapa contribuiu diretamente para o objetivo específico **ii** (planejar, implementar e avaliar oficinas formativas), ao articular teoria e prática no processo de formação.

b) Elaboração Colaborativa de Planos de Aula: A partir das discussões e trocas

vivenciadas nas oficinas, produzimos coletivamente planos de aula baseados no roteiro didático (Apêndice C), que adapta a sequência básica de Cosson para ambientes digitais. Essa elaboração conjunta permitiu alinhar demandas pedagógicas locais aos princípios dos multiletramentos, favorecendo práticas autorais e contextualizadas. Essa etapa se articula tanto ao objetivo específico **ii** quanto ao **iii**, ao promover práticas de co-construção no âmbito da comunidade de aprendizagem.

c) Observação e Registros das Práticas Formativas

Monitoramos a participação docente por meio de registros fotográficos, planos de aula e observações sistemáticas na comunidade de aprendizagem. Esses registros funcionaram como instrumentos de análise da apropriação pedagógica das tecnologias digitais, possibilitando acompanhar avanços e identificar dificuldades. Essa etapa se relaciona com o objetivo específico **i**, na medida em que amplia a compreensão do perfil de letramento digital dos professores em sua dimensão profissional.

d) Discussão e Reorientação Coletiva

Promovemos momentos de socialização dos planos elaborados, com feedback entre pares e ajustes colaborativos. Essa etapa reforçou a perspectiva da formação crítico-colaborativa (Kersch, 2020), ampliando repertórios didáticos e fortalecendo a autoria docente. Aqui, a vinculação é direta ao objetivo específico **iii**, pois evidencia a constituição de uma comunidade de aprendizagem como espaço de diálogo e ressignificação pedagógica.

5.3.3 Fase interventiva

A fase interventiva ocorreu entre 21 de agosto e 20 de dezembro de 2023, tendo como propósito constituir e acompanhar uma comunidade de aprendizagem entre docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais, em ambientes digitais colaborativos, para co-construir estratégias de ensino de leitura literária com tecnologias digitais (TD) e desenvolver os letramentos docentes.

Nesse período, os professores implementaram em sala de aula os planos de leitura literária e digital elaborados colaborativamente nas oficinas formativas, com base no roteiro didático LIDDA. O grupo de *WhatsApp*, criado ainda na fase mobilizadora, foi ressignificado e passou a funcionar efetivamente como comunidade de aprendizagem. Esse espaço virtual possibilitou o acompanhamento das práticas pedagógicas, a mediação entre pares, o suporte colaborativo e a reflexão crítica sobre o uso das TD no ensino da leitura literária.

Além disso, encontros presenciais complementaram esse acompanhamento, garantindo escuta ativa, orientação e articulação entre teoria e prática diante das demandas emergentes do cotidiano escolar. Assim, consolidamos uma dinâmica formativa contínua, na qual a colaboração docente, a troca de experiências e o protagonismo dos professores foram fundamentais para o desenvolvimento de práticas inovadoras. As etapas que compuseram essa fase foram:

- a) Monitoramento das Práticas Docentes:** acompanhamos atividades por meio de prints, registros escritos, relatos de prática e evidências de uso de recursos digitais. Os professores relataram experiências relacionadas à adaptação do roteiro didático de leitura literária e digital (Cosson, 2006; Kersch, 2020) às aulas regulares.
- b) Orientações Presenciais e Produção dos Planos de Aula:** realizamos encontros presenciais nos quais discutimos e ajustamos estratégias de aplicação do roteiro. Orientamos a elaboração dos planos de aula considerando os princípios dos multiletramentos e a integração intencional das tecnologias digitais.

5.3.4 fase do monitoramento

Após o encerramento formal da fase interventiva, estendemos o acompanhamento das práticas pedagógicas por meio de uma quarta fase, o monitoramento, desenvolvida entre 2023 e 2025. O objetivo dessa etapa foi assegurar a continuidade da comunidade de aprendizagem entre docentes de Língua Portuguesa, favorecendo a consolidação das estratégias co-construídas no fortalecimento dos letramentos docentes em ambientes digitais colaborativos, em consonância com o objetivo específico 3 desta pesquisa

O monitoramento ocorreu por meio do compartilhamento contínuo de práticas no grupo de *WhatsApp*, do uso do *Padlet* para a curadoria de experiências e materiais didáticos e da realização de encontros presenciais periódicos. Esses instrumentos permitiram não apenas acompanhar a implementação dos planos de aula, mas também promover reavaliações coletivas, ajustes metodológicos e a sistematização de novos repertórios pedagógicos.

As unidades de análise mobilizadas permaneceram alinhadas à etapa interventiva- Participação Docente (PD), Integração Tecnológica (IT) e Ressignificação Pedagógica (RP), assegurando a coerência interpretativa ao longo do percurso. Essa continuidade metodológica possibilitou documentar indícios de transformação na prática pedagógica, especialmente no que se refere à apropriação crítica das tecnologias digitais no ensino da leitura literária.

Assim, a fase de monitoramento reafirmou o caráter colaborativo, reflexivo e transformador da pesquisa-ação, garantindo que a comunidade de aprendizagem permanecesse como espaço vivo de apoio mútuo, autoria docente e inovação pedagógica, mesmo após o encerramento formal das oficinas e intervenções presenciais

Considerando que esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada e adota os princípios da pesquisa-ação crítico-colaborativa, torna-se essencial explicitar sistematicamente os procedimentos de geração e análise dos dados. Como enfatiza Paiva (2019, p. 11), “fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre um determinado fenômeno”.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos e os instrumentos empregados foram organizados de modo a acompanhar cada uma das fases que estruturaram o percurso investigativo: mobilizadora, formativa, interventiva e de monitoramento. Essa organização assegurou coerência entre objetivos, ações e análise, além de permitir a construção de um processo longitudinal, articulado em ciclos de ação–reflexão–ação.

A sistematização apresentada nos quadros a seguir explicita, em cada fase, os instrumentos utilizados, os procedimentos realizados, os métodos de análise empregados e as unidades de análise que orientaram a interpretação dos resultados. O **Quadro 6** sintetiza os instrumentos e procedimentos referentes às fases mobilizadora e formativa, enquanto o **Quadro 7** apresenta os referentes às fases interventiva e de monitoramento.

Quadro 6: Instrumentos utilizados na geração de dados: Fases Mobilizadora e Formativa

FASE	INSTRUMENTOS	DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS	MÉTODO DE ANÁLISE	UNIDADES DE ANÁLISE
Fase Mobilizadora	Questionário	(1) Aplicação de questionário por meio do <i>Google Forms</i> para identificar o perfil de letramento digital dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal, em suas dimensões pessoal e profissional.	Modelo SAMR (Puentedura, 2006); Referencial DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018); Kleiman (2008, 2014); Ribeiro (2009).	Substituição (S); Ampliação (A); Modificação (M); Redefinição (R)
Fase Formativa	Plano de formação e intervenção; atas de frequência; registros fotográficos; planos de aula.	(2) Observação dos participantes durante as oficinas de formação, com registro fotográfico e elaboração colaborativa de planos de aula.	TPACK (Koehler; Mishra, 2008); Kersch (2020).	Participação Docente (PD); Integração Tecnológica (IT); Ressignificação Pedagógica (RP)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como demonstrado no Quadro 6, as fases mobilizadora e formativa foram centrais para o diagnóstico inicial e para a construção coletiva dos planos de aula com integração das tecnologias digitais. Na sequência, apresentamos no Quadro 7, os instrumentos e procedimentos relacionados às fases interventiva e de monitoramento, que consolidaram e acompanharam a implementação das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Quadro 7: Instrumentos utilizados na geração de dados: Fases Interventiva e de Monitoramento

FASE	INSTRUMENTOS	DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS	MÉTODO DE ANÁLISE	UNIDADES DE ANÁLISE
Fase Interventiva	Prints de tela; registros da interação docente na comunidade virtual.	(3) Organização da comunidade de aprendizagem e acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula; discussão sobre tecnologias e ensino da leitura literária.	TPACK (Koehler; Mishra, 2008); Kersch (2020).	Participação Docente (PD); Integração Tecnológica (IT); Ressignificação Pedagógica (RP)
Fase de Monitoramento	Relatos de prática; registros no <i>WhatsApp</i> e <i>Padlet</i> ; atas de encontros presenciais.	(4) Compartilhamento contínuo de práticas docentes na comunidade virtual (<i>WhatsApp</i>); uso do <i>Padlet</i> para curadoria de experiências e materiais didáticos; encontros periódicos de acompanhamento.	TPACK (Koehler; Mishra, 2008); Kersch (2020).	Participação Docente (PD); Integração Tecnológica (IT); Ressignificação Pedagógica (RP)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

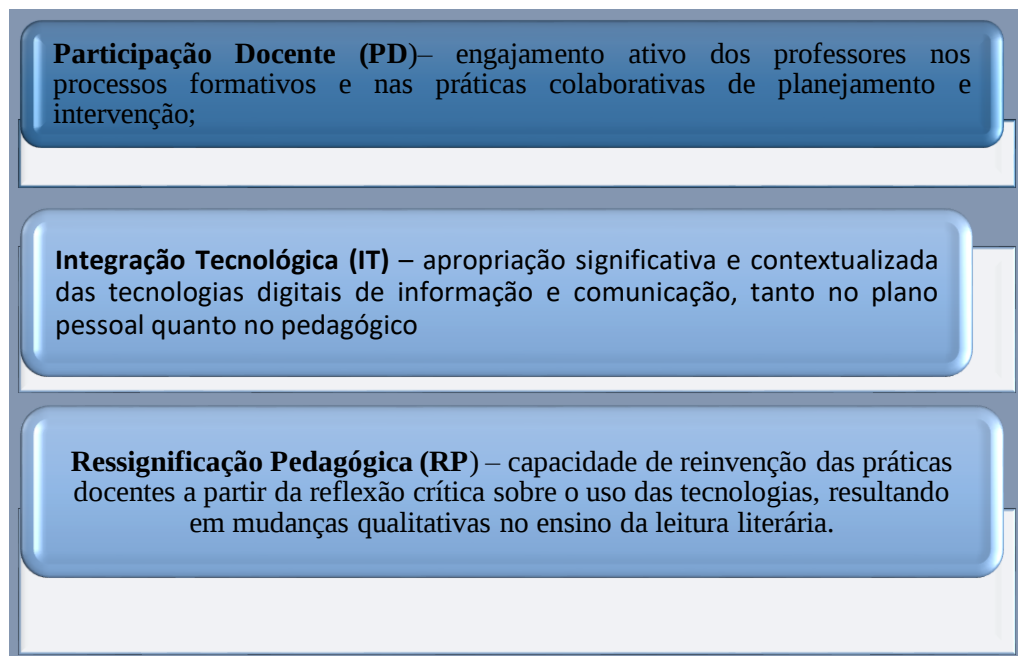
Os procedimentos metodológicos adotados para a geração de dados, tais como, a aplicação de questionários, as observações sistemáticas e os registros das interações ocorridas tanto nas oficinas de formação quanto na comunidade de aprendizagem, foram fundamentais para respondermos às perguntas de pesquisa e sustentar a análise realizada. Esses instrumentos nos possibilitaram uma compreensão abrangente e aprofundada do letramento digital e das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, considerando tanto a dimensão pessoal quanto a profissional.

No desenvolvimento de pesquisas que envolvem professores e escolas, torna-se imprescindível adotarmos uma postura ética e colaborativa. Nesse sentido, Paiva (2019, pp. 19-20) adverte que “apontar as falhas no ensino público sem trazer nenhum retorno para os pesquisados contribui apenas para desestabilizar o que já está fragilizado, algo, no mínimo, irresponsável e não solidário”.

Alinhados à perspectiva ético-colaborativa, propusemo-nos a construir um percurso formativo dialógico e participativo, cuja análise orientamos a partir de categorias emergentes da triangulação entre três referenciais:

- (i) a concepção de formação crítico-colaborativa de Kersch (2020), que enfatiza a produção de conhecimentos a partir do ciclo ação–reflexão–ação;
- (ii) o modelo SAMR (Puentedura, 2006), que permite compreender os níveis de integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas;
- (iii) o referencial DigCompEdu (Redecker, 2017; Lucas; Moreira, 2018), que sistematiza as competências digitais docentes no âmbito profissional.

Dessa triangulação, derivamos as seguintes categorias analíticas:



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essas categorias forneceram a base interpretativa necessária para analisarmos os sentidos construídos pelos docentes ao longo do processo formativo, nos permitindo identificar indícios de transformação em suas práticas e compreender as implicações desse movimento para o fortalecimento dos letramentos literário e digital no contexto escolar.

Com base nesses referenciais e categorias, estruturamos a pesquisa a partir de três instrumentos centrais de geração de dados: (i) o questionário estruturado; (ii) o plano de formação e intervenção pedagógica; e (iii) os registros de interação na comunidade digital. Cada

instrumento será detalhado a seguir, considerando sua função no processo investigativo e sua articulação com os objetivos do estudo.

a) Questionário Estruturado: mapeamento do perfil de letramento digital dos professores

O questionário que aplicamos nesta pesquisa foi cuidadosamente elaborado para mapear o perfil de letramento digital dos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino, contemplando tanto os aspectos pessoais quanto profissionais. Composto por 26 questões, o instrumento investigou de forma abrangente como os docentes integram as tecnologias digitais em suas atividades cotidianas e práticas pedagógicas. Realizamos a aplicação por meio de um Formulário Google (*Google Forms*), assegurando o anonimato dos participantes e garantindo a coleta remota dos dados. O instrumento foi respondido por nove professores, sem a participação dos gestores escolares.

As questões foram organizadas em duas vertentes: letramento digital pessoal e letramento digital profissional. Para a análise da dimensão profissional, fundamentamo-nos em dois referenciais: o DigCompEdu (Redecker, 2017; Lucas; Moreira, 2018), que nos forneceu um quadro estruturado de competências digitais docentes, e o modelo SAMR (Puentedura, 2006), que possibilitou avaliar os níveis de integração pedagógica das tecnologias. O **Quadro 8**, a seguir, apresenta as seis áreas do DigCompEdu, sistematizadas por Redecker (2017) e adaptadas por Lucas e Moreira (2018), que orientaram nossa análise.

Quadro 8: Estrutura do Referencial DigCompEdu

ÁREA	NOME DA ÁREA	DESCRIÇÃO GERAL	COMPETÊNCIAS
1	Envolvimento Profissional	Comunicação, colaboração e formação contínua com TD.	Comunicação institucional; Colaboração profissional; Prática reflexiva; DPC digital.
2	Recursos Digitais	Gestão ética e pedagógica de recursos digitais	Seleção de recursos; Criação e modificação de recursos; Gestão, proteção e partilha de recursos.
3	Ensino e Aprendizagem	Integração das TDS nas práticas de ensino e acompanhamento.	Ensino; Orientação; Aprendizagem colaborativa; Aprendizagem autorregulada.
4	Avaliação	Uso das TD para avaliação, análise de dados e feedback	Avaliação formativa; Análise de dados; Feedback e planejamento.
5	Capacitação dos Aprendizes	Estímulo à autonomia do estudante com TD.	Diferenciação e personalização; Criação de conteúdo pelos aprendizes.
6	Promoção da Competência Digital dos Estudantes	Mediação crítica, ética e cidadã nos usos das TDs.	Atitude cidadã; Alfabetização midiática e informacional; bem-estar-digital.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado Lucas e Moreira (2018).

Além disso, ao integrarmos essa abordagem ao modelo SAMR, proposto por Puentedura (2006), conseguimos compreender a evolução do uso das tecnologias digitais na prática pedagógica, que se desenvolve em quatro níveis, desde a Substituição até a Redefinição.

A articulação entre os dois referenciais amplia nossa compreensão sobre as competências digitais docentes e favorece a formulação de estratégias mais eficazes para o desenvolvimento profissional na área educacional. Enquanto o DigCompEdu (Redecker, 2017; Lucas; Moreira, 2018) nos oferece um guia estruturado, delineando as competências fundamentais a serem desenvolvidas, o modelo SAMR (Puentedura, 2006) fornece um referencial analítico para avaliarmos o grau de integração e transformação proporcionado pelas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, conforme apresentamos no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9: Avaliação do Letramento Digital dos docentes participantes da pesquisa

Dimensão Avaliada	Questões do Questionário	Referencial Teórico	Objetivo da Análise
Letramento Digital Pessoal	4 a 11	Kleiman (2008, 2014) e Ribeiro (2009)	Investigar familiaridade e uso das TDs no cotidiano dos professores
Letramento Digital Profissional	12 a 26	Modelo SAMR (Puentedura, 2006) e DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018)	Mapear a integração das TDs às práticas pedagógicas e competências digitais no ensino

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

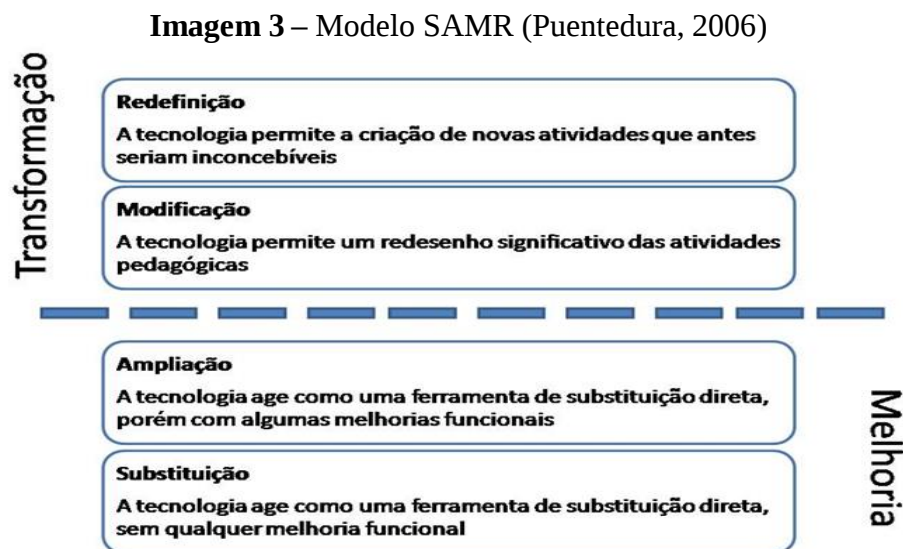
No que se refere à avaliação do letramento digital dos professores, adotamos critérios distintos para os contextos pessoal e profissional. Para o letramento digital pessoal, utilizamos como referência relatórios como o *Digital in 2022* (Kemp, 2022), que nos permitiram uma análise quantitativa sobre o nível de familiaridade e uso das tecnologias digitais no cotidiano docente. As questões de 4 a 11 do questionário foram direcionadas a essa dimensão.

Segundo Kleiman (2008, 2014) e Ribeiro (2009), esse letramento ultrapassa o domínio técnico das ferramentas digitais, englobando habilidades sociais e cognitivas mais amplas. Assim, ele envolve a capacidade crítica e reflexiva de selecionar, avaliar, produzir e compartilhar informações com responsabilidade, comunicando-se de forma efetiva e participando ativamente em diferentes contextos digitais. Tais competências são essenciais não apenas para o desempenho de atividades cotidianas, mas também para a construção de uma identidade digital crítica e consciente, que possibilite ao professor perceber-se como aprendiz permanente.

Ao refletirem sobre suas próprias práticas e experiências digitais cotidianas, os docentes têm a oportunidade de ressignificar suas práticas pedagógicas, ampliando seu repertório tecnológico e aperfeiçoando suas interações sociais e educativas em ambientes digitais.

Na dimensão profissional, utilizamos o modelo SAMR (Puentedura, 2006) para classificar o nível de integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas, enquanto o referencial DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018) nos orientou na identificação das competências digitais docentes em diferentes domínios do ensino. As questões de 12 a 26 do instrumento foram elaboradas com base nesses referenciais, possibilitando mapear o perfil de letramento digital profissional dos participantes.

O modelo SAMR detalha desde a mera substituição de ferramentas tradicionais até a redefinição de atividades pedagógicas, viabilizada pela criação de tarefas inovadoras com apoio das tecnologias digitais (**Imagem 3**).



Fonte: Modelo SAMR adaptado de Puentedura (2006, p. 189).

Conforme demonstramos na Imagem 3, os quatro níveis do modelo SAMR foram incorporados às questões do questionário, o que nos permitiu identificar desde a mera substituição de ferramentas tradicionais até a redefinição de atividades pedagógicas por meio da criação de tarefas inovadoras viabilizadas pelas tecnologias digitais. Utilizamos esse modelo para analisar o nível de integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores. Alinhando as perguntas do questionário e os critérios de observação foram alinhados aos quatro níveis descritos por Puentedura (2006), a saber:

- a) Substituição (S): descreve situações em que a tecnologia apenas substitui uma ferramenta tradicional, sem alterar significativamente sua função pedagógica. Nas questões Q4, Q6, Q17 e Q19, identificamos que, embora os docentes utilizem recursos como PDFs, projetores e lousas digitais, esses instrumentos cumprem a mesma função que seus equivalentes analógicos. A prática pedagógica, nesse caso, permanece inalterada, evidenciando uma apropriação ainda limitada das TDs;
- b) Aumento (A): ocorre quando a tecnologia substitui a ferramenta tradicional, mas acrescenta funcionalidades que enriquecem a prática pedagógica. As questões Q3, Q5, Q7, Q9, Q20, Q22, Q24 e Q26 mostram que os professores recorrem a plataformas digitais que oferecem benefícios como feedback instantâneo, armazenamento em nuvem e colaboração em tempo real. Nessa etapa, há melhorias funcionais, mas ainda não se observa uma transformação estrutural nas práticas de ensino
- c) Modificação (M): caracteriza-se pela reformulação significativa das atividades pedagógicas. Como indicam as questões Q8, Q10, Q14, Q16, Q21, Q23 e Q25, a utilização de plataformas colaborativas e a criação de podcasts exemplificam uma mudança na forma de engajamento dos estudantes, transformando a dinâmica das tarefas. Nesse estágio, a tecnologia passa a ser central no redesenho das estratégias de ensino-aprendizagem.
- d) Redefinição (R): representa o nível mais avançado de integração tecnológica, em que as TDIC possibilitam a criação de tarefas anteriormente impensáveis. As questões Q11, Q13, Q15 e Q18 evidenciam o uso de ferramentas como *Genially* e *Canva*, que permitem novas formas de expressão e criatividade. Nessa fase, a tecnologia não apenas transforma a prática pedagógica, mas também amplia as oportunidades para que docentes e estudantes desenvolvam competências inovadoras e autorais.

O quadro 10, a seguir representa resumidamente as unidades de análise do questionário diagnóstico preliminar aplicado aos professores:

Quadro 10: Unidades norteadoras para análise do questionário preliminar

Unidade de análise	Definição	Questões relacionadas	Síntese dos dados
Substituição (S)	A tecnologia substitui ferramenta tradicional sem mudança funcional significativa	Q4, Q6, Q17, Q19	Uso de PDFs, projetores e lousas digitais que replicam práticas tradicionais, sem alterar metodologias
Aumento (A)	A tecnologia substitui com adição de novas funcionalidades	Q3, Q5, Q7, Q9, Q20, Q22, Q24, Q26	Uso de plataformas digitais que oferecem feedback instantâneo, armazenamento em nuvem e colaboração, mas sem alterar estruturalmente as tarefas
Modificação (M)	A tecnologia permite reformulação significativa da tarefa	Q8, Q10, Q12, Q14, Q16, Q21, Q23, Q25	Produção de podcasts, uso de plataformas colaborativas e coautoria de textos, demonstrando maior engajamento e reformulação pedagógica
Redefinição (R)	A tecnologia cria tarefas antes inconcebíveis	Q11, Q13, Q15, Q18	Uso de Genially, Canva e outras ferramentas multimodais para práticas inovadoras e autorais

Fonte: Adaptado do método SAMR (Puentedura, 2006, p. 189).

A análise revela que os professores se concentram, em sua maioria, nos níveis de Substituição e Aumento, reproduzindo práticas já existentes em formato digital. Contudo, há evidências pontuais de avanços para os níveis de Modificação e Redefinição, especialmente em experiências de uso de recursos multimodais e projetos autorais. Do ponto de vista da Linguística Aplicada, isso evidencia um processo de apropriação gradual das tecnologias digitais, no qual as práticas de leitura literária ainda se encontram em estágio inicial de integração crítica, mas já apresentam potencial de ressignificação pedagógica.

Além do questionário, realizamos observações com os professores durante os encontros, o que nos permitiu aprofundar a análise sobre o uso das tecnologias digitais. Esses procedimentos possibilitaram identificar relações entre os perfis de letramento digital pessoal e profissional e compreender de que forma as competências digitais adquiridas no âmbito pessoal influenciam as práticas educativas.

Compartilhamos os resultados com os professores e os utilizamos para o planejamento das intervenções formativas, visando a uma integração mais significativa e transformadora das tecnologias digitais no ensino da leitura, conforme os níveis superiores do modelo SAMR (Puentedura, 2006). Dessa forma, buscamos levar os docentes a perceber a importância de superar a mera substituição e avançar em direção à redefinição das TDs na sala de aula.

Assim, os dados obtidos a partir da aplicação do questionário subsidiaram o planejamento de intervenções formativas, com o propósito de aprimorar e transformar as

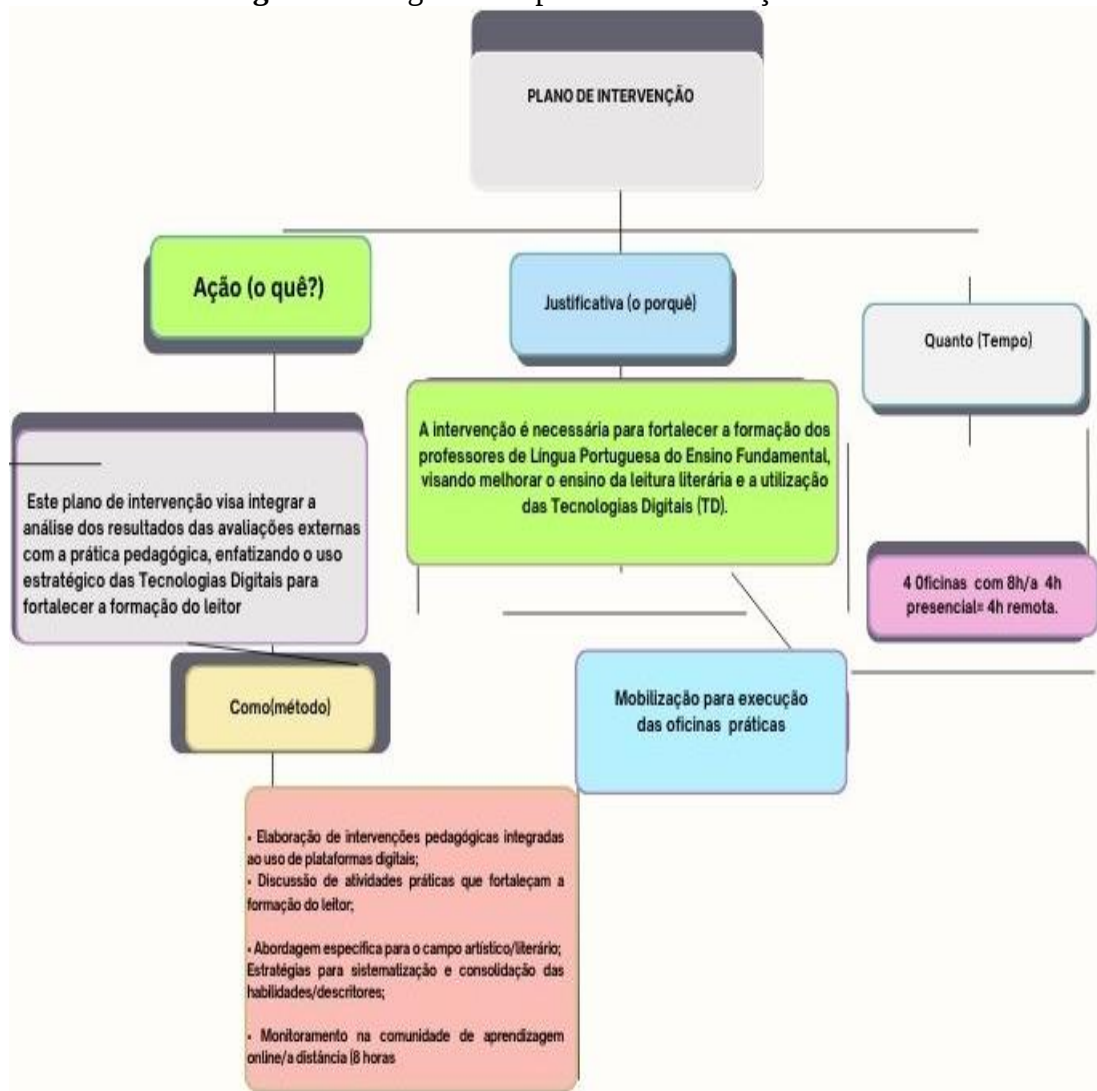
práticas pedagógicas, promovendo uma integração mais significativa e inovadora das tecnologias digitais no ensino da leitura literária. A partir desses dados, elaboramos um plano de formação e intervenção voltado ao fortalecimento do letramento digital dos professores, que será detalhado na próxima seção.

b) Plano de intervenção (Oficinas de Formação)

O plano de formação/intervenção, intitulado *Fortalecendo o Letramento Literário com Integração das Tecnologias Digitais na Formação de Professores*, foi organizado de forma colaborativa em quatro oficinas que envolveram professores, equipe pedagógica da escola e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Cada encontro, com duração de oito horas (divididas entre atividades presenciais e remotas), totalizou 32 horas de formação voltadas à integração entre teoria e prática no uso pedagógico das tecnologias digitais no trabalho com o letramento literário (Apêndice C).

Para tornar mais clara essa estrutura, elaboramos um diagrama que sintetiza o plano de intervenção, destacando a sequência das oficinas, a carga horária e a articulação entre os diferentes momentos formativos. Esse recurso visual permite ao leitor compreender, de forma objetiva, como concebemos a proposta e como articulamos o percurso formativo à integração entre teoria e prática.

Imagem 4 - Diagrama do plano de intervenção



Fonte: Elaborado pela autora (2025). (2025).

A imagem 4 apresenta o diagrama do plano de intervenção, elaborado coletivamente durante as oficinas de formação com foco no letramento literário e digital, tomando como referência a sequência básica de letramento literário de Cosson (2006): motivação, introdução, leitura e interpretação, articulada às dimensões da produção e circulação digital. Essa ampliação fundamentou a elaboração do LIDDA (Leitura Literária em Ambientes Digitais), concebido como instrumento metodológico para integrar literatura, tecnologias digitais e práticas de multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022; Kersch, 2020).

As oficinas envolveram professores, coordenadores e técnicos da Secretaria de Educação, totalizando 17 participantes. Nelas, priorizamos a sistematização de práticas pedagógicas inovadoras, a reformulação do ensino da literatura e o uso de plataformas digitais, favorecendo a troca de experiências e o aprimoramento do ensino da leitura na rede municipal.

A construção colaborativa do plano de intervenção refletiu nosso compromisso com o fortalecimento do ambiente educacional e a articulação entre formação docente, cultura digital e letramento literário. Essa proposta alinha-se, ainda, ao objetivo geral da pesquisa, que consiste em investigar de que modo as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, integradas ao uso das tecnologias digitais, podem potencializar a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista da Linguística Aplicada, compreendemos o ensino da leitura como prática social e discursiva que exige mediações críticas e situadas. Assim, as oficinas se configuraram como campo de investigação e intervenção, no qual analisamos como os professores ressignificaram suas práticas diante dos referenciais teóricos mobilizados e das demandas do contexto escolar.

Ao articular momentos de estudo, reflexão e experimentação, reafirmamos a leitura literária como prática estética e crítica (Cosson, 2006) e evidenciamos o papel das tecnologias digitais como mediações constitutivas na construção de sentidos (Kersch, 2020). Para fundamentar o plano de intervenção, consideramos tanto as evidências das avaliações externas quanto a interação promovida na comunidade de aprendizagem via *WhatsApp*. Os resultados do SAEPE e do SAET revelaram fragilidades no desempenho dos estudantes em competências de leitura, interpretação e análise de textos literários, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Diante desse diagnóstico, organizamos o percurso formativo em quatro oficinas de intervenção, sistematizadas no Quadro 11, que apresenta de forma articulada os objetivos, as ações, os conteúdos e as dimensões de análise de cada etapa, evidenciando o papel das tecnologias digitais na ressignificação das práticas pedagógicas.

Quadro 11: Oficinas de intervenção para o desenvolvimento dos Letramentos Literário e Digital.

OFICINA	OBJETIVO	AÇÃO INTERVENTIVA	CONTEÚDO / ATIVIDADE	DIMENSÃO DE ANÁLISE
Oficina 1: Fundamentos do Letramento literário e Digital	Compreender os princípios da BNCC e do currículo de Pernambuco para o ensino da leitura.	Criação da comunidade de aprendizagem	Introdução ao Letramento literário e Tecnologias Digitais: apresentação dos conceitos básicos e da integração das tecnologias digitais no ensino da leitura literária.	Ação (PD) – Participação Docente: Avalia o envolvimento inicial dos professores e a criação de uma rede colaborativa.
Oficina 2: Sequência Didática para o Letramento literário	Desenvolver estratégias eficazes para promover o letramento literário.	Criação do roteiro LIDDA a partir da adaptação da sequência de Cosson (2006, 2016) em diálogo com Kersch (2020)	Aplicação do roteiro didático LIDDA, nas aulas de leitura.	Reflexão (IT) – Integração Tecnológica: Analisa como os professores refletem sobre o uso das tecnologias e as inserem nas práticas didáticas.
Oficina 3: Projetos de Letramentos Literários e Uso de Plataformas Digitais	Elaborar projetos que integrem o letramento literário ao uso de plataformas digitais.	Planejamento e construção de projetos reais, testando-os dentro de suas práticas pedagógicas.	Desenvolvimento de projetos pedagógicos que utilizem tecnologias digitais no ensino da leitura.	Transformação (RP) – Ressignificação Pedagógica: Investiga como os professores modificam suas práticas a partir das novas abordagens com TDs.
Oficina 4: Práticas Inovadoras de Leitura Literária com Tecnologias Digitais	Motivar o compartilhamento de boas práticas de ensino de Língua Portuguesa.	Compartilhamento de experiências e aprimoramento de práticas pedagógicas.	Apresentação e debate sobre práticas inovadoras de leitura literária com o uso de tecnologias.	Transformação (RP) – Ressignificação Pedagógica: Verifica o impacto das TDs na consolidação de um ensino dinâmico e inovador.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao analisarmos esses resultados sob a perspectiva da Linguística Aplicada, compreendemos que eles não se reduzem a indicadores estatísticos, mas expressam práticas sociais de leitura ainda pouco fortalecidas no espaço escolar. Esses dados nos levaram a refletir criticamente sobre os processos de ensino da literatura, apontando a necessidade de superar abordagens tradicionais e pouco dialógicas. Desse modo, os resultados funcionaram como ponto de partida para a construção de um percurso formativo que integra teoria, prática e tecnologias digitais, favorecendo a formação do leitor literário crítico e participativo.

Na Oficina 1, introduzimos os conceitos de letramento literário e digital, destacando a criação de uma comunidade de aprendizagem. Já na Oficina 2, refletimos coletivamente sobre os fundamentos e as etapas da sequência básica de leitura literária proposta por Cosson (2006), articulando-a às possibilidades pedagógicas oferecidas pelas tecnologias digitais em diálogo com Kersch (2020). Nesse processo, concebemos o Roteiro Didático para Aulas de Letramento literário e Digital (LIDDA), que se constituiu como estratégia estruturante para o planejamento de práticas de leitura em ambientes digitais.

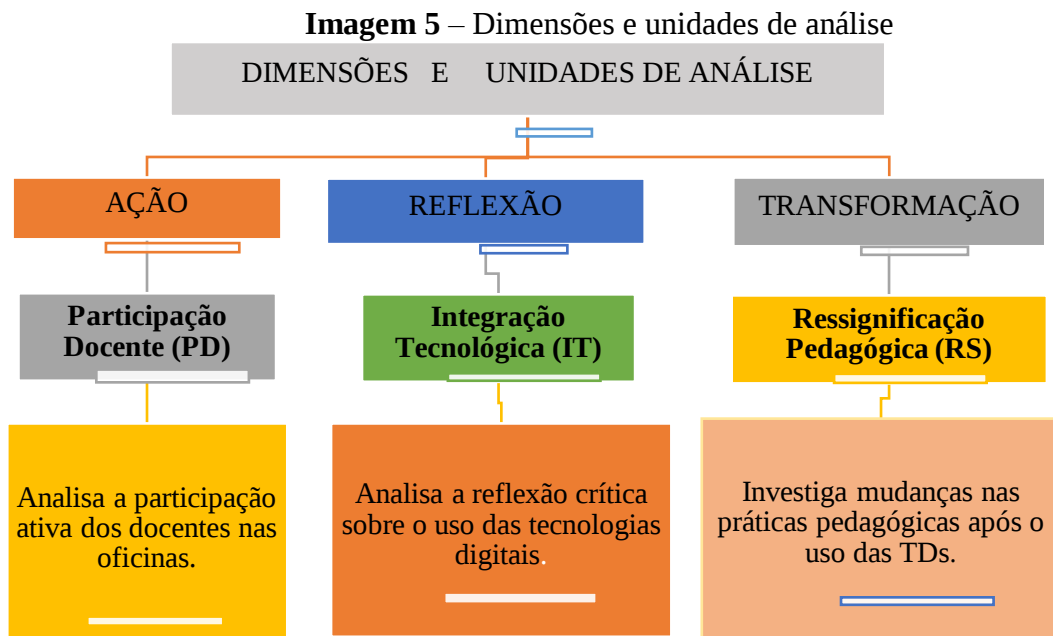
O LIDDA foi organizado em cinco etapas: motivação, introdução, leitura, interpretação e criação, e distribuído em 11 aulas. As primeiras etapas voltaram-se ao engajamento dos estudantes, despertando o interesse pelo gênero literário e promovendo conexões com suas vivências por meio de recursos multimodais. Na sequência, aprofundamos o conhecimento sobre o gênero e conduzimos a leitura crítica da obra, acompanhada de discussões mediadas. A etapa de interpretação ocorreu em ambientes digitais colaborativos, como fóruns e blogs, favorecendo a análise crítica e a troca de perspectivas. Por fim, a etapa da criação foi dedicada à produção autoral, com textos criativos em formatos multimodais que integraram imagem, som e vídeo.

Essa proposta não apenas consolidou os objetivos do letramento literário e digital, como também fortaleceu a autoria e a participação ativa dos estudantes, reafirmando o potencial das tecnologias digitais como mediadoras do processo formativo. Além disso, favoreceu a construção de um espaço colaborativo de troca, escuta e aprimoramento pedagógico, em consonância com as diretrizes da BNCC e com o Currículo de Pernambuco.

Reafirmamos, assim, o papel do professor como agente de letramento, cuja atuação se expressa na mediação crítica, na escolha de recursos digitais e na ressignificação das práticas pedagógicas em diálogo com os estudantes. A análise dos dados coletados fundamentou-se no ciclo metodológico proposto por Kersch (2020), que articula três dimensões centrais do processo formativo: ação, reflexão e transformação. A Imagem 5, a seguir, ilustra essas

dimensões e suas unidades de análise, evidenciando as inter-relações no desenvolvimento das competências docentes. As unidades de análise foram definidas como:

- a) Participação Docente (PD) – analisa o envolvimento dos professores e a troca de experiências nas oficinas e na comunidade de aprendizagem;
- b) Integração Tecnológica (IT) – examina a adoção de recursos digitais (como podcasts, vídeos e plataformas interativas) no ensino da leitura e da escrita;
- c) Ressignificação Pedagógica (RP) – reflete sobre as mudanças nas práticas docentes a partir das formações, destacando a resignificação do uso das tecnologias e o impacto na aprendizagem dos estudantes.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com Azevedo e Kersch (2024), nos estudos desenvolvidos no FORMLI, a prática social ocupa o lugar central na formação docente, possibilitando a integração dos saberes teóricos com as experiências vividas pelos professores ao interagirem com diversos elementos do mundo social. Essa abordagem fundamenta as unidades analíticas da pesquisa — Participação Docente (PD), Integração Tecnológica (IT) e Ressignificação Pedagógica (RP) —, que orientam a investigação sobre como os docentes participam ativamente das atividades formativas e integram tecnologias em seus processos pedagógicos.

Essas unidades de análise também permitem explorar como as práticas são resignificadas ao longo do tempo, influenciadas por reflexões e interações com o mundo social

e os saberes teóricos. Ao assumir a prática social como base, cria-se um ponto de partida para compreender como as diferentes dimensões da prática pedagógica se interligam, gerando aprendizagens significativas que transcendem os professores, reverberando no trabalho com os estudantes.

Tais aprendizagens significativas não se limitam aos docentes, mas se estendem ao desenvolvimento de práticas mais críticas e transformadoras, especialmente no ensino da leitura literária. As unidades PD, IT e RP revelam o impacto das tecnologias digitais nesse processo, destacando como os professores ressignificam suas práticas em função dessas interações, promovendo um ciclo de formação contínua.

Por fim, esse enfoque potencializa a aprendizagem crítica e significativa dos estudantes, criando um ambiente pedagógico inclusivo. A perspectiva de Azevedo e Kersch (2024) reforça a relevância das unidades analíticas para analisar a formação dos professores e o papel das tecnologias digitais, consolidando um modelo que favorece tanto a capacitação docente quanto o impacto positivo nas práticas educacionais.

As unidades de análise ajudam a investigar como os professores participam ativamente das atividades formativas, como integram as tecnologias nos seus processos pedagógicos e como essas práticas são ressignificadas ao longo do tempo em função das reflexões e interações com o mundo social e os saberes teóricos. Dessa forma, a assunção da prática social como base para o desenvolvimento da formação docente constitui-se um ponto de partida para compreender como as diferentes dimensões da prática pedagógica se interligam e proporcionam aprendizagens significativas, não apenas para os docentes, mas também para o desenvolvimento de práticas que possam favorecer aprendizagens significativas para os estudantes

c) Prints da comunidade de Aprendizagem

Os registros visuais utilizados em nossa pesquisa foram obtidos a partir de capturas de tela das interações ocorridas no grupo de *WhatsApp*, criado para acompanhar a elaboração colaborativa de aulas voltadas ao desenvolvimento do letramento literário dos estudantes. Esse grupo configurou-se como uma comunidade de aprendizagem entre professores de Língua Portuguesa, voltada ao acompanhamento das práticas pedagógicas implementadas em sala de aula e à promoção de discussões sobre a integração das Tecnologias Digitais (TD) no processo formativo do leitor literário.

Nesta fase da pesquisa, mantivemos as dimensões e unidades de análise adotadas na etapa formativa, conforme já apresentamos. Como veremos adiante, a análise dos dados evidencia que o grupo de *WhatsApp* se consolidou como um espaço profícuo de desenvolvimento profissional docente, caracterizado pela troca de saberes, pela reflexão colaborativa e pela mobilização de práticas inovadoras no ensino da leitura literária. Em virtude de sua centralidade nos resultados obtidos, a constituição e a dinâmica dessa comunidade de aprendizagem serão discutidas em uma subseção específica deste trabalho.

5.4 A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A fase interventiva contou com a organização de uma comunidade de aprendizagem formada pelos docentes participantes, utilizando a plataforma *WhatsApp*. Nesse ambiente digital, pudemos compartilhar experiências, discutir o uso de tecnologias digitais em sala de aula e colaborar no desenvolvimento de atividades voltadas à formação do leitor literário. O acompanhamento foi realizado por meio de prints de tela e registros das interações, que nos forneceram evidências sobre o engajamento docente e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante a formação.

Nóvoa (2023, p. 24) ressalta que “a educação não é apenas um ato individual, é uma dinâmica de aprendizagem com os outros. Ninguém se educa sozinho”. De modo semelhante, Freire (2005, p. 78) afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Inspirados por essa premissa de colaboração, orientamos a criação da comunidade de aprendizagem, cujo objetivo foi tanto acompanhar a integração das tecnologias digitais (TD) às práticas docentes quanto favorecer o aprofundamento do letramento literário dos estudantes.

Por meio dessa comunidade, os docentes puderam relatar suas experiências em sala de aula, discutindo possibilidades, desafios e estratégias para a inserção de recursos digitais nas práticas de leitura literária. Essa dinâmica nos permitiu observar de que modo a colaboração e a troca de saberes contribuíram para a ressignificação das práticas docentes e para o fortalecimento do processo formativo.

Para melhor situar o leitor, o Quadro 12, a seguir, sintetiza as fases, etapas e atividades desenvolvidas em nossa pesquisa, congregando os instrumentos de geração de dados, as unidades de análise e a relação dessa organização com os objetivos do estudo.

Quadro 12: Quadro resumitivo da organização das fases, atividades, instrumentos de geração de dados e categorias de análise.

FASES	ETAPAS e ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	UNIDADES DE ANÁLISE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA TESE
MOBILIZADOR A	ETAPA 1: Planejamento ETAPA 2: Análise do Questionário ETAPA 3: Apresentação dos Resultados	Questionário	Método S.A.M.R DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018)	Analisar o letramento digital dos professores de Língua Portuguesa, considerando os usos pessoais e laborais das tecnologias digitais.
FORMATIVA	ETAPA 1: Planejamento das Oficinas ETAPA 2: Realização das Oficinas	Observação participativa Plano de formação e intervenção; registro fotográfico. Plano de aula. (SQ)	Dimensão Ação, reflexão, transformação (Kersch, 2020; Nóvoa, 2023; Freire, 1996). Unidade de Análise: Participação Docente (PD) Integração Tecnológica (IT) Ressignificação Pedagógica (RP) Excertos da participação dos professores na Oficina 4	Planejar, implementar e avaliar oficinas, em colaboração com a rede de ensino municipal, que integrem tecnologias digitais, ensino da leitura e formação do leitor no campo artístico-literário;
INTERVENTIVA	ETAPA 1: Observação e Criação da Comunidade de Aprendizagem ETAPA 2: Reflexão e Monitoramento	Print de tela, registro da interação dos docentes na comunidade Atividades	Dimensão Ação, reflexão, transformação (Kersch, 2020; Nóvoa, 2023; Freire, 1996, 2011). Unidade de análise: Participação Docente (PD) Integração Tecnológica (IT) Ressignificação Pedagógica (RP)	Constituir e criar uma comunidade de aprendizagem colaborativa, visando a construção conjunta de estratégias de intervenção pedagógica entre os professores de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

[...] Aprende a ser professor-pesquisador vivenciando essa relação entre “ensino-pesquisa-ação-reinvenção-do-ensino-e-do-ser-professor” durante a graduação e a iniciação científica, no decorrer do mestrado e do doutorado, ao longo de toda a atuação no processo de ensino-pesquisa. E isso não requer dos pesquisadores proximidade espacial, mas, o compartilhamento de princípios.” (Azevedo; Kersch, 2024, p. 303).

Conforme Azevedo e Kersch (2024), aprendemos a ser professores-pesquisadores por meio de uma relação contínua entre “ensino-pesquisa-ação-reinvenção-do-ensino-e-do-ser-professor”. Essa trajetória, construída desde a graduação, passa pela iniciação científica e se expande ao longo do mestrado, do doutorado e, especialmente, no exercício profissional. O processo formativo, nesse sentido, não depende da proximidade espacial entre os pesquisadores, mas do compartilhamento de princípios comuns, sustentados por uma troca colaborativa e reflexiva.

Com base nesse princípio, organizamos os dados de nossa pesquisa em três fases que estruturaram o percurso metodológico: mobilizadora, formativa e interventiva, conforme apresentado nos Quadros 6 e 7 (na seção de metodologia). Em cada uma dessas fases, consideramos os instrumentos de geração de dados, as unidades de análise e os objetivos específicos que orientaram o desenvolvimento da investigação. A seguir, apresentamos a análise detalhada de cada fase.

6.1 FASE MOBILIZADORA – ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

O objetivo específico desta fase consistiu em analisar o letramento digital dos professores de Língua Portuguesa, considerando os usos pessoais e profissionais das Tecnologias Digitais (TD). Essa etapa inicial teve como finalidade diagnosticar o ponto de partida dos participantes, oferecendo um panorama das competências digitais já presentes em suas práticas e subsidiando as ações formativas desenvolvidas nas fases seguintes da pesquisa. Para alcançar esse objetivo, estruturamos três etapas principais: planejamento, aplicação do questionário e análise dos dados obtidos.

Nesse processo, utilizamos o modelo SAMR (Puentedura, 2006), que nos possibilitou mapear as diferentes formas de apropriação das tecnologias no cotidiano escolar. Esse modelo organiza os usos das TD em quatro categorias — *Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição* — que representam distintos modos de incorporação das tecnologias ao processo pedagógico. Embora originalmente concebido de forma hierárquica, optamos por adotar o termo “categoria” em lugar de “nível”, a fim de evitar interpretações comparativas ou reducionistas. Com isso, buscamos valorizar a singularidade dos contextos de uso e os sentidos atribuídos pelos professores às suas práticas.

De forma complementar, mobilizamos o referencial DigCompEdu (Lucas e Moreira, 2018) como suporte teórico-analítico. Esse quadro nos orientou na interpretação das competências digitais dos professores, especialmente no que se refere à gestão de recursos digitais, ao desenvolvimento profissional, às práticas pedagógicas reflexivas e à promoção da competência digital dos estudantes.

Esse enquadramento teórico dialoga diretamente com os princípios que norteiam nossa investigação, ao reconhecer que o letramento digital não se limita ao domínio técnico das ferramentas. Pelo contrário, envolve práticas sociais, culturais e pedagógicas, conforme destacam Kleiman (2008), Ribeiro (2009), Coscarelli (2014) e Kersch (2020). Assim, buscamos articular os referenciais teóricos à análise empírica, compreendendo o letramento digital como uma prática situada e significativa. A seguir, apresentamos uma síntese da organização metodológica que guiou esta fase da pesquisa (Quadro 13).

Quadro 13: Síntese da organização metodológica da fase mobilizadora

FASE	ETAPAS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS	UNIDADES DE ANÁLISE	OBJETIVO ESPECÍFICO
Mobilizadora	Planejamento da etapa diagnóstica. Aplicação do questionário. Análise e sistematização dos dados.	Questionário Diagnóstico. Análise orientada pelos modelos SAMR e DigCompEdu.	Letramento Digital Pessoal. Letramento Digital Profissional. Classificação dos usos das TD segundo SAMR e DigCompEdu.	Analisar o letramento digital dos professores de Língua Portuguesa, considerando os usos pessoais e laborais das TD.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para operacionalizar a análise dos dados, distribuímos as questões do questionário diagnóstico de acordo com as unidades de análise definidas pelo modelo SAMR (Puentedura,

2006). Essa organização nos permitiu classificar os diferentes modos de apropriação das Tecnologias Digitais (TD) pelos professores, contemplando as categorias de Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição.

Como sistematizamos no Quadro 10, cada categoria foi associada a uma definição, às questões correspondentes do questionário e a uma síntese preliminar dos dados. Essa sistematização nos auxiliou a compreender de que maneira os professores utilizam as TD em seus contextos de prática e como essas escolhas revelam diferentes graus de integração pedagógica.

No âmbito da Substituição, identificamos usos em que a tecnologia simplesmente ocupa o lugar de ferramentas tradicionais, sem alterar a função pedagógica. Os professores mencionaram, por exemplo, o uso de arquivos em PDF, projetores e lousas digitais que replicam métodos já consolidados, sem introduzir mudanças significativas no modo de ensinar.

Já na categoria de Aumento, observamos situações em que a tecnologia, embora mantenha a estrutura da tarefa, acrescenta novas funcionalidades. Entre os exemplos mais recorrentes, destacamos o uso de plataformas digitais que permitem feedback instantâneo, armazenamento em nuvem e maior colaboração entre os estudantes, ainda que a lógica da atividade se mantenha semelhante à tradicional.

Na categoria de Modificação, a presença das TD viabilizou mudanças mais substanciais no desenho das tarefas. Nessa perspectiva, identificamos práticas como a produção de podcasts, o uso de plataformas colaborativas e a coautoria de textos digitais, evidenciando um movimento de ressignificação metodológica e maior engajamento dos estudantes.

Por fim, a categoria de Redefinição revelou usos inovadores das tecnologias, permitindo a criação de tarefas antes inconcebíveis no contexto escolar. Entre os exemplos relatados, destacam-se o uso de ferramentas multimodais, como *Genially* e *Canva*, que possibilitaram práticas autorais, criativas e com alto potencial de transformação pedagógica. Essa organização metodológica nos possibilitou visualizar, de forma integrada, como os professores se posicionam em relação ao uso das TD em suas práticas pessoais e profissionais. A partir desse enquadramento, passamos à apresentação dos resultados da análise, estruturados em dois eixos: o perfil de letramento digital pessoal e o perfil de letramento digital profissional.

6.1.1 Perfil de letramento digital pessoal dos participantes

Analizamos o perfil de letramento digital pessoal dos professores participantes com base nas respostas às questões 4 a 11 do questionário aplicado. O grupo é composto por nove professores de Língua Portuguesa da rede pública municipal, sendo sete mulheres e dois homens, com média de idade de 37 anos. Predomina a faixa etária entre 30 e 40 anos, embora haja diversidade geracional: uma professora com 53 anos e 25 anos de magistério representa a trajetória mais longa, enquanto outros participantes estão no início da carreira, com apenas dois anos de atuação. Esse contraste evidencia um grupo heterogêneo, cujas experiências profissionais variam entre 2 e 25 anos.

No que se refere à formação acadêmica, todos possuem graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Observamos diferentes níveis de formação complementar: cinco concluíram especialização (55,6%), três têm apenas a graduação (33,3%) e um concluiu o mestrado (11,1%). Não há participantes com doutorado. Esse panorama revela um investimento expressivo em formação continuada, ainda que concentrado na pós-graduação lato sensu, realidade comum e recorrente nos sistemas municipais de ensino, nos quais o acesso à pós-graduação stricto sensu é mais restrito e nem sempre favorecido.

Quanto ao vínculo profissional, cinco professores são efetivos da rede municipal e quatro atuam em regime temporário. Essa composição sugere, de um lado, estabilidade para parte do grupo, o que favorece a consolidação e a continuidade de práticas pedagógicas; de outro, revela vulnerabilidades que podem impactar o engajamento crítico com as tecnologias digitais, dificultar a consolidação de projetos educacionais de longo prazo e a apropriação crítica dessas tecnologias.

No uso pessoal das Tecnologias Digitais, todos os professores relataram acesso diário à internet, ainda que em intensidades distintas. A maioria permanece conectada entre uma e cinco horas por dia (55,6%), um terço declarou estar conectado praticamente durante todo o dia (33,3%) e uma parcela menor afirmou utilizar a rede por mais de dez horas diárias (11,1%). Esse padrão indica uma inserção digital ampla e intensa, embora predominantemente orientada para finalidades comunicacionais e consumo rápido de informação. Entre as plataformas mais utilizadas estão *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*, confirmando a centralidade das redes sociais na vida digital dos participantes.

Em síntese, delineamos um grupo com sólida formação acadêmica em Letras, marcado por heterogeneidade etária, diversidade de vínculos profissionais e forte presença em práticas

digitais cotidianas de caráter comunicacional. Esse panorama evidencia tanto potencialidades — como a familiaridade com as tecnologias e a predisposição à conectividade — quanto desafios, sobretudo a necessidade de qualificação crítica dessas práticas, de modo a transformá-las em recursos efetivos para a aprendizagem.

Com base nesses dados, analisamos o comportamento digital dos professores segundo o modelo SAMR (Puentedura, 2006), considerando também sua dimensão pessoal e relacionando os usos pessoais das tecnologias às competências digitais previstas no referencial europeu DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018). O Quadro 14 apresenta uma síntese interpretativa das questões Q4 a Q11 do diagnóstico, organizadas de acordo com as quatro unidades analíticas do modelo: Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição. Para cada categoria, apresentamos as evidências empíricas observadas nas respostas dos professores, bem como as respectivas questões analisadas. Além disso, indicamos os referenciais teóricos que fundamentam a leitura dos dados, com destaque para as competências do referencial europeu DigCompEdu (Lucas e Moreira, 2018).

Quadro 14: Síntese da análise das questões 4 a 11 sobre o perfil de Letramento Pessoal Digital dos docentes participantes da pesquisa

Unidade de Análise	Principais Evidências	Referenciais Teóricos e Relação com o DigCompEdu
Substituição (Q4 e Q6)	Uso funcional da internet para fins pessoais (redes sociais e pesquisa); indícios de aplicação no planejamento de aulas; letramento digital inicial (Ribeiro, 2009).	Área 1 – Envolvimento Profissional (prática reflexiva e atualização autônoma). Ribeiro (2009); SAMR (Puentedura, 2006);
Aumento (Q3, Q5, Q7, Q9)	Autonomia para resolver problemas técnicos com tutoriais e apoio familiar; prática reflexiva; forte uso de redes sociais para comunicação pessoal e institucional.	DigCompEdu-Área 1 Envolvimento Profissional + Competência 1.1 Comunicação Institucional.
Modificação (Q8, Q10)	Uso de dispositivos digitais no planejamento e comunicação docente; início de reformulação de práticas; competência em selecionar/criar recursos digitais (DigCompEdu – Área 2).	DigCompEdu Área 2 – Recursos Digitais; uso e gestão de materiais digitais adaptados ao contexto pedagógico. Azevedo e Kersch (2023); SAMR – Modificação
Redefinição (Q11)	Uso de ferramentas como <i>Genially</i> e <i>Canva</i> ; reconhecimento da importância das TD nas práticas pedagógicas; identidade docente em transformação (Kersch, 2020).	Kersch (2020); DigCompEdu (Lucas e Moreira, 2018); SAMR (Puentedura, 2006) Redefinição

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sob a perspectiva das competências digitais pessoais, os dados analisados indicam que os professores demonstram domínio funcional das tecnologias, principalmente para finalidades comunicacionais e sociais. Esse uso corresponde, de acordo com o referencial DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018), às dimensões da prática reflexiva e do desenvolvimento profissional

contínuo, na medida em que parte desses recursos também é mobilizada para acessar conteúdos formativos, interagir em redes de colaboração e ampliar o repertório informacional.

Como se observa no Quadro 14, verificamos uma progressiva apropriação das Tecnologias Digitais (TD), que se inicia em práticas mais instrumentais (categoria de Substituição) e avança gradualmente para formas mais complexas de integração pedagógica (categorias de Modificação e Redefinição).

No nível de Substituição, verificamos que todos os professores possuem acesso à internet, com tempo médio de navegação entre uma e cinco horas diárias. Esse uso está concentrado em atividades pessoais, como redes sociais e pesquisas, mas também inclui aplicações básicas de cunho pedagógico, como o planejamento de aulas. Tais práticas evidenciam um letramento digital funcional e inicial, nos termos de Ribeiro (2009), no qual a habilidade técnica se alia a dimensões cognitivas, críticas e sociais. As competências mobilizadas nesse nível se alinham à dimensão de Envolvimento Profissional do DigCompEdu, especialmente no que se refere à prática reflexiva e à atualização autônoma, além de indicarem indícios de competências voltadas ao letramento da informação e ao uso responsável das tecnologias.

No nível de Aumento, que contempla as questões Q3, Q5, Q7 e Q9, observamos que os professores demonstram autonomia para solucionar dificuldades técnicas, seja por meio de tutoriais, seja com apoio de familiares. Esse perfil adaptativo e colaborativo dialoga com os resultados do Sob a perspectiva das competências⁸, que aponta o celular como principal meio de acesso à internet no Brasil. No referencial DigCompEdu (Lucas e Moreira, 2018), essas ações se alinham ao Domínio do Envolvimento Profissional, em especial às competências relacionadas à prática reflexiva e ao desenvolvimento contínuo.

O *Instagram* e o *WhatsApp* destacam-se como as plataformas mais utilizadas pelos docentes, seguidos pelo *Facebook*. Esse padrão de uso reflete uma alta conectividade entre os docentes, alinhada com os dados globais apresentados no relatório Digital (Cetic.br, 2022). Apenas dois professores relataram não utilizar redes sociais, o que reforça o processo de inserção dos docentes na cultura digital contemporânea.

⁸ Conforme dados da pesquisa TIC Domicílios 2022, conduzida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), cerca de 62% dos brasileiros utilizam exclusivamente o celular para acessar a internet, totalizando mais de 92 milhões de pessoas. O acesso exclusivo via celular é mais frequente entre mulheres, pessoas pretas e pardas, e nas classes sociais D e E. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/92-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet-apenas-pelo-telefone-celular-aponta-tic-domicilios-2022>. Acesso em: 28 maio 2023

No nível de Modificação, associado às questões Q8 e Q10, observamos o início de uma reestruturação das práticas docentes mediadas pelas TD. O uso de notebooks, smartphones e outras ferramentas digitais no planejamento e na comunicação entre colegas representa um indicativo de mudança organizacional. Essas práticas se articulam à área de Recursos Digitais do DigCompEdu, especialmente nas competências de seleção, adaptação e criação de conteúdos digitais alinhados aos objetivos pedagógicos.

Esse cenário reforça a necessidade de formações continuadas que apoiem a progressão dos professores para níveis mais sofisticados de integração tecnológica. O contexto pós-pandemia intensificou esse movimento, ao ampliar os espaços e tempos da aprendizagem e promover interações colaborativas em rede (Azevedo e Kersch, 2024). Nesse cenário, destacamos subáreas como a orientação e a aprendizagem colaborativa, em que os professores passam a utilizar recursos digitais para oferecer suporte individualizado, estimular a participação dos estudantes e criar ambientes de aprendizagem mais interativos.

Por fim, no nível de Redefinição, a questão Q11 evidencia o uso de ferramentas multimodais, como *Genially* e Canva, que possibilitam práticas autorais e criativas antes impensáveis no contexto escolar. Ao refletirem sobre suas práticas, os professores reconheceram o valor das TD na transformação do fazer pedagógico, ainda que tenham apontado a necessidade de maior formação específica para ampliar esse uso. Esses resultados refletem, sobretudo, a transformação da identidade profissional docente diante das exigências da cultura digital. Como destaca Kersch (2020), as TD impactam a construção dessa identidade, compreendida como um processo dinâmico e continuamente moldado pelas interações sociais e pelas experiências educativas.

Essa leitura nos permite concluir que o grupo analisado se encontra em um movimento de transição: parte de práticas instrumentais e comunicacionais e avança em direção a usos mais críticos, criativos e autorais, o que evidencia tanto as potencialidades quanto os desafios para a consolidação de um letramento digital significativo.

6.1.2 Perfil de letramento digital profissional dos participantes

O perfil de letramento digital profissional dos participantes desta pesquisa foi levantado a partir da segunda parte do questionário (questões 12 a 26). Entre os nove professores analisados, observamos que a maioria das escolas não dispõe de sala de informática equipada para atividades multimídia, o que contribui para a predominância de aulas expositivas. A análise

das respostas possibilitou compreender tanto o contexto de trabalho dos professores quanto os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas e as práticas pedagógicas mediadas pelas TD. As informações sistematizadas no Quadro 15 revelam não apenas o perfil profissional dos participantes, mas também suas condições de acesso, uso e apropriação das tecnologias no ambiente escolar.

Quadro 15: Perfil de Letramento digital profissional dos docentes

PERFIL DOS PARTICIPANTES Questões 01 a 03	PERCEPÇÕES SOBRE O USO PROFISSIONAL DAS TECNOLOGIAS Questões 12 a 26
Língua Portuguesa Graduação em Letras e especialistas em Língua Portuguesa Entre 5 e 20 anos	Contexto de trabalho e recursos tecnológicos na escola: atuam em sala de aula (44,4% com até 5 anos de profissão); nível de escolaridade: 56% com especialização Recursos tecnológicos disponibilizados para os alunos: projetor multimídia (100%), TV, DVD e Vídeo (75%), acesso a internet (50%) e computador (37,5%); Utilização da sala ambiente de informática: a maioria das escolas não têm essa sala; Recursos mais utilizados na preparação das aulas de leitura e escrita: sites de pesquisa na internet, livro didático e referencial curricular. Técnicas de ensino predominantes: aulas expositivas (66,6%); Solicitação de pesquisa na internet como estratégia de aprendizagem: sim, na maioria das vezes (44,4%); Usos do computador e da internet com seus alunos: assistir vídeos; fazer slides e leitura de obras literárias; Existência de um espaço digital exclusivo para produção de trabalhos pelos alunos (colaborativos): caderno, slide (powerpoint); <i>Facebook</i> e <i>YouTube</i>. Motivações para participação de ações de formação e/ou desenvolvimento profissional: aprimorar o conhecimento pedagógico. Preferência de participação em formação para utilização das TD no ensino de Língua Portuguesa: 100% preferencial.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir dos dados apresentados, observamos que, embora os docentes tenham um perfil acadêmico consolidado, com a maioria sendo especialista, ainda enfrentam desafios estruturais que limitam o uso das tecnologias no cotidiano escolar. O fato de 100% das escolas possuírem projetor multimídia, mas apenas 37,5% disponibilizarem computadores aos alunos, demonstra uma realidade em que a tecnologia é mais frequentemente utilizada como suporte às práticas

tradicionais, como apresentação de slides e vídeos, do que como meio de transformação das práticas pedagógicas.

Além disso, a ausência de sala de informática na maioria das escolas reforça a dificuldade de promover atividades que exijam maior interação dos estudantes com os ambientes digitais, restringindo o desenvolvimento de competências digitais mais avançadas. As técnicas de ensino predominantes, centradas em aulas expositivas (66,6%), associadas ao uso esporádico de estratégias de pesquisa na internet, indicam que o uso das TD ainda se situa, majoritariamente, nos níveis de Substituição e Aumento do modelo SAMR, com poucas iniciativas classificadas como Modificação ou Redefinição.

Por outro lado, é significativo que 100% dos professores manifestem interesse em participar de formações presenciais sobre o uso das TD, o que revela uma disponibilidade e motivação para aprimorar suas práticas, desde que as ações formativas estejam alinhadas às suas necessidades e realidades profissionais. Esses dados reforçam a importância da fase formativa da pesquisa, que visa não apenas instrumentalizar os docentes no uso das TD, mas, sobretudo, promover uma ressignificação das práticas pedagógicas, alinhando letramento digital e práticas de leitura literária no contexto da cultura digital.

As análises apresentadas a seguir foram organizadas com base nas unidades analíticas derivadas da articulação entre o referencial europeu DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018) e o modelo SAMR (Puentedura, 2006). Essa combinação permitiu sistematizar a leitura do perfil de letramento digital profissional dos professores, associando os diferentes níveis de integração pedagógica das tecnologias digitais — Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição — às seis áreas de competência do DigCompEdu: (1) Envolvimento Profissional; (2) Recursos Digitais; (3) Ensino e Aprendizagem; (4) Avaliação; (5) Capacitação dos Aprendentes; e (6) Promoção da Competência Digital dos Estudantes. No Quadro 16 apresentamos essa categorização, que evidencia os níveis de apropriação das TD, bem como as práticas recorrentes, os desafios enfrentados e as potencialidades formativas identificadas.

Quadro 16: Unidades norteadoras da análise das questões 12 a 26 sobre o perfil de Letramento Digital profissional dos docentes participantes da pesquisa.

UNIDADES DE ANÁLISE		QUESTÕES ANALISADAS	PRINCIPAIS EVIDÊNCIAS
SUBSTITUIÇÃO	Área 1: Envolvimento Profissional	Q12 Q17 Q19 Q21	Uso predominante de recursos tradicionais como projetor multimídia e livro didático; acesso limitado a computadores; TDs funcionam como suporte às práticas expositivas.
AUMENTO	Área 2: Recursos Digitais Área 3: Ensino e Aprendizagem Área 5: Capacitação dos Aprendentes	Q20 Q24 Q26	Incorporação de TDs como PowerPoint, vídeos e <i>WhatsApp</i> para ampliar a interação com os alunos e enriquecer as estratégias de produção textual.
MODIFICAÇÃO	Área 3: Ensino e Aprendizagem Área 5: Capacitação dos Aprendentes	Q22 Q23 Q25	Mudança gradual nas práticas pedagógicas com o uso de plataformas digitais e colaboração online; baixa frequência do uso de ferramentas como blogs e editores multimodais.
REDEFINIÇÃO	Área 1: Envolvimento Profissional Área 6: Promoção da Competência Digital dos Estudantes	Q13 Q15 Q18	A redefinição das práticas ainda é incipiente devido à ausência de infraestrutura. Evidencia-se o potencial das TDs para promover autoria, colaboração e criticidade.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Modelo SAMR (Puentedura, 2006) e no DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018)⁹

Com base nos dados organizados no quadro anterior, observamos que as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais dos professores participantes foram distribuídas entre os quatro níveis do modelo SAMR (Puentedura, 2006), em diálogo com as áreas de competência do referencial europeu DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018). Essa categorização nos permitiu identificar padrões distintos de apropriação das Tecnologias Digitais na prática docente, desde usos mais instrumentais, como os que se enquadram na categoria de Substituição, até indícios, ainda incipientes, de práticas com potencial transformador, associados à Redefinição. A seguir, desenvolve-se uma análise mais detalhada por área do DigCompEdu, iniciando pelo Envolvimento Profissional.

⁹ Material na língua original: REDECKER, Christine. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> Acesso em: 30/04/2022. Referência do material traduzido: LUCAS, Janaina de Araujo; MOREIRA, Viviane Machado. Tradução e sistematização do referencial DigCompEdu para o contexto brasileiro. Brasília: MEC, SEB, 2018.

No que se refere ao Envolvimento Profissional, constatamos que todos os professores atuam exclusivamente na rede municipal de ensino (Q12), o que favorece a construção de vínculos institucionais e de espaços de colaboração entre pares. As respostas às questões Q13, Q14 e Q15 indicam que os docentes utilizam aplicativos de mensagens, como *WhatsApp*, e plataformas institucionais para comunicação com colegas e gestores, mobilizando práticas relacionadas à comunicação institucional e à colaboração profissional. Ainda que de forma não sistemática, identificamos indícios da prática reflexiva, especialmente quando os professores relatam que buscam recursos na internet para aprimorar suas aulas ou compartilham dúvidas em grupos de estudo. Esse comportamento evidencia um processo formativo em curso, ainda centrado na categoria de Substituição do modelo SAMR (Puentedura, 2006), mas com avanços em direção à categoria de Modificação, à medida que se ampliam os usos pedagógicos das tecnologias.

Em relação ao domínio dos Recursos Digitais, as questões Q17 a Q19 indicam que os professores possuem acesso regular à internet e recorrem a sites, vídeos e plataformas digitais na preparação das aulas. Esse uso está associado à competência de seleção de recursos digitais, a qual envolve identificar materiais adequados aos objetivos pedagógicos. Além disso, alguns docentes relataram produzir ou adaptar slides, vídeos curtos ou fichas digitais, o que indica uma apropriação inicial da competência de criação e modificação de recursos. Tais práticas sugerem um estágio emergente de letramento digital profissional, situado entre as categorias de Substituição e Aumento do modelo SAMR.

No que se refere à categoria de Substituição, as questões Q17 e Q19 revelam que os professores recorrem, majoritariamente, a materiais impressos e a recursos tradicionais, como o livro didático e o referencial curricular. Embora utilizem a internet para o planejamento, essa prática ainda reflete um uso instrumental e inicial das tecnologias digitais. Essa constatação está alinhada ao que afirmam Ribeiro (2009) e Coscarelli e Ribeiro (2014), quando defendem que o letramento digital não se resume ao uso de dispositivos, mas à mobilização crítica e criativa desses recursos no processo pedagógico.

A aparente contradição nos dados deve-se ao fato de que a pergunta formulada na pesquisa pode ter limitado as opções de resposta dos professores, não permitindo que expressassem plenamente a diversidade de fontes consultadas durante o planejamento das aulas de leitura e escrita. Contudo, é necessário considerar que os recursos digitais não impactarão positivamente a sala de aula se os professores não forem além do acesso, se não tiverem

condições de compreender suas propriedades e potencialidades para mudanças na forma de ensinar e aprender, e se não compreenderem as tecnologias digitais dentro das práticas sociais.

Sobre a incorporação de pesquisas na internet como estratégia de aprendizagem, os resultados apresentam uma janela para a compreensão da dinâmica contemporânea na sala de aula. Os resultados revelam que 55,6% dos professores assinalaram “sim, a maior parte das vezes”, 33,2% responderam “raramente” e 11,1% indicaram “sim, sempre”. Instigando uma reflexão sobre a formação do leitor, surge a necessidade de implementar abordagens específicas para a leitura em plataformas digitais. Em consideração a isso, é necessário abordar dois elementos cruciais nas práticas pedagógicas destinadas aos estudantes dos anos finais: a) o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura digital, capacitando os alunos a avaliarem informações online de maneira crítica; e b) fornecer orientação sobre o uso ético da internet, enfatizando a atribuição adequada de fontes e promovendo uma postura responsável na pesquisa online. Esses elementos são fundamentais para preparar os estudantes como leitores digitais competentes e éticos.

No que se refere à categoria Aumento do modelo SAMR (Puentedura, 2006), as questões Q20, Q24 e Q26 do questionário oferecem uma visão mais detalhada sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais, especialmente no que tange à intencionalidade dos professores ao incorporarem a internet como ferramenta de apoio didático.

Os dados da “Questão 20” revelam que 55,6% dos docentes buscam promover, por meio de pesquisas online, o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, desafiando-os a buscar ativamente novas informações; enquanto 44,4% utilizam essas práticas como estratégia para aprofundar ou complementar os conteúdos trabalhados. Esse conjunto de práticas, ainda que condicionado por limitações infraestruturais, evidencia um movimento de transição pedagógica que se aproxima das competências do domínio 3 – Ensino e Aprendizagem do referencial DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018), em especial aquelas relacionadas ao uso das tecnologias para apoiar o ensino e à orientação pedagógica mediada digitalmente.

Ressaltamos o uso do celular como recurso recorrente para a realização de pesquisas e para a leitura de textos literários em formato digital, o que possibilita uma reorganização parcial da lógica tradicional da aula, promovendo maior participação discente e potencializando práticas interativas, ainda que de forma incipiente. Entretanto, observamos que, conforme relataram os próprios participantes, essas ações nem sempre se realizam no espaço físico da sala de aula. A escassez de laboratórios de informática, a baixa conectividade e a ausência de

dispositivos disponíveis para todos os alunos são fatores que impactam diretamente a implementação pedagógica das tecnologias. Assim, muitos dos usos relatados são viabilizados em atividades extraclasse, por meio de mediações digitais em grupos de *WhatsApp* ou redes sociais, ou ainda através da exploração de espaços não escolares, como bibliotecas comunitárias ou ambientes domésticos.

Observamos que essa realidade revela um descompasso entre a intencionalidade pedagógica e as condições materiais oferecidas pelas instituições escolares. No âmbito do DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018), as ações docentes observadas também dialogam com o domínio 2 – Recursos Digitais, especialmente no que tange à seleção, criação e adaptação de conteúdos digitais, competências que demandam não apenas domínio técnico, mas também infraestrutura adequada e suporte institucional. A ausência desses elementos compromete o desenvolvimento pleno dessas competências e reforça a necessidade de políticas públicas que garantam tanto o acesso às tecnologias quanto sua integração significativa ao cotidiano escolar.

Por outro lado, identificamos que a diversidade de abordagens pedagógicas relatadas aponta para uma consciência crescente do potencial de aprimoramento das práticas educacionais por meio das tecnologias, como prevê a categoria Aumento do SAMR (Puentedura, 2006). Nesses casos, a tecnologia não apenas substitui ferramentas tradicionais, mas amplia a experiência de aprendizagem, favorecendo a gestão autônoma do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em meios digitais e o avanço rumo a um letramento digital mais crítico e funcional.

Portanto, reforçamos a importância de práticas pedagógicas que integrem as tecnologias digitais de forma consciente, crítica e estratégica. Nesse sentido, pesquisas como a de Ribeiro (2014) destacam a necessidade de ensinar os estudantes a identificar fontes confiáveis e a desenvolver uma leitura crítica em ambientes digitais, competência fundamental em uma sociedade permeada por informações diversas e, muitas vezes, contraditórias. A mediação tecnológica, conforme discutido por Kersch (2020), desempenha um papel essencial ao favorecer projetos pedagógicos que respeitam o ritmo de aprendizagem dos alunos e utilizam a internet como ferramenta para complementar, problematizar e expandir o conhecimento.

Nesse ponto, destacamos a noção de curadoria digital, prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma competência fundamental do trabalho com textos e mídias digitais. Segundo o documento,

Na cultura digital, espera-se que os estudantes possam atuar como curadores de informações, desenvolvendo habilidades para selecionar, organizar,

interpretar e reelaborar conteúdos disponíveis em diferentes plataformas e formatos, com base em critérios de relevância, confiabilidade e propósito comunicativo (Brasil, 2018, p. 69).

Ao mobilizarem essa competência, observamos que os educadores ampliam o potencial formativo da leitura digital, promovendo a autonomia intelectual e a criticidade dos estudantes frente ao fluxo intenso de informações que caracteriza o mundo contemporâneo. Ainda no âmbito da categoria Aumento, conforme evidenciado pelas questões Q24 e Q26, observa-se que os professores de Língua Portuguesa utilizam uma variedade de recursos para orientar a produção textual dos alunos, sendo o caderno (88,8%) o recurso mais utilizado.

O PowerPoint (55,6%) também se destaca, indicando a preferência por recursos digitais, seguido dos vídeos (33,3%) e do *WhatsApp* (22,2%). À luz do modelo SAMR (Puentedura, 2006), entendemos que esses recursos tecnológicos não substituem completamente as práticas analógicas, mas ampliam suas funcionalidades e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo emblemático é o uso do *YouTube*, indicado por 100% dos participantes como uma ferramenta essencial durante o período pandêmico. Embora substitua conteúdos presenciais por vídeos e tutoriais, sua principal contribuição está na multimodalidade, integrando imagem, som e texto, possibilitando enriquecer a experiência dos alunos, diversificar a apresentação dos conteúdos e flexibilizar o processo de aprendizagem.

O *WhatsApp*, por sua vez, mostrou-se eficaz para a escrita colaborativa e para o feedback em tempo real, promovendo interações dinâmicas entre professores e estudantes. Já o *Facebook*, utilizado por 60% dos participantes, funcionou como espaço de interação e colaboração. Ainda que não tenha sido concebido originalmente para fins educacionais, observamos que foi apropriado como extensão da sala de aula, permitindo práticas de leitura e escrita colaborativas em tempo real.

Entretanto, identificamos uma lacuna significativa no uso de plataformas especializadas, como o *Padlet*, ou de recursos multimodais, como *e-books* interativos, o que revela uma limitação na diversidade de ferramentas adotadas e aponta para a necessidade de formação continuada docente voltada ao letramento digital e à apropriação crítica das tecnologias.

À luz do DigCompEdu (Lucas e Moreira, 2018), essas práticas alinham-se parcialmente aos domínios 2 (Recursos Digitais), 3 (Ensino e Aprendizagem) e 5 (Capacitação dos Aprendentes), uma vez que envolvem a seleção e o uso de recursos digitais, a mediação pedagógica com TD e o estímulo à autonomia discente. Contudo, concluímos que a análise

evidencia que o uso desses recursos ainda se encontra em um estágio funcional, com foco na ampliação de métodos já conhecidos, sem transformação significativa das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é fundamental compreender as tecnologias digitais como ecossistemas de aprendizagem, conforme propõe Di Felice (2008), nos quais a interconexão entre ambientes, recursos e sujeitos favorece o desenvolvimento da criatividade, do protagonismo estudantil e de novas formas de letramento, especialmente o literário. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também reforça essa perspectiva ao indicar a importância de ensinar as especificidades das práticas de linguagem nas mídias digitais, bem como a necessidade de formar estudantes críticos e criativos, capazes de produzir e interpretar textos em diferentes suportes.

Apesar da adesão às TD em contextos emergenciais, os dados indicam que 100% dos professores preferem a modalidade presencial para a formação em tecnologias. Essa escolha demonstra uma valorização da interação direta no processo de aprendizagem das ferramentas digitais, o que sugere que muitos ainda veem a tecnologia como um complemento às práticas tradicionais, e não como uma possibilidade de transformação pedagógica.

Essa perspectiva revela que, mesmo diante da crescente digitalização do ensino, o ambiente físico é percebido como mais propício para a compreensão das nuances do uso pedagógico das TD. Isso reforça a importância de que os cursos de formação integrem metodologias ativas, híbridas e colaborativas, de modo a conciliar as preferências docentes com a exploração crítica e criativa das tecnologias.

A análise dialoga com a concepção de letramento digital proposta por Coscarelli e Ribeiro (2014), que entendem esse letramento como a capacidade de lidar criticamente com práticas sociais de leitura e produção de textos nos ambientes digitais. Também dialoga com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022), ao reconhecer que os letramentos multimodais reconfiguram os modos de aprender, comunicar e participar socialmente. Como afirmam os autores:

[...] Mais do que nunca, a escola precisa preparar seus alunos para: i) o mundo do trabalho, que exige atualmente uma economia do conhecimento; ii) o mundo da cidadania, que possibilita a inserção dos alunos em diferentes práticas de letramentos; e iii) a vida comunitária, de forma que os sujeitos, em relação às mídias digitais, sejam agentes de transformação. [...] (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022, p. 61).

Contudo, observamos que a ausência de infraestrutura adequada, como laboratórios, boa conectividade e equipamentos atualizados, compromete tanto a apropriação docente das TD quanto a consolidação de propostas curriculares mais inovadoras. Essa limitação não é apenas

técnica, mas também pedagógica, ética e social, pois dificulta a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. A esse respeito, Kersch (2020) destaca que a transformação pedagógica não depende apenas da presença de tecnologia, mas do movimento de formação crítica dos professores. O docente precisa assumir-se como sujeito ativo na construção de sua prática, buscando alternativas e ressignificando os recursos disponíveis. Mesmo em contextos marcados por precariedades, como o uso de celulares pessoais em sala, é possível reinventar práticas, alinhar-se à cibercultura e responder às demandas formativas contemporâneas.

Nossos dados da questão 21 corroboram essa análise ao indicar que os professores já vêm adaptando, ainda que de forma incipiente, suas práticas pedagógicas para além do uso exclusivo do quadro-negro, da lousa ou do livro didático. A possibilidade de múltiplas respostas evidenciou a diversidade de estratégias em uso, como a apresentação de conteúdos por meio de slides e a incorporação de vídeos, sinalizando uma transformação gradual na condução das atividades educacionais. No entanto, a análise também revela que o uso de plataformas digitais para publicação de trabalhos e leitura de obras literárias permanece restrito, refletindo tanto as limitações estruturais quanto a necessidade de maior investimento na formação docente.

Além disso, verificamos que a adoção de ferramentas como editores de texto e plataformas de blogs, com taxas de uso de apenas 25% e 12,5%, respectivamente, sugere que há um potencial inexplorado para a Modificação das práticas pedagógicas. Isso indica que, embora os professores estejam utilizando recursos tecnológicos na vida pessoal, a transformação efetiva da dinâmica de ensino-aprendizagem ainda precisa ser ampliada.

Há a necessidade de uma adaptação contínua por parte dos educadores, promovendo uma integração mais eficaz das tecnologias digitais que possibilite uma experiência educacional rica e transformadora. A Modificação, conforme proposta pelo método SAMR (Puentedura, 2006), requer não apenas a adoção de novas ferramentas, mas uma mudança na abordagem pedagógica que permita aos educadores e alunos interagirem de forma mais significativa com essas tecnologias. Para que essa integração ocorra de maneira efetiva, é essencial que os professores recebam suporte e formação adequada, desenvolvendo uma compreensão crítica sobre como essas plataformas podem ser utilizadas para enriquecer o ensino e a aprendizagem, em vez de serem apenas recursos adicionais no ambiente escolar.

Quanto à categoria de Redefinição, analisada pelas questões Q13, Q15 e Q18, considera-se a predominância de aulas expositivas (77,8%) e destaca-se a necessidade de uma reflexão crítica sobre as abordagens pedagógicas. O uso de tecnologias deve ir além do acesso,

implicando uma compreensão das suas potencialidades para modificar e redefinir a experiência educacional, como propõe Kersch (2020, p. 126).

As atividades da categoria Redefinição, que enfatizam a colaboração e a (co)autoria, ilustram como as TD podem promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. A participação ativa dos alunos na criação e compartilhamento de conteúdo enriquece o processo educativo e amplia as oportunidades de interação e aprendizagem colaborativa. Dessa forma, a análise dos dados obtidos por meio dos questionários e discussões destacou a importância da formação contínua dos educadores e como esses profissionais precisam estar preparados para adotar e adaptar novas ferramentas e metodologias, garantindo que as tecnologias se tornem recursos eficazes para o desenvolvimento de competências críticas e criativas nos alunos.

Na questão 13, identificamos a organização da escola em relação à disponibilização de computadores. Os dados mostram que 100% dos professores afirmam a inexistência de laboratórios de informática, evidenciando uma limitação na infraestrutura. À questão 15, “Assinale os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola para a utilização com os alunos”, as respostas pontuam que 100% dos professores apontam que na escola há projetor multimídia, 50% destacam que têm acesso à internet na sala de aula, 77% confirmam que a escola possui TV, DVD e vídeo para uso nas aulas, e 37,5% informam que a escola dispõe de computadores para usos em sala de aula.

Os dados apontam a insuficiência de recursos tecnológicos para uso dos discentes. Essa informação nos faz refletir novamente sobre a importância da disponibilidade e do uso adequado desses recursos com os alunos, pois as atividades que os jovens têm desenvolvido por meio das novas mídias, seja por leituras, produção de conteúdo ou formas de interação e comunicação, precisam ser problematizadas pelas escolas. Essa realidade é corroborada por Kersch (2020, p. 125), quando afirma que “a presença das tecnologias é cada vez mais premente na área educativa e impacta significativamente a identidade profissional do professor, uma vez que ele não pode, ou não deve, utilizar as mesmas metodologias e ser o mesmo que foi até há pouco tempo”.

Finalmente, ressalta-se que, no perfil de letramento digital profissional dos docentes do município do interior de Pernambuco, os dados destacam a urgência de promover uma formação contínua dos professores em letramento digital, alinhando-se às competências propostas pelo DigCompEdu (Lucas e Moreira, 2018) e utilizando frameworks como o SAMR

(Puentedura, 2006) para garantir uma educação mais interativa e significativa, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

Sobre essa necessidade, Kersch (2020, p. 126) afirma que

[...] para compreender as TDs como parte integrante das ações na sala de aula, há, atualmente, modelos pedagógicos que propõem alguns componentes centrais para que a tecnologia possa ser integrada à área educacional. Esses modelos requerem outros saberes do professor, entre eles, os saberes das competências digitais. Kersch (2020, p. 126)

Nesse contexto, a reflexão de Kersch (2020) é fundamental, ao destacar que a formação docente não pode restringir-se à aquisição de habilidades instrumentais, mas deve promover uma compreensão crítica, ética e situada das tecnologias no cotidiano escolar. Para a autora, é necessário formar professores capazes de agir com autonomia e intencionalidade pedagógica, apropriando-se das tecnologias digitais de modo reflexivo, em diálogo com os contextos socioculturais e com os sujeitos da aprendizagem.

Essa perspectiva converge com o pensamento de Freire (1996), que defende a educação como prática libertadora, na qual “o educador deve problematizar e transformar a realidade”, promovendo a consciência crítica dos educandos. Nessa direção, compreendemos que a transição do modelo analógico para práticas educativas mediadas por tecnologias exige uma transformação nos modos de ensinar e aprender, implicando a ressignificação dos saberes docentes e o fortalecimento de uma cultura digital pedagógica orientada pela práxis crítica e emancipatória.

Conforme argumentam Coscarelli (2014), Kersch (2020) e Azevedo e Kersch (2024), esses dados reforçam a necessidade de programas formativos que transcendam o uso técnico das tecnologias e fomentem práticas pedagógicas autorais, críticas e colaborativas, ancoradas na constituição de comunidades de aprendizagem. Nesse contexto, é fundamental promover o desenvolvimento de competências digitais docentes de maneira integrada e progressiva, ampliando o letramento digital para além das funções operacionais e conectando-o às práticas de leitura literária no contexto dos multiletramentos. Somente assim será possível avançar rumo a uma integração pedagógica significativa das tecnologias, capaz de potencializar a formação de leitores literários críticos e sensíveis às linguagens contemporâneas.

6.2 FASE FORMATIVA – AS OFICINAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A Fase Formativa teve como objetivo planejar, implementar e avaliar oficinas, em colaboração com a rede de ensino municipal, que integrem tecnologias digitais, ensino da leitura e formação do leitor no campo artístico-literário. As quatro oficinas compuseram um percurso progressivo, concebido como um espaço de formação docente crítica, situada e colaborativa, fundamentado nos referenciais de Cosson (2006, 2014, 2016, 2021), do grupo FORMLI (Kersch, 2020; Azevedo e Kersch, 2024) e em todo o arcabouço teórico construído ao longo desta pesquisa.

A organização e a análise das oficinas foram orientadas por três unidades de análise centrais: Ação, Reflexão e Transformação, categorias que possibilitam compreender os modos como os docentes participaram das atividades formativas, ressignificaram suas práticas e desenvolveram experiências inovadoras no ensino da leitura literária em ambientes digitais. A escolha dessas categorias se ancora na concepção de formação docente contínua e crítica proposta por Biesta (2023), que defende o exercício da docência como prática reflexiva, e por Azevedo e Kersch (2024), que compreendem a constituição do professor-pesquisador como um processo de reinvenção, articulado entre ensino, pesquisa e ação transformadora.

A partir das interações desenvolvidas na Oficina 2, elaboramos, de forma colaborativa, o Roteiro Didático para Aulas de Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA), concebido como ressignificação da sequência básica de letramento literário de Cosson (2006). Diferentemente da proposta original: estruturada em três etapas (motivação, leitura e interpretação), o LIDDA acrescenta a dimensão da “criação”, que traduz a inserção das tecnologias digitais no ensino da leitura literária e amplia a experiência leitora ao estimular a produção e a circulação de conteúdos multimodais, possibilitando que os estudantes atuem como autores e não apenas como receptores de textos.

O modelo resultou de um processo dialógico com os professores participantes da comunidade de aprendizagem, cuja escuta ativa evidenciou a necessidade de práticas pedagógicas mais integradas, dinâmicas e conectadas às realidades dos estudantes. Nesse sentido, o LIDDA configura-se como uma resposta formativa situada, articulando leitura literária, tecnologias digitais e protagonismo docente, em consonância com a BNCC (2018) e as concepções de multiletramentos (Kersch, 2020). Ao fazê-lo, promove práticas coerentes com os contextos da escola pública e com os desafios contemporâneos da educação

Dessa forma, as oficinas foram estruturadas para promover não apenas a apropriação de ferramentas tecnológicas, mas, sobretudo, a ressignificação das práticas pedagógicas, por meio da reflexão crítica e da construção colaborativa do conhecimento. A seguir, apresenta-se a análise das quatro oficinas à luz das dimensões de análise da prática docente: Participação Docente (PD), Integração Tecnológica (IT), Ressignificação Pedagógica (RP) e Transformação Pedagógica (TP), com base nas experiências formativas vivenciadas pelos professores e nos dados gerados ao longo do percurso investigativo.

6.2.1 Oficina 1: Fundamentos do Letramento literário e Digital

Nesta etapa inicial da formação, os professores foram introduzidos a uma base conceitual sólida sobre letramento literário e digital, ancorada na sequência básica de Cosson (2006), revisitada à luz das demandas contemporâneas dos multiletramentos, e orientada pelas diretrizes da BNCC (2018) e do Currículo de Pernambuco (2018). A abordagem transversal e integrada dos eixos de leitura e escrita no Campo Artístico-Literário norteou as discussões, que destacaram a leitura como prática social multimodal e situada.

Ao longo das atividades, os docentes compartilharam percepções sobre suas próprias aulas, refletindo coletivamente sobre estratégias capazes de ampliar o trabalho com textos literários por meio de tecnologias digitais. Para dar concretude a esse propósito e respeitar a dinâmica escolar dos Anos Finais, que contam com seis aulas semanais de Língua Portuguesa, o roteiro formativo foi modularizado em onze encontros, o que permitiu aos professores intercalarem avaliações, retomadas de conteúdo e projetos transversais. Excertos representativos dos relatos dos participantes foram registrados para avaliar o impacto da proposta e orientar ajustes futuros, garantindo que as oficinas permanecessem alinhadas às necessidades reais dos professores, às exigências curriculares e ao compromisso com uma educação linguística crítica, sensível e tecnologicamente pertinente.

Nesta etapa inicial da formação, os professores foram introduzidos aos fundamentos teóricos do letramento literário e digital, com o objetivo de estabelecer uma base conceitual sólida para práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e contextualizadas. A discussão foi orientada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2018) e do Currículo de Pernambuco, (Pernambuco, 2018) com ênfase na abordagem transversal e integrada da leitura e da escrita no âmbito do Campo Artístico-Literário. A proposta formativa adotou como

referência a sequência básica de letramento literário de Cosson (2006), cujos princípios foram revisitados à luz das demandas contemporâneas dos multiletramentos.

Durante as atividades da Oficina 1, os docentes compartilharam reflexões sobre suas práticas de leitura em sala de aula e, em discussão colaborativa, analisaram estratégias para qualificar o trabalho com textos literários, sobretudo quanto à integração pedagógica das tecnologias digitais. Em consonância com o Currículo de Pernambuco, o ensino da leitura deve compreender as práticas de linguagem como ações socialmente situadas, articuladas a múltiplas linguagens e a diversos contextos de produção e recepção. Nessa perspectiva, “ensinar a ler é também proporcionar aos estudantes o contato sistemático com diferentes gêneros, suportes e recursos semióticos, especialmente aqueles presentes nos ambientes digitais” (Pernambuco, 2018, p. 55).

Para aprofundar a compreensão sobre as implicações dessas discussões, foram selecionados excertos representativos dos relatos dos docentes participantes, os quais oferecem indícios relevantes sobre a recepção da proposta, os impactos percebidos na prática pedagógica e aspectos a serem aprimorados em futuras intervenções. Os registros analisados contribuem, assim, para avaliar criticamente o planejamento das oficinas e orientar a reconfiguração de propostas formativas mais alinhadas às necessidades reais dos professores e ao contexto educacional contemporâneo.

Como destaca Kleiman (2015), “a leitura não pode ser vista apenas como uma decodificação mecânica, mas sim como um processo dinâmico que envolve significados construídos socialmente” (p. 84). Para compreender as implicações dessas discussões, foram selecionados excertos representativos dos docentes participantes, que, além de avaliarem o planejamento das oficinas, indicam aspectos a serem repensados em futuras propostas. Dos relatos de experiência registrados nas oficinas de intervenção, selecionamos sete por sua relevância para os temas de participação docente, integração curricular e uso de tecnologias digitais. Esses excertos, além de servirem à avaliação do planejamento das oficinas, indicam pontos que merecem revisão em propostas futuras.

A Participação Docente foi evidenciada na troca de experiências e reflexões sobre a prática pedagógica, o que fortaleceu o envolvimento dos professores no processo formativo. No momento 2, dedicado ao debate sobre o Campo Artístico-Literário, o depoimento a seguir ilustra essa dimensão:

(1) A discussão sobre a BNCC me ajudou a perceber como posso articular melhor os eixos da leitura e da escrita na minha prática. Muitas vezes, enxergamos esses processos de forma separada, mas agora vejo como é essencial integrá-los para fortalecer a formação leitora dos alunos. (Professora A, durante o debate sobre o Campo Artístico-Literário, momento 2 da oficina)

O excerto (1) revela um movimento significativo de reflexão e ressignificação da prática pedagógica por parte da Professora A, ao reconhecer a importância da articulação entre os eixos da leitura e da escrita no contexto do Campo Artístico-Literário, conforme orienta a BNCC. Sua fala, “[...] agora vejo como é essencial integrá-los para fortalecer a formação leitora dos alunos”, evidencia um avanço formativo que transcende uma compreensão técnica da norma curricular e alcança uma dimensão mais crítica e pedagógica, na qual o trabalho com a leitura deixa de ser isolado e passa a constituir-se como prática social, estética e cultural.

Ao reconhecer essa necessidade, a professora também sinaliza uma abertura para processos de ressignificação pedagógica (RP), ao deslocar sua compreensão anterior, possivelmente centrada em práticas compartimentalizadas, para uma abordagem mais dialógica e interligada. Esse movimento é essencial para que ocorra a transformação pedagógica (TP), na medida em que rompe com modelos tradicionais de ensino da língua e da literatura, aproximando-se de perspectivas que valorizam os multiletramentos e as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, tal como defendem Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022).

Assim, o excerto analisado permite identificar que a participação da professora na oficina não apenas favoreceu a ampliação de sua compreensão teórico-metodológica sobre o Campo Artístico-Literário, mas também catalisou um processo de reflexão sobre sua própria prática. Essa reflexão, por sua vez, constitui-se como elemento fundamental no percurso formativo docente, conforme defende Kersch (2020), que reafirma que a transformação da escola passa, necessariamente, pela transformação da formação docente, especialmente quando essa formação promove espaços dialógicos e colaborativos, como é o caso das oficinas analisadas.

Portanto, esse depoimento reflete de forma clara a ativação da categoria Participação Docente (PD), uma vez que a professora se posiciona como sujeito reflexivo, mobilizando saberes teóricos, curriculares e práticos na elaboração de um novo olhar para sua atuação pedagógica. Simultaneamente, sinaliza deslocamentos em direção às categorias Ressignificação Pedagógica (RP) e, potencialmente, Transformação Pedagógica (TP), na

medida em que reconhece a necessidade de reorganizar suas práticas à luz dos pressupostos do Campo Artístico-Literário, dos multiletramentos e das exigências da cultura digital.

Essa compreensão está alinhada às discussões de Kleiman (2015), que defende que a articulação entre diferentes práticas de letramento, aqui representadas pelos eixos leitura e escrita, é condição fundamental para a constituição de sujeitos leitores críticos e atuantes nos diversos contextos sociais, inclusive no digital. Do mesmo modo, dialoga diretamente com a proposta de Cosson (2006), para quem o ensino da literatura deve ser estruturado de forma integrada, mobilizando os eixos Motivação, Leitura, Interpretação, de modo que os estudantes possam experimentar a leitura literária como prática de construção de sentidos, de autoria e de fruição.

Para além da fundamentação teórica, os professores foram desafiados a elaborar um diagnóstico preliminar de suas turmas, mapeando o grau de engajamento discente com a leitura literária. Nesse processo, a triangulação entre os resultados das avaliações externas (SAEPE/SAET), os questionários aplicados aos estudantes e os relatos de experiência compartilhados na oficina possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos desafios que permeiam a prática pedagógica.

Os excertos (2) e (3) revelam movimentos significativos de reflexão crítica sobre a prática docente, caracterizando a ativação da dimensão Participação Docente (PD) na etapa inicial do processo formativo. Ambos os relatos mostram que a aplicação do diagnóstico não se limitou à coleta de dados, mas funcionou como um potente disparador de análise do contexto e de revisão das práticas pedagógicas.

(2) Aplicar o questionário inicial me fez perceber que muitos alunos têm contato com a leitura apenas no ambiente escolar. Poucos relataram ler por prazer ou buscar textos fora das atividades obrigatórias. Esse dado me levou a refletir sobre a importância de oferecer leituras mais próximas da realidade dos estudantes e de investir em estratégias para despertar o interesse deles pelos textos literários. Além disso, percebi que há uma resistência grande à leitura de obras mais longas, o que nos desafia a encontrar caminhos para tornar esse processo mais acessível e atrativo. (Professor D, ao falar sobre análise coletiva dos resultados diagnósticos, momento 1)

(3) Achei que o diagnóstico foi fundamental para entender que o problema não é só a falta de interesse dos jovens pela leitura, mas sim a necessidade de mediação e escolha de textos que possam ser contextualizados“ (Professor F, ao falar sobre análise coletiva dos resultados diagnósticos, momento de debate em grupo).

No excerto (2), o Professor D afirma: “Aplicar o questionário inicial me fez perceber que muitos alunos têm contato com a leitura apenas no ambiente escolar”, em que ele reconhece que a escola ainda é, para muitos, o único espaço de acesso à leitura. Esse reconhecimento provoca deslocamentos na concepção de ensino e leva o docente a refletir sobre a necessidade de oferecer leituras mais conectadas às vivências dos estudantes, bem como de desenvolver estratégias para tornar a leitura mais acessível e atrativa. Tal postura ativa a participação docente no planejamento de práticas mais situadas, conforme defendem Kleiman (2015) e Cosson (2016).

O Professor F, por sua vez, destaca no excerto (3) que “o problema não é só a falta de interesse dos jovens pela leitura, mas sim a necessidade de mediação”, reposicionando a questão da leitura como responsabilidade do trabalho pedagógico. Esse movimento evidencia um avanço importante na compreensão crítica da prática, à medida que o professor deixa de atribuir o desinteresse unicamente aos alunos e passa a reconhecer o papel da mediação e da escolha textual contextualizada. Esse deslocamento reflexivo representa um marco da dimensão PD, como aponta Kersch (2020), ao enfatizar a capacidade do docente de problematizar sua atuação e buscar caminhos para a transformação.

Portanto, os excertos analisados refletem claramente a ativação da categoria Participação Docente (PD), pois os professores assumem uma postura reflexiva, analisam os dados coletados e problematizam sua própria atuação. Ao mesmo tempo, sinalizam movimentos consistentes em direção à Ressignificação Pedagógica (RP), na medida em que os docentes demonstram disposição para rever critérios de seleção de textos, metodologias e estratégias de mediação, com vistas a tornar a leitura mais acessível, significativa e conectada às práticas socioculturais dos estudantes, conforme também apontam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022) no debate sobre os multiletramentos e a centralidade da mediação pedagógica na cultura digital.

Após o debate introdutório, a oficina avançou para uma revisão crítica das práticas vigentes, com foco na articulação entre cultura juvenil e literatura escolar. Os relatos docentes registrados durante as atividades refletem um movimento inicial de análise crítica sobre o distanciamento entre as práticas escolares e o repertório cultural dos estudantes. Os excertos a seguir revelam importantes deslocamentos nas concepções docentes sobre o ensino da leitura literária, caracterizando a dimensão Ressignificação Pedagógica (RP). Trata-se de um movimento reflexivo que emerge da formação, no qual os professores passam a repensar o papel da literatura na escola, suas estratégias mediadoras e o vínculo com os repertórios juvenis contemporâneos.

(4) *Durante a interação com os estudantes sobre a leitura, os mesmos relataram que as poucas obras sugeridas, quando encontradas na escola, lhes parecem distantes de sua realidade. No entanto, ao conversarmos sobre histórias que já foram vivenciadas em filmes, séries e até músicas, perceberam que histórias permeiam constantemente seu cotidiano. O desafio, portanto, é articular essas referências midiáticas à literatura, conferindo maior significado à prática da leitura.*” (Professor, E, ao falar sobre os resultados das atividades em sala de durante a oficina)

(5) *O diagnóstico mostrou que o problema não é simplesmente o desinteresse dos jovens pela leitura, mas a falta de mediação e de escolha de textos contextualizados.*” (Professor F, reflexão após apresentação dos resultados SAEPE/SAET)

(6) *Ao revisar minhas sequências didáticas de leitura literária, notei que a literatura aparece mais como pretexto para ensinar gramática do que como experiência estética. Isso contraria o que discutimos sobre fruição e crítica. Essa transformação ainda não se concretizou na prática cotidiana*”. (Professor G, análise de práticas)

(7) *Descobri ao pesquisar na plataforma Google books edições comentadas gratuitas que podem enriquecer minhas aulas sem depender só do livro impresso.*” (Exploração inicial de plataformas digitais-Professora H, momento 4)

(8) *Postar minhas dúvidas no Padlet e receber respostas imediatas de colegas ampliou minha percepção de comunidade. Pretendo criar um mural semelhante com meus alunos para refletirmos sobre as leituras.*” (Professora E, momento 5, feedback da atividade)

O excerto (4), por exemplo, apresenta a seguinte constatação do Professor E: “*as poucas obras sugeridas [...] lhes parecem distantes de sua realidade*”. Esse trecho sinaliza um diagnóstico crítico da distância entre as obras literárias escolhidas pela escola e o universo cultural dos alunos, ao mesmo tempo em que aponta para a potência de conexão com mídias como filmes, séries e músicas. Essa percepção está alinhada aos multiletramentos (Rojo, 2012; Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020), que defendem a valorização das linguagens contemporâneas e das práticas sociais reais dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Já o Professor F, no excerto (5), reforça esse olhar ao afirmar: “*o problema não é simplesmente o desinteresse dos jovens pela leitura, mas a falta de mediação*”. Esse deslocamento do foco da crítica para a responsabilidade docente revela um processo de autoanálise e responsabilização, aspecto central da Ressignificação Pedagógica (RP), conforme discutido por Kersch (2020) e Nóvoa (2023). O professor reconhece a urgência de práticas pedagógicas mais contextualizadas, que valorizem a mediação qualificada e o acesso significativo aos textos.

O excerto (6), do professor G, evidencia outro ponto crucial dessa resignificação: “*notei que a literatura aparece mais como pretexto para ensinar gramática*”. A crítica aqui é direcionada à instrumentalização da literatura, em desacordo com o que foi discutido sobre fruição e experiência estética durante a formação. Esse relato expressa uma consciência emergente sobre a necessidade de devolver à literatura sua função formativa, sensível e crítica, ideia central em Cosson (2006) e Kleiman (2007).

Além disso, os excertos (7) e (8) apontam para o protagonismo docente na experimentação de novas estratégias e ferramentas, como se nota na fala da Professora H: “*Descobri [...] edições comentadas gratuitas que podem enriquecer minhas aulas*”. Essa iniciativa mostra a busca ativa por recursos que potencializem a leitura literária, indicando um processo de autonomia e autoria pedagógica. Já o Professor E, ao afirmar que “*Postar minhas dúvidas no Padlet [...] ampliou minha percepção de comunidade*”, expressa a valorização do coletivo e a intenção de replicar práticas colaborativas com os alunos, resignificando o papel da mediação.

Essas práticas e reflexões, emergentes da formação, ilustram a dimensão Resignificação Pedagógica em sua essência: um processo contínuo de revisão crítica da prática docente, de integração das tecnologias às estratégias de leitura e de valorização do protagonismo discente e docente, ancorado nos princípios dos letramentos múltiplos, da mediação crítica e da formação colaborativa. Os dados analisados na Oficina 3 apontam não apenas para mudanças pontuais nas práticas docentes, mas para o início de um processo mais profundo de Transformação Pedagógica (TP), no qual os professores se posicionam como autores de propostas que articulam literatura, cultura e tecnologias digitais. Esse movimento revela o amadurecimento do percurso formativo e prepara o terreno para a implementação das práticas inovadoras socializadas na Oficina 4.

Para esta seção, foram selecionados excertos que evidenciam avanços significativos nas três dimensões de análise: Participação Docente (PD), Integração Tecnológica (IT) e Resignificação Pedagógica (RP). Os excertos (4), (5), (6), (7) e (8), anteriormente discutidos, revelam deslocamentos relevantes nas concepções dos docentes. O excerto (4), por exemplo, mostra que o Professor E reconhece a importância de articular os repertórios midiáticos dos alunos à literatura escolar, o que indica um reposicionamento que favorece práticas mais significativas. Já o excerto (5), do Professor F, explicita que o distanciamento dos estudantes da leitura não se deve apenas ao “desinteresse”, mas à ausência de mediação qualificada, percepção que marca o início de uma transformação no olhar pedagógico. O excerto (6), por

sua vez, evidencia uma revisão crítica da prática docente: a literatura é vista como instrumento de fruição e reflexão, e não apenas como pretexto gramatical.

No que tange à dimensão da Integração Tecnológica (IT), os excertos (7) e (8) mostram o uso autônomo e estratégico das Tecnologias Digitais (TD). A Professora H amplia seus recursos didáticos ao explorar plataformas digitais como o Google Books, enquanto o Professor E reconhece o potencial colaborativo do *Padlet*, ao propor a criação de murais interativos com seus alunos. Tais iniciativas apontam para um processo formativo que vai além da instrumentalização e promove o letramento digital crítico (Kleiman, 2007; Ribeiro, 2009; Lucas e Moreira, 2018).

Essas evidências indicam que a formação docente ocorrida nas oficinas e na Comunidade de Aprendizagem contribuiu para a Ressignificação Pedagógica (RP). Os professores passaram a reconhecer a centralidade da mediação na formação do leitor literário, incorporando práticas alinhadas à BNCC (2018) e aos princípios dos multiletramentos (Rojo, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Como destaca Nóvoa (2023), a transformação da escola passa, necessariamente, pela transformação da prática docente e pela valorização de processos coletivos de formação.

Dessa forma, os relatos e experiências analisados demonstram que os professores não apenas participaram ativamente do processo formativo, como iniciaram um movimento consistente de transformação de suas práticas, reconhecendo o que lhes cabe na falta de leitura dos alunos. Ainda que a consolidação plena dessa mudança seja um processo em andamento, os dados apontam para a emergência de um novo modo de ensinar leitura literária na escola pública, que seja mais crítico, participativo e conectado às realidades dos estudantes.

6.2.2 Oficina 2: Estratégias e Metodologias para aulas sobre Letramento literário

Durante a Oficina 2, detivemo-nos no estudo da sequência didática para aulas de leitura literária proposta por Cosson (2006). A partir das discussões, emergiu a necessidade de elaborar um roteiro específico para o trabalho com a leitura literária em ambientes digitais, de modo a integrar os princípios da sequência básica com os recursos e possibilidades oferecidos pelas tecnologias digitais. Dessa reflexão coletiva resultou o modelo Roteiro Didático para Aulas de Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA), concebido como uma adaptação da proposta de Cosson, ampliada pela incorporação intencional dos usos pedagógicos das tecnologias digitais. Esse movimento não apenas reafirmou a relevância do referencial de Cosson, mas

também evidenciou a urgência de práticas que dialoguem com as demandas contemporâneas do ensino mediado pelas tecnologias.

O Quadro 17, a seguir, sintetiza o modelo do Roteiro Didático para aulas de letramento literário e digital, demonstrando suas etapas, objetivos, atividades previstas e a respectiva dimensão do ciclo metodológico: Ação, Reflexão e Transformação. Esse roteiro, adaptado da sequência de leitura de Cosson (2006), como se disse, foi construído de forma colaborativa e dialógica com os professores durante a segunda oficina, evidenciando a participação ativa dos docentes no processo de elaboração, com o propósito de fomentar práticas de leitura literária e digital mais contextualizadas e conectadas à realidade sociocultural dos estudantes.

Como corpus de análise, foi selecionada a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus¹⁰. A versão digital da obra foi disponibilizada previamente aos docentes por meio da plataforma *Skoob* (enviamos o link da plataforma do livro na comunidade de aprendizagem), de modo que todos pudessem realizar a leitura integral ou guiada dos trechos-chave antes das atividades colaborativas.

A partir dessa base, os participantes foram orientados a construir coletivamente um modelo de “Roteiro Didático, que articula letramento literário e digital”. Para a elaboração coletiva do modelo do Roteiro Didático de Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA), os professores foram organizados em pequenos grupos, de forma a facilitar a troca de ideias e a construção conjunta das etapas propostas.

Inicialmente, cada grupo recebeu uma breve explanação sobre os objetivos centrais para elaborar o plano de aula integrado ao roteiro didático, seguindo as etapas: motivar os estudantes, contextualizar a obra, incentivar diferentes formas de leitura, promover a interpretação crítica e, por fim, estimular a criação autoral.

Com o intuito de valorizar habilidades individuais e promover o trabalho colaborativo, cada professor participante da oficina foi convidado a assumir uma função específica, como pesquisa sobre a autora e o contexto histórico, seleção de recursos tecnológicos ou planejamento de atividades.

¹⁰ Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/pdf/quarto-de-despejo/livro:7123/edicao:730714>

Quadro 17: Roteiro didático para aulas de leitura literária em ambientes digitais (LIDDA).

ETAPA DO LETRAMENTO LITERÁRIO	OBJETIVO	ATIVIDADES	RECURSOS TECNOLÓGICOS	DIMENSÃO DO CICLO METODOLÓGICO
MOTIVAÇÃO	Despertar o interesse dos alunos pelo gênero literário selecionado, conectando-o às suas vivências e contextos sociais.	Apresentação de um tema relacionado ao texto por meio de recursos multimodais (vídeos, músicas, imagens) que estimulem a curiosidade e a participação dos alunos.	Plataformas como <i>YouTube</i> para exibição de vídeos temáticos e ferramentas como <i>Padlet</i> para compartilhamento de impressões iniciais.	Ação
INTRODUÇÃO	Contextualizar a obra e o autor, fornecendo informações que auxiliem na compreensão do texto.	Pesquisa colaborativa sobre o autor e o contexto histórico-cultural da obra, utilizando fontes digitais. Discussão em grupo sobre as expectativas em relação à leitura.	Estratégias de pesquisa online e aplicativos de apresentação, como <i>Google Slides</i> , para exposição dos resultados.	Ação
LEITURA	Realizar a leitura efetiva do texto, promovendo a interação direta dos alunos com a obra.	Leitura compartilhada ou individual do texto, com pausas para discussões e esclarecimentos. Utilização de audiolivros ou <i>e-books</i> para diversificar as formas de acesso ao texto.	Plataformas de leitura digital, como <i>Kindle</i> ou <i>Google Books</i> , e aplicativos de audiolivros.	Ação
INTERPRETAÇÃO	Analisar e interpretar o texto, relacionando-o com outras obras, contextos e experiências pessoais.	Debates e rodas de conversa sobre os temas e mensagens da obra. Produção de resenhas, ensaios ou projetos criativos que reflitam a compreensão e a interpretação do texto.	Blogs educacionais para publicação das produções dos alunos e fóruns online para debates.	Reflexão
CRIAÇÃO	Incentivar a produção original dos alunos, estimulando a criatividade e a aplicação dos conhecimentos adquiridos.	Elaboração de textos ou projetos multimodais inspirados na obra estudada. Apresentações digitais ou performances que expressem a interpretação pessoal dos alunos sobre o texto.	Ferramentas de edição de vídeo e áudio, como <i>WeVideo</i> ou <i>Audacity</i> , e plataformas de compartilhamento, como <i>YouTube</i> ou <i>SoundCloud</i> .	Transformação

Fonte: Elaborado pela autora com base na proposta de Cosson (2006, 2016) e Kersch (2020).

No primeiro momento da atividade, os docentes reuniram-se para discutir, de forma colaborativa, como cada etapa da sequência de letramento literário, proposta por Cosson (2006), poderia ser operacionalizada no contexto do ensino mediado por tecnologias digitais. Esse movimento foi conduzido a partir de questionamentos orientadores, como: “*Quais recursos*

digitais podem ser utilizados na etapa de Motivação para despertar o interesse dos alunos? Que elementos sobre a autora e o contexto histórico da obra Quarto de Despejo são essenciais para a Introdução? De que forma a etapa de Leitura pode ser planejada para garantir acessibilidade e contemplar diferentes perfis de estudantes? Como conduzir a Interpretação de modo a fomentar o pensamento crítico? E, finalmente, quais estratégias criativas podem potencializar a etapa da Criação, especialmente em uma perspectiva multimodal?”

As reflexões emergentes dessas discussões possibilitaram que os professores estabelecessem critérios para a escolha dos recursos digitais, priorizando aqueles que fossem, ao mesmo tempo, viáveis dentro das realidades tecnológicas das escolas e compatíveis com suas próprias habilidades docentes.

Entre os recursos selecionados, destacaram-se ferramentas como *YouTube*, *Padlet*, *Google Slides*, *audiolivros*, *e-books* e plataformas colaborativas, alinhadas às demandas contemporâneas do ensino e às práticas sociais dos alunos.

A partir desse planejamento inicial, os docentes sistematizaram suas ideias na forma de um roteiro didático estruturado, organizado em etapas sequenciadas, detalhando os objetivos, os recursos necessários e as atividades previstas. Esse roteiro não apenas representou um guia para a prática pedagógica, mas também se constituiu como um instrumento formativo, favorecendo o desenvolvimento de competências docentes no uso das tecnologias digitais integradas à leitura literária.

Como podemos perceber, a construção do Roteiro Didático para Aulas de Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA) foi muito além de uma simples organização de etapas. Tratou-se de um movimento colaborativo, no qual os professores refletiram sobre os sentidos pedagógicos de cada fase: Motivação, Introdução, Leitura, Interpretação e Criação, e, a partir daí, definiram objetivos claros, recursos digitais viáveis e formas de avaliação coerentes com suas realidades.

Cada grupo assumiu desafios concretos: desde pesquisar sobre a autora e o contexto da obra *Quarto de Despejo* até selecionar as tecnologias mais adequadas e planejar atividades que realmente dialogassem com seus alunos. O momento de partilha, que poderia ser apenas um repasse, transformou-se em um espaço de construção conjunta. As trocas entre os colegas, aliadas às mediações da pesquisadora, trouxeram ajustes importantes, consolidando uma proposta mais afinada com os princípios dos multiletramentos e das práticas digitais contemporâneas.

Mais do que planejar, os docentes foram convidados a experimentar. Desenvolveram trechos do roteiro em suas turmas ou realizaram simulações, registrando desafios, percepções e aprendizados. Esses relatos foram fundamentais para aprimorar a proposta, reafirmando o caráter reflexivo, colaborativo e autoral do processo.

Foi a partir desse percurso, marcado por tentativas, ajustes e descobertas, que se construiu o Plano de Aula coletivo da obra Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, destinado às turmas do 8.º ano do Ensino Fundamental. Estruturado em onze encontros, o plano reflete uma concepção de ensino que articula leitura literária, análise crítica, produção multimodal e uso intencional das tecnologias digitais.

Importa salientar que esse plano se configura como um protótipo formativo, fruto das interações, reflexões e aprendizagens desenvolvidas na comunidade de aprendizagem. Por esse motivo, permanece aberto a reconfigurações e aprimoramentos, considerando os desafios e as especificidades de cada contexto escolar. Afinal, é no fazer, refletir, testar e refazer que a prática docente se reinventa, e foi justamente essa a principal lição do processo formativo.

Após a realização da oficina, os professores participantes relataram que a experiência contribuiu de maneira significativa para ampliar suas perspectivas metodológicas, especialmente ao serem instigados a construir, de forma colaborativa, um plano de aula fundamentado no Roteiro Didático de Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA), integrando de modo intencional as Tecnologias Digitais (TD). A esse respeito, a Professor B destacou a relevância da formação ao afirmar:

(9) A experiência da oficina foi muito enriquecedora. Ao sermos desafiados a elaborar um plano de aula com base no roteiro LIDDA, tivemos que repensar nossas práticas e buscar formas mais criativas de integrar as tecnologias digitais à leitura literária. O fato de construirmos o plano coletivamente foi fundamental, cada um contribuiu com ideias, e isso nos fez perceber o quanto podemos aprender uns com os outros. Senti que, nesse processo, houve uma inversão importante: deixamos de ser apenas receptores e assumimos o papel de autores da proposta. Isso fortaleceu nosso protagonismo enquanto professores e nos encorajou a pensar em novas metodologias para aplicar em sala de aula.” (Professor B, participante da Oficina 2)

Esse relato evidencia como a proposta formativa favoreceu a construção coletiva do conhecimento, estimulou a criatividade na escolha e no uso pedagógico dos recursos tecnológicos e promoveu a alternância de papéis entre formadores e professores, valorizando o protagonismo docente no planejamento pedagógico.

O registro fotográfico das atividades revela a participação dos professores durante a oficina. Nos depoimentos coletados, os docentes destacaram os impactos positivos da atividade, construída de forma coletiva durante a oficina, sobre suas práticas pedagógicas. A Professora A, por exemplo, destacou:

(10) *Planejar com base no Roteiro Didático me ajudou a organizar melhor as etapas da leitura literária. Os alunos se envolveram mais, especialmente quando usamos os recursos digitais. No entanto, enfrentei algumas dificuldades para adaptar a proposta à realidade da turma, o que exigiu ajustes durante a aplicação. (Professora A, participante da Oficina 2 do Plano de Aula Integrado ao Roteiro Didático de Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA))*

(11) *A elaboração do plano com base no Roteiro Didático foi desafiadora, mas me permitiu maior clareza no planejamento e no direcionamento das atividades... Foi a primeira vez que utilizei ferramentas como o Padlet em uma atividade de literatura, e fiquei surpreso com o engajamento da turma. Senti que, como professor, tive mais protagonismo ao integrar os recursos digitais à leitura literária. (Professor J, participante da Oficina 2 do Plano de Aula)*

Imagem 6 – Oficina de Formação – a) Slide de apresentação da oficina; b) Grupo de professores participantes da formação.



Fonte: Arquivo das oficinas (Carvalho, 2023).

6.2.2.1 Apresentação da proposta coletiva elaborada na Oficina 2

O plano de aula coletivo elaborado de forma colaborativa pelos professores participantes da Oficina 2, durante o processo formativo desta pesquisa, trata-se de um produto

pedagógico construído com base no Roteiro Didático para Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA), idealizado a partir da sequência básica de Cosson (2006), adaptado às exigências do ensino contemporâneo mediado por tecnologias digitais. Sua estruturação foi guiada pelos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), pelos fundamentos dos multiletramentos e pelos referenciais teóricos que orientam esta investigação.

O plano didático de leitura foi organizado em 11 aulas de 50 minutos, voltado ao trabalho com a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Sua elaboração resultou de um processo formativo que integrou momentos de estudo teórico, análise de práticas, experimentação coletiva e produção reflexiva, como se verá adiante em maior detalhe. Esse plano coletivo reflete uma concepção pedagógica que articula leitura literária, análise crítica, produção multimodal e o uso pedagógico intencional das tecnologias digitais, alinhando-se às demandas contemporâneas da cultura digital e à perspectiva dos multiletramentos.

Enquanto protótipo formativo, elaborado no contexto da comunidade de aprendizagem docente, o plano permanece aberto a adaptações e ressignificações, de acordo com as especificidades de cada turma, realidade escolar e projeto pedagógico local. Essa abertura dialoga com a compreensão de que a prática docente se constitui em um movimento contínuo de fazer, refletir, testar, reconstruir e compartilhar, tal como proposto pelos referenciais que orientam esta pesquisa (Cosson, 2014; Kersch, 2020).

Desse modo, a construção da proposta didática reafirma a potência da formação docente crítica e colaborativa, ao promover a autoria pedagógica e a ressignificação da leitura literária na escola pública. A seguir, apresentamos o plano de aula coletivo estruturado em dois momentos:

- a) apresentação da prática, com os dados gerais da proposta;
- b) descrição da prática, detalhando as etapas de desenvolvimento das aulas conforme a lógica formativa do LIDDA.

A construção do plano seguiu as diretrizes do Roteiro de Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA), que adapta a sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2006) às práticas da cultura digital, alinhando leitura, interpretação, produção e fruição com o uso intencional das tecnologias. Conforme defende Kersch (2020), trata-se de uma formação situada, construída no diálogo, na colaboração e na reflexão coletiva, que potencializa a transformação das práticas docentes.

A proposta didática desenvolvida na Oficina 2 seguiu as diretrizes do Roteiro LIDDA, com a construção de um plano de aula coletivo estruturado em 11 encontros, abordando a obra

Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. O roteiro didático, descrito no quadro 18 seguir (descrição da prática), contempla as etapas de Motivação, Introdução, Leitura, Interpretação, Criação e Avaliação, articulando leitura literária, tecnologias digitais e questões sociais contemporâneas.

Quadro 18: Apresentação da prática

Título da Aula	Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA)
Componente Curricular	Língua Portuguesa
Turma	8º Ano EF
Duração	11 encontros
Obra	Obra: O Quarto de Despejo, Carolina Maria de Jesus
Finalidade da Aula	Promover o desenvolvimento da leitura literária crítica, o protagonismo estudantil e a reflexão sobre temas sociais e históricos relevantes, por meio da leitura da obra <i>Quarto de Despejo</i> e da criação de produções autorais e digitais
Objetos do conhecimento	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica / Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.
Práticas de linguagem	Leitura com articulações à produção textual, análise linguística e práticas multimodais
Campo de Atuação da BNCC	Campo Artístico-Literário – Participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos. Habilidades mobilizadas
Habilidades Mobilizadas: da BNCC	EF69LP01 EF69LP04, EF69LP21, EF69LP35, EF69LP44, EF69LP46,
Objetivos	Desenvolver a leitura crítica e reflexiva da obra <i>Quarto de Despejo</i> , articulando questões sociais, raciais e históricas; Estimular práticas de autoria, análise textual e produção multimodal, integrando recursos digitais; Refletir sobre desigualdade social, racismo estrutural e exclusão social, promovendo empatia, cidadania e protagonismo estudantil;
Eixo(s) de Aprendizagem	Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de textos, Análise linguística/semiótica.
Materiais e Plataformas	Materiais literários e de apoio: Obra <i>Quarto de Despejo</i> (físico e digital), vídeos documentais sobre Carolina Maria de Jesus, artigos de jornal, trechos de diários, fotografias da época, e audiolivros. Ferramentas digitais e plataformas: Padlet, Google Docs, Google Sites, Canva, Jamboard, YouTube, Mentimeter, Kahoot, WeVideo, Audacity, Spotify, Skoob, Soundcloud. Equipamentos e recursos físicos: Projetor multimídia, fones de ouvido, caixas de som, cartolina, impressora, tablets e/ou celulares para gravação, microfone, mural escolar.
Metodologia	Roteiro LIDDA

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 19: Descrição da prática: Roteiro Didático para Aulas de Leitura em Ambientes Digitais (LIDDA)

Descrição da Atividade	Aula 1 – Motivação: A atividade inicial buscou despertar o interesse dos alunos pela obra e pela temática central. Utilizou-se o <i>Mentimeter</i>, no qual os estudantes responderam à pergunta: “O que você sabe sobre favelas?”. Em seguida, foi exibida uma vídeo-biografia da autora e disponibilizado o e-book da obra no <i>Skoob</i>, ampliando o acesso ao texto. Aula 2 – Motivação: O objetivo foi reconhecer a relevância histórica e social da obra e da autora. Para isso, foi apresentado um vídeo-biografia de Maria Firmina dos Reis, seguido de uma atividade de reflexão coletiva através de um post colaborativo no <i>Padlet</i>, onde os estudantes registraram suas primeiras impressões e conhecimentos Aula 3 – Introdução: Nessa etapa, buscou-se contextualizar questões de preconceito racial e desigualdade social. A atividade contou com uma apresentação no Canva, utilizando dados atualizados do IBGE, seguida de um debate no <i>Google Meet</i>, promovendo reflexão sobre os temas discutidos na obra. Aula 4 – Introdução: O foco foi analisar o gênero diário e suas marcas linguísticas. Os alunos construíram um glossário colaborativo no Google Docs e realizaram uma atividade de classificação de trechos no <i>Padlet</i>, identificando elementos típicos desse gênero textual presentes na obra. Aula 5 – Leitura: Neste momento, a proposta foi ler trechos da obra, identificando a voz narrativa, os personagens e os temas centrais. A atividade ocorreu por meio de uma leitura expressiva no <i>Google Meet</i>, com suporte do audiobook disponível no <i>YouTube</i>, enquanto os estudantes registraram suas percepções e análises no <i>Mentimeter</i>. Aula 6 – Leitura: Para garantir acessibilidade e múltiplas formas de interação com o texto, foi realizada a escuta coletiva do audiolivro no <i>Spotify</i>, oferecendo uma nova experiência sensorial da obra, além da leitura tradicional. Aula 7 – Interpretação: A etapa teve como objetivo relacionar o conteúdo do diário com vivências contemporâneas de racismo. Realizou-se uma roda de conversa no <i>Meet</i>, com espaço para relatos e reflexões, e um registro coletivo no <i>Padlet</i>, organizando os principais pontos discutidos. Aula 8 – Interpretação: A proposta foi aprofundar o pensamento crítico sobre a exclusão social, presente na obra e na sociedade atual. A atividade foi desenvolvida por meio de um fórum de discussão no grupo do <i>WhatsApp</i>, complementado por uma enquete reflexiva no <i>Google Forms</i>, permitindo ampla participação dos alunos. Aula 9 – Criação: Os alunos foram organizados em grupos para planejar uma narrativa multimodal, que representasse os aprendizados e reflexões construídos ao longo da leitura. Definiram-se os formatos de produção, como podcasts, vídeos ou reels no <i>Instagram</i> da turma, além da organização dos roteiros e divisão de tarefas. Aula 10 – Criação: A etapa de produção concretizou-se na gravação dos podcasts (<i>Spotify</i> ou <i>YouTube</i>) e na criação de reels para o <i>Instagram</i> da turma, sintetizando os temas, os personagens e as mensagens centrais da obra, com criatividade e autoria. Aula 11 – Produto Final, Reflexão e Avaliação: Por fim, foi realizado um momento de autoavaliação coletiva, no qual os alunos refletiram sobre o processo de aprendizagem, os desafios e as conquistas.
Produto Final Esperado	Produções autorais multimodais: podcasts, vídeos encenados, cartas e crônicas baseadas em trechos da obra e nas realidades locais; Galeria Digital “Carolina Vive”: espaço virtual em <i>Padlet</i> ou Google Sites reunindo as produções com textos, áudios, vídeos, imagens e QR Codes; Exposição de murais e cartazes com citações de Carolina, ilustrações dos diários e depoimentos dos alunos; Jornal Literário Coletivo: versão impressa e digital com relatos dos estudantes, cartas críticas e materiais sobre desigualdade social e racismo; Roda de diálogo aberta com familiares;
CrITÉRIOS de Avaliação	Participação; Coerência na síntese da obra; Criatividade; Uso adequado dos recursos digitais; Clareza e expressividade na apresentação final.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise da produção colaborativa do plano de aula, com base roteiro de leitura literária em ambientes digitais, revelou práticas colaborativas e intencionais, com base nos referenciais de Cosson (2006) sobre o letramento literário e nas concepções de Kersch (2020) sobre formação crítica e situada, reforçando o protagonismo docente e a articulação entre leitura, autoria e cidadania. Os depoimentos a seguir evidenciam como a mediação literária, quando articulada ao contexto social dos estudantes e mediada por recursos digitais, promove não apenas engajamento, mas também reflexões críticas sobre temas sensíveis e socialmente relevantes. O trabalho com a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, foi um exemplo significativo nesse processo:

(12) O trabalho com o livro Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, durante a oficina, abriu diversas possibilidades didáticas. Irei aplicar a proposta com minhas turmas do 8º ano, aproveitando o tema alusivo a Semana da Consciência Negra, relacionando as questões sociais apresentadas na obra à realidade dos estudantes. (Professor B participante da Oficina 2 sobre aplicação do plano coletivo, proposto na oficina 2: Quarto de Despejo)

(13) Eu sempre tive receio de abordar temas tão sensíveis em sala de aula. Porém, ao apresentar a proposta trabalhada na oficina, levei um vídeo sobre a autora Carolina Maria de Jesus para motivar os estudantes a lerem o livro Quarto de Despejo. Assim, combinamos ler duas ou três páginas por semana, dividindo a leitura do diário em partes ao longo de duas semanas. Fiquei surpreso com o impacto que essa atividade teve na turma do 9º ano. Muitos alunos se emocionaram ao conhecer a história de Carolina Maria de Jesus e, ao pesquisarem sobre a vida da autora, perceberam que jamais haviam refletido de forma tão profunda sobre questões como racismo, pobreza e fome. A partir dessa experiência, ampliaram suas pesquisas, investigando também temas relacionados à cultura negra, à vida nas favelas e à realidade dos catadores de lixo. Como nossas escolas não possuem laboratório de informática, utilizei o celular com os estudantes para realizarmos as pesquisas iniciais. (Professora C participante da Oficina 2 sobre aplicação do plano coletivo, proposto na oficina 2: Quarto de Despejo)

(14) “O uso da tecnologia, no caso os vídeos, o podcast, permitiu que os alunos expressem suas interpretações de forma mais criativa e interativa.” (Professor H, participante da Oficina 2 sobre aplicação do plano coletivo, proposto na oficina 2: Quarto de Despejo)

(15) Eu também tive essa preocupação, ao aplicar a proposta na turma do 8º ano do E, F, no entanto, articulei como uma aula passeio para levar os estudantes para o laboratório de informática no polo UAB, eles foram de ônibus, mas houve a participação de todos. Depois de realizarmos pesquisas no laboratório de informática e discutirmos sobre a vida da autora, Carolina

Maria de Jesus, percebi um envolvimento muito maior da turma. Os estudantes passaram a relacionar a realidade da favela retratada no livro com histórias do próprio bairro e da comunidade em que vivem, criando pontes entre a literatura e o dia a dia deles. Elaborando um podcast, e vídeos. Foi gratificante ver alunos que normalmente não se interessam pela leitura literária participarem ativamente das discussões e se sentirem representados pela escrita da autora.” (Professor D participante da Oficina 2 sobre aplicação do plano coletivo, proposto na oficina 2: Quarto de Despejo)

Como exposto pelos professores participantes, as atividades foram organizadas para promover o engajamento afetivo, a escuta ativa e o pensamento crítico dos alunos. Destacaram-se a utilização de plataformas digitais (*Mentimeter, Padlet, Google Meet, Spotify, Skoob*) e a produção de conteúdos multimodais, como podcasts e vídeos, que sintetizaram os aprendizados. O percurso proporcionou momentos de debate, autoavaliação e fruição estética, mobilizando múltiplas linguagens e ampliando o repertório dos estudantes.

6.2.2.2 Análise das Dimensões Formativas

Os depoimentos dos docentes indicam avanços nas seguintes dimensões: Participação Docente (PD), Integração Tecnológica (IT), Resignificação Pedagógica (RP) e Transformação Pedagógica (TP). O Quadro 20 demonstra a relação entre alguns excertos analisados, a dimensão analítica utilizada e as evidências encontradas em cada um deles.

Quadro 20: Análise dos Excertos referentes à Oficina 2 (Continua...)

EXCERTO	DIMENSÃO ANALÍTICA	EVIDÊNCIA NO DEPOIMENTO
(9) PROFESSOR B	Participação Docente (PD) Resignificação Pedagógica (RP) Transformação Pedagógica (TP)	Assumiu papel de autora da proposta, valorizou a construção coletiva e destacou a criatividade na integração das TD.
(10) PROFESSORA A	Participação Docente (PD) Integração Tecnológica (IT) Resignificação Pedagógica (RP)	Organizou melhor as etapas da leitura, enfrentou dificuldades de adaptação e promoveu o uso dos recursos digitais.
(11) PROFESSOR J	Participação Docente (PD) Integração Tecnológica (IT) Resignificação Pedagógica (RP) Transformação Pedagógica (TP)	Utilizou <i>Padlet</i> pela primeira vez, surpreendeu-se com o engajamento dos alunos e destacou o protagonismo docente.
(12) PROFESSOR B	Participação Docente (PD) Resignificação Pedagógica (RP) Transformação Pedagógica (TP)	Relacionou a obra à Semana da Consciência Negra e à realidade dos estudantes, evidenciando intencionalidade pedagógica e articulação com o contexto sociocultural.
(13) PROFESSOR C	Participação Docente (PD) Integração Tecnológica (IT) Resignificação Pedagógica (RP) Transformação Pedagógica (TP)	Superou receios ao abordar temas sensíveis, utilizou o celular como recurso digital e promoveu reflexões críticas sobre racismo, pobreza e identidade cultural.

Quadro 20: Análise dos Excertos referentes à Oficina 2

(Conclusão)

EXCERTO	DIMENSÃO ANALÍTICA	EVIDÊNCIA NO DEPOIMENTO
(14) PROFESSORA H	Integração Tecnológica (IT) Ressignificação Pedagógica (RP)	Destacou o uso criativo de vídeos e podcasts para promover interpretação literária com engajamento e interatividade dos alunos.
(15) PROFESSORA D	Participação Docente (PD) Integração Tecnológica (IT) Ressignificação Pedagógica (RP) Transformação Pedagógica (TP)	Organizou aula-passeio com ida ao laboratório de informática, promovendo envolvimento da turma e produção de vídeos e podcasts com base na realidade local.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que se refere à Participação Docente (PD), observa-se um envolvimento ativo no desenvolvimento e adaptação do Roteiro Didático LIDDA, como destaca o professora A ao afirmar: (10) “*Planejar com base no Roteiro Didático me ajudou a organizar melhor as etapas da leitura literária*”, evidenciando apropriação crítica do modelo e reorganização de sua prática.

A Integração Tecnológica (IT) também se faz presente nos relatos, principalmente no reconhecimento do papel das ferramentas digitais na ampliação do engajamento dos estudantes, como apontam os professores A e J, selecionados aleatoriamente para esta análise. Professora A: (10) “*Os alunos se envolveram mais, especialmente quando usamos os recursos digitais*”; e o professor J: (11) “*Foi a primeira vez que utilizei ferramentas como o Padlet em uma atividade de literatura, e fiquei surpreso com o engajamento da turma.*” Por fim, destaca-se a Ressignificação Pedagógica (RP) quando os docentes relatam os desafios enfrentados e os ajustes necessários à realidade das turmas, como menciona a professora A: (10) “*Enfrentei algumas dificuldades para adaptar a proposta à realidade da turma, o que exigiu ajustes durante a aplicação*”, e o professor J ao reconhecer que: (11) “*Senti que, como professor, tive mais protagonismo ao integrar os recursos digitais à leitura literária.*”

Os relatos dos docentes demonstram que a proposta formativa impactou positivamente as práticas docentes, promovendo não apenas o uso consciente das tecnologias, mas também o fortalecimento de uma postura reflexiva e transformadora em sala de aula.

De acordo com Azevedo e Kersch (2024), a inovação no campo da formação de professores ocorre por meio de ações colaborativas e práticas sociais compartilhadas, marcando o rompimento com processos formativos isolados e tecnicistas. Kleiman (2015, p. 86) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “*articular práticas de letramento, (é fundamental), para que os sujeitos se reconheçam como leitores em variados contextos*”. Nesse sentido, os planos de aula desenvolvidos pelos professores da comunidade de aprendizagem revelam não apenas uma

apropriação metodológica do roteiro didático, mas também um movimento formativo que fortalece o papel do educador como agente criativo e reflexivo em sua prática.

Os relatos dos professores B, C e D ilustram processos significativos de Participação Docente, Integração Tecnológica e Transformação Pedagógica. O Professor B destaca que o trabalho com *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, “*abriu diversas possibilidades didáticas*” (Excerto 12), o que o levou a articular a leitura da obra à Semana da Consciência Negra e aos contextos sociais dos estudantes. Essa iniciativa expressa um compromisso pedagógico situado, ancorado na escuta sensível das experiências dos alunos, e configura uma TP, ao transformar a leitura literária em espaço de crítica social. Kleiman (2007) ressalta que os letramentos escolares devem se constituir como práticas sociais, vinculadas aos múltiplos letramentos que circulam no cotidiano.

O excerto (13) revela o percurso de superação do Professora C diante do desafio de abordar temas sensíveis em sala de aula. Ele relata: “*Eu sempre tive receio de abordar temas tão sensíveis em sala de aula. Porém, ao apresentar a proposta trabalhada na oficina, levei um vídeo sobre a autora Carolina Maria de Jesus para motivar os estudantes a lerem o livro.*” A partir dessa iniciativa, promoveu, junto aos alunos, uma leitura coletiva, mediada por recursos audiovisuais e por pesquisas realizadas com o uso de celulares.

Mesmo com a ausência de laboratório de informática na escola, buscou alternativas para garantir o acesso dos estudantes à leitura e à informação, evidenciando Participação Docente (PD) e uma Integração Tecnológica (IT) adaptada ao contexto escolar. A mediação realizada desloca o foco da simples transmissão de conteúdo para a construção de sentidos socialmente relevantes, caracterizando uma Transformação Pedagógica (TP) e uma Ressignificação Pedagógica (RP). A mudança na metodologia está alinhada às orientações normativas da BNCC (2018, p. 478), que afirma: “*a utilização dos meios digitais na escola é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes*”.

Já no excerto 14, o professor H, ressalta: “*O uso da tecnologia, no caso os vídeos, o podcast, permitiu que os alunos expressassem suas interpretações de forma mais criativa e interativa.*”. Sua experiência aponta para uma Integração Tecnológica significativa e uma Ressignificação Pedagógica (RP), ao deslocar a leitura literária para formas mais autorais e participativas. Por fim, a Professora D, Excerto (15) destaca: “*Foi gratificante ver alunos que normalmente não se interessam pela leitura literária participarem ativamente das discussões e se sentirem representados pela escrita da autora.*” A proposta pedagógica desenvolvida pelo professor D envolveu a leitura da obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus,

articulada à realização de uma aula-passeio até o polo UAB, onde os estudantes tiveram acesso ao laboratório de informática e à lousa interativa, para realizar pesquisas e produzir podcasts e vídeos autorais. Essa experiência, além de promover engajamento e representatividade, mobilizou de forma integrada as três dimensões analíticas desta pesquisa.

No que se refere à Participação Docente (PD), a organização da aula-passeio demonstra iniciativa autônoma, intencionalidade pedagógica e sensibilidade às condições de acesso dos estudantes, configurando uma prática que amplia os espaços e os tempos da aprendizagem. Tal atitude está alinhada à concepção de autoria docente defendida por Kersch (2020) e Azevedo e Kersch (2024), que compreendem o professor como sujeito ativo e criador de práticas pedagógicas significativas.

A Integração Tecnológica (IT) manifesta-se no uso planejado e pedagógico das Tecnologias Digitais (TD), não como complemento decorativo, mas como meio de mediação da leitura e da produção de sentidos. A utilização de ferramentas digitais simples — como celulares e aplicativos de edição: evidencia uma incorporação crítica das TD ao processo de leitura, promovendo a produção multimodal dos estudantes. Tal abordagem encontra respaldo na BNCC (Brasil, 2018), especialmente nas competências gerais 4 e 6, que orientam o uso ético e criativo das tecnologias e a valorização de múltiplas linguagens na construção do conhecimento.

Por fim, a proposta revela uma clara Ressignificação Pedagógica (RP), ao reposicionar a leitura literária como prática de autoria, identidade e transformação social. Ao reconhecerem-se nas vivências retratadas pela autora, os estudantes passaram a compreender a literatura como espelho de suas próprias realidades, promovendo uma leitura crítica, situada e culturalmente relevante. Essa mudança de perspectiva pedagógica vai ao encontro das concepções de Nóvoa (2022) e Biesta (2023), que defendem uma formação docente voltada à construção de sentido, à escuta ativa e à emancipação dos sujeitos.

Desse modo, a prática desenvolvida pelo professor D evidencia de maneira exemplar o potencial formativo e transformador da leitura literária em ambientes digitais, ao articular intencionalidade pedagógica, mediação tecnológica e compromisso com a formação integral dos estudantes, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Trata-se de uma proposta que mobiliza, de forma integrada, todas as dimensões analíticas adotadas nesta pesquisa: Participação Docente (PD), Integração Tecnológica (IT), Ressignificação Pedagógica (RP) e Transformação Pedagógica (TP), e que reafirma o papel da

literatura como prática social, crítica e emancipatória (Rojo, 2012; Cosson, 2006; Kersch, 2021).

A proposta do professor revela um uso planejado e contextualizado das Tecnologias Digitais (TD), conforme observado na realização de pesquisas sobre a vida de Carolina Maria de Jesus, articuladas à leitura da obra *Quarto de Despejo*. Essa prática exemplifica uma integração significativa das TD (IT), que, segundo os modelos SAMR (Puentedura, 2006) e DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018), ultrapassa os níveis de substituição ou aumento, promovendo uma modificação qualitativa nas estratégias de leitura e interpretação. Outro aspecto de destaque refere-se ao relacionamento entre texto e realidade (RP). Ao aproximar a narrativa de Carolina das vivências locais dos estudantes, a proposta possibilita a construção de uma leitura crítica e situada, na qual os alunos passam a reconhecer na literatura um reflexo de suas próprias experiências. Essa abordagem está alinhada à concepção de fruição literária com função formativa, conforme defendido por Cosson (2006), promovendo um processo de reconhecimento identitário mediado pela experiência estética.

A elaboração de podcasts e vídeos como produto das leituras realizadas representa uma prática de autoria multimodal (TP), que confere protagonismo aos estudantes ao diversificar os modos de expressão e ampliar sua participação ativa no processo de aprendizagem. Essa transformação nas formas de leitura e produção textual aponta para um reposicionamento docente que incorpora elementos da aprendizagem inventiva, conforme proposto por Kastrup (2000), ao integrar práticas digitais como mediação da linguagem.

Por fim, destaca-se o engajamento e a inclusão de estudantes que, anteriormente, demonstravam pouco interesse por atividades de leitura. Esse movimento indica não apenas o fortalecimento da Participação Docente (PD), mas também uma Ressignificação Pedagógica (RP), ao reconhecer e valorizar as identidades culturais dos sujeitos da aprendizagem. Tal postura promove um ambiente educativo mais democrático, dialógico e sensível à diversidade, conforme defende Freire (1996), tornando a leitura literária uma experiência significativa e acessível a todos.

Ao conectar a literatura à realidade vivida pelos alunos, o professor promove um ambiente de engajamento crítico, em que os estudantes se reconhecem nas experiências da autora, o que caracteriza uma Ressignificação Pedagógica (RP), ao romper com abordagens tradicionais e transformar a leitura em prática significativa e contextualizada. Simultaneamente, observa-se uma Transformação Pedagógica (TP), uma vez que o docente se reposiciona como

mediador e cocriador de práticas centradas no diálogo, na cultura e na construção coletiva do conhecimento.

Conforme argumentam Kersch e Azevedo (2024, p. 12), esse tipo de intervenção está ancorado na perspectiva dos letramentos múltiplos, exigindo “*a reinvenção de práticas, reposicionamento identitário docente e discente e a ressignificação da escola*”. Essa ressignificação implica romper com os conteúdos descontextualizados e integrar os usos sociais contemporâneos da linguagem, especialmente aqueles mediados pelas tecnologias digitais, presentes no cotidiano de professores e estudantes.

Dessa forma, os dados analisados demonstram que a proposta formativa vivenciada na Oficina 2 superou a dimensão técnica e instrumental das TD, promovendo um processo de reinvenção da prática docente, fundamentado na escuta sensível, na problematização do contexto e na construção coletiva de um saber pedagógico transformador. Como destaca Freire (2011), “*a educação se faz no diálogo, na interação e na partilha de experiências*”, e é exatamente esse princípio que orienta as ações docentes relatadas, conferindo-lhes potência formativa e impacto direto na vida escolar dos estudantes.

Os professores participantes da Oficina 2 aplicaram metodologias previamente propostas e reconstruíram seus fazeres pedagógicos a partir das experiências vividas e compartilhadas, como a apresentação de um podcast (Imagem 7). Ao integrarem leitura literária, tecnologias digitais e realidades sociais, desenvolveram uma prática docente mais crítica, humanizadora e comprometida com a autonomia dos estudantes, em consonância com o que Freire (1996) define como “prática da liberdade”.

Imagem 7 – Apresentação de podcast na aula da professora D: A) aprese do podcast; B) estudantes planejando o roteiro do podcast.



Fonte: Arquivo das oficinas (Carvalho, 2023).

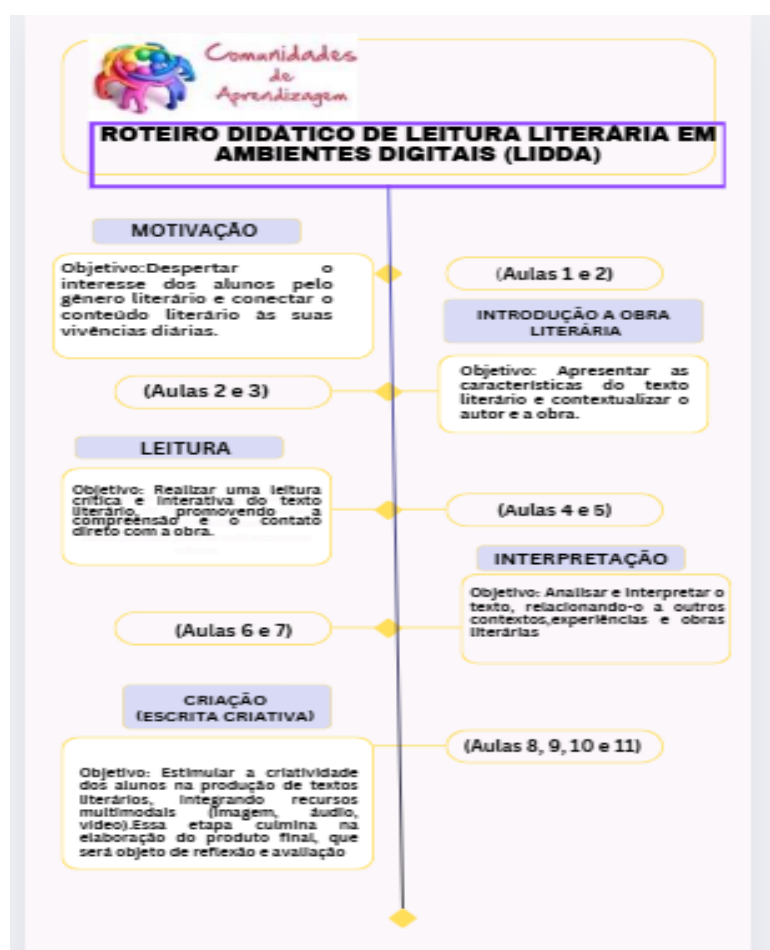
Os registros visuais, autorizados conforme os critérios éticos da pesquisa, ilustram momentos significativos da prática pedagógica em ação, evidenciando o engajamento docente e discente na implementação de propostas formativas que aliam as atividades práticas de letramento literário e digital de forma crítica e colaborativa.

6.2.3 Oficinas 3 e 4: Planejamento e Socialização das Propostas Didáticas com base no Roteiro LIDDA

As Oficinas 3 e 4 corresponderam, respectivamente, às fases de elaboração e socialização das propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes do curso.

Ambas se basearam no Roteiro de Leitura Literária em Ambientes Digitais (LIDDA) e buscaram promover o protagonismo docente, a criatividade pedagógica e o uso significativo das Tecnologias Digitais (TD) no ensino de literatura, conforme os princípios da BNCC e da perspectiva dos letramentos múltiplos (Kleiman, 2008; Kersch, 2021; Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020; Cosson, 2006). A Imagem 8, a seguir, mostra o LIDDA, modelo didático adotado para a elaboração dos planos de aula (Roteiro Didático para atividades com a leitura literária em ambientes digitais).

Imagem 8 – Roteiro Didático de leitura literária em ambientes digitais (LIDDA).



Fonte: Arquivo das oficinas (Carvalho, 2023).

As propostas didáticas analisadas nesta seção foram construídas com base no Roteiro LIDDA (Leitura Literária em Ambientes Digitais), cujo foco está na articulação entre letramento literário, tecnologias digitais e práticas de autoria docente mediadas pedagogicamente. Os planos de aula elaborados pelos professores durante o processo formativo

encontram-se integralmente registrados no Apêndice C desta tese, compondo o corpus empírico da etapa interventiva da pesquisa.

Para fins de análise, foram selecionados excertos representativos que evidenciam, de forma qualitativa e fundamentada, os movimentos formativos identificados nas seguintes dimensões analíticas: Ação-Participação Docente (PD), expressa no engajamento ativo dos professores na elaboração das propostas e na mobilização de experiências prévias e conhecimentos contextuais; Reflexão-Integração Tecnológica (IT), visível na apropriação crítica e significativa das Tecnologias Digitais (TD) como mediadoras das práticas pedagógicas; Transformação-Ressignificação Pedagógica (RP), caracterizada pela reelaboração das concepções de ensino e aprendizagem, com foco na autoria, na mediação crítica e na valorização dos repertórios socioculturais dos estudantes. A seguir, apresentam-se os excertos selecionados e suas respectivas análises, à luz do referencial teórico-metodológico que orienta esta pesquisa.

Quadro 21: Síntese das práticas inovadoras de leitura literária com Tecnologias Digitais (Oficinas 3 e 4).

PROFESSOR	OBRA LITERÁRIA	TÍTULO DA PROPOSTA	PRODUTO FINAL	CATEGORIAS DE ANÁLISE
PROFESSORA A	Dom Quixote	Dom Quixote	Cordéis ilustrados e exposição cultural, produção de vídeos, exposições Podcast narrativo sobre a obra, com roteiro e produção dos alunos	PD, IT, RP
PROFESSOR B	O Pequeno Príncipe	O pequeno príncipe	Oficinas interdisciplinares, e-booktrailers e vídeos	PD, IT, RP
PROFESSOR E	Negrinha	Negrinha	Booktuber, vídeos de leitura crítica e campanha escolar	PD, IT, RP
PROFESSORA I	A Escrava	Leitura e Resistência	Exposição com livros de receita afro, dicionário colaborativo	PD, IT, RP
PROFESSORA D	Quarto de Despejo	Quarto de despejo	Painel coletivo, cartas e produção de podcasts	PD, IT, RP
PROFESSOR G	Luiz Gonzaga: o Rei do Baião	De pai, para filho	Documentário audiovisual sobre mestres da cultura	PD, IT, RP

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com base nos dados empíricos produzidos durante as Oficinas 3 e 4, esta seção foi organizada por dimensão analítica, com o objetivo de favorecer uma leitura mais clara, coerente e interpretativa dos discursos docentes. A análise considera os relatos e propostas elaboradas por seis professores participantes do processo formativo (A, B, D, E, G e I). Dos nove

professores inicialmente envolvidos na pesquisa, três não tiveram suas propostas incluídas nesta etapa por motivos diversos, como licenças médicas, demandas profissionais paralelas em outras redes de ensino e dificuldades com conectividade digital. Embora tenham participado das oficinas formativas e da comunidade de aprendizagem, não conseguiram concluir ou compartilhar suas propostas a tempo da socialização coletiva prevista na Oficina 4. Ainda assim, suas contribuições foram consideradas nas reflexões gerais sobre os desafios do trabalho com letramento literário e digital em processos de formação continuada em serviço e serão integradas na produção do *e-book*.

Essa sistematização visa evidenciar a incidência das quatro dimensões analíticas definidas neste estudo: Participação Docente (PD), Integração Tecnológica (IT), Ressignificação Pedagógica (RP) e Transformação Pedagógica (TP), nos processos formativos e nas práticas de leitura literária em ambientes digitais desenvolvidas pelos docentes. Cada dimensão será apresentada em um subtópico específico, com os excertos selecionados por professor, acompanhados de uma análise fundamentada teoricamente, conforme os referenciais de Cosson (2006), Kersch (2020), Kleiman (2007, 2021), Puentedura (2006), Redecker (2018), Freire (1996), entre outros.

a) Dimensão: Ação → Participação Docente (PD)

A dimensão Ação → Participação Docente (PD) analisa a participação ativa dos docentes nas oficinas. Nesta dimensão, reunimos os excertos que evidenciam o envolvimento ativo, reflexivo e colaborativo dos professores participantes nas Oficinas 3 e 4. A Participação Docente (PD) manifesta-se na construção de propostas autorais, na seleção crítica de obras literárias e na articulação com questões sociais e culturais significativas. Trata-se de uma docência que se forma na e pela prática, que investiga, cria e reinventa seus modos de ensinar e aprender com os alunos (Kersch, 2020; Azevedo; Kersch, 2024).

Essa postura ativa do professor como sujeito ético, político e transformador é central nas concepções de Nóvoa (2022), que defende a valorização da autonomia e do protagonismo docente, e de Biesta (2023), que destaca a importância de um processo educativo que vá além da mera reprodução de conteúdo, voltando-se à construção de sentido e à formação de sujeitos emancipados.

Professora I -(16a) *“Eu já estava trabalhando com a turma questões sobre a cultura afro-brasileira, então a leitura da obra veio como um reforço potente para ampliarmos essa discussão de forma mais sensível e crítica.”*

(Professora I, durante as atividades práticas da Oficina 3 – obra “A escrava”)

A fala da Professora I evidencia sua participação ativa no processo formativo, revelando a dimensão da Participação Docente (PD) ao demonstrar engajamento na construção de uma prática colaborativa que ultrapassa a aplicação imediata de conteúdos e se ancora na criação de um ambiente pedagógico coletivo. Ao adotar uma postura propositiva e comprometida, a docente desenvolve práticas pedagógicas sustentadas em temas socialmente relevantes, que promovem a escuta, o diálogo e a valorização das identidades dos estudantes.

Sua atuação revela uma articulação entre literatura, identidade e diversidade, ao integrar o trabalho com a cultura afro-brasileira. Essa prática está em consonância com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que orienta, na área de Linguagens, o trabalho com textos literários que contribuam para a valorização da pluralidade cultural, o enfrentamento das desigualdades históricas e a formação cidadã dos estudantes.

Nesse sentido, a leitura da obra *A Escrava* configura-se como um percurso formativo que respeita as diferenças, promove a representatividade e assegura o direito ao pertencimento, possibilitando aos alunos se reconhecerem como sujeitos históricos e culturais no espaço escolar.

Professora A

(18) *“Para motivar os estudantes à leitura, iniciei uma reflexão sobre o tema saúde mental, relacionando-o à obra Dom Quixote. Apresentei à turma um vídeo com a música Como Estrelas na Terra. Utilizei vídeos e o audiolivro do romance para contextualizar que, entre os séculos XVI e XVII.” (Professora A, durante a socialização da apresentação do plano de aula – obra Dom Quixote, Oficina 4)*

A proposta desenvolvida pela Professora A foi centrada na leitura da obra *Dom Quixote*, articulando o livro impresso, o audiolivro e diferentes recursos digitais, com o objetivo de aproximar os estudantes dos clássicos da literatura e inserir a leitura no contexto midiático e cultural vivenciado por eles. O roteiro didático, elaborado ao longo de oito semanas, destacou-se pelo engajamento da docente na construção de uma prática planejada, interdisciplinar e responsiva às necessidades dos alunos. A mediação ativa e a escolha de estratégias metodológicas diversificadas demonstram uma atuação docente alinhada à dimensão da Participação Docente (PD), na medida em que a professora assume um papel protagonista no redesenho da prática pedagógica com intencionalidade formativa.

Um dos elementos centrais da proposta foi a utilização de recursos audiovisuais, como o filme *Como Estrelas na Terra*, apresentado como estratégia de motivação inicial. Essa escolha

permitiu não apenas a introdução da leitura literária de forma acessível e engajadora, mas também a promoção de reflexões críticas sobre questões sociais, culturais e psicológicas, articulando os componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia. Ao estabelecer essa interlocução entre texto literário e temas contemporâneos, a prática contribui para o desenvolvimento de uma leitura crítica e contextualizada, conforme defendido por Cosson (2006), que compreende o letramento literário como uma experiência que integra fruição estética, reflexão e inserção social.

Além disso, ao abordar a temática da saúde mental como eixo integrador da leitura, a Professora A promoveu uma abordagem interdisciplinar que favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, conforme propõe a BNCC (Brasil, 2018), especialmente em sua Competência Geral 1, que orienta a valorização do outro, o respeito à diversidade humana e o fortalecimento de vínculos de empatia. A utilização de recursos multissensoriais (vídeo, áudio e imagem) amplia as possibilidades de acesso à leitura, favorecendo a inclusão e o engajamento, sobretudo daqueles estudantes que enfrentam barreiras nos modos tradicionais de leitura. Essa prática também se alinha à concepção de currículo como prática cultural (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ao considerar os repertórios dos alunos e suas formas de interação com as linguagens digitais. Como destaca Kersch (2020), práticas pedagógicas que acolhem e dialogam com as múltiplas linguagens e mídias contemporâneas possibilitam a ressignificação do papel docente, fortalecendo sua atuação como mediador de experiências significativas e plurais.

Desse modo, a proposta da Professora A expressa não apenas participação ativa no processo formativo, mas também um compromisso ético e estético com a formação leitora crítica e com a integração entre literatura, cultura e tecnologias no espaço escolar.

Professor B

(19) *"[...] a participação nas oficinas me permitiu refletir criticamente sobre o que estava fazendo em sala de aula e percebi o quanto poderia ampliar minhas atividades, incorporando novas estratégias para engajar meus alunos."*(Professor B, durante a socialização do plano de aula da leitura da obra *O Pequeno Príncipe*, durante a Oficina 4)

Esse trecho expressa de forma clara a dimensão da Participação Docente (PD), ao evidenciar um deslocamento da postura tradicional para uma atuação mais autônoma, propositiva e reflexiva. Essa mudança está em consonância com o que afirma Nóvoa (2022), ao destacar que a metamorfose da escola passa necessariamente pela transformação dos

professores, não como executores de programas, mas como autores de suas práticas e protagonistas do processo educativo.

A reflexão apresentada pelo Professor B traduz o princípio de uma formação docente contínua, situada e colaborativa, conforme propõem Azevedo e Kersch (2024). O docente revisita sua prática à luz da experiência vivenciada nas oficinas, o que a leva a ampliar seu repertório metodológico e a diversificar suas estratégias de mediação da leitura. Essa atitude propositiva está alinhada à competência 6 da área de Linguagens da BNCC (Brasil, 2018), que orienta a promoção de práticas leitoras críticas, plurais e sensíveis às diferentes formas de expressão e compreensão dos estudantes.

Ao reconhecer a necessidade de reconfigurar sua atuação docente e incorporar novas possibilidades de abordagem da leitura literária, a professora reafirma seu papel como agente de transformação pedagógica, engajada na construção de um ensino mais responsivo, inclusivo e significativo.

Professor E

(20) *“As oficinas não apenas me apresentaram novos recursos digitais, mas me ajudaram a perceber a importância de uma prática pedagógica mais dinâmica e conectada ao mundo contemporâneo. Ao trabalhar com a obra Pretinha, eu? ao final do trabalho em sala criamos um Padlet colaborativo, reunindo reflexões, imagens, vídeos e textos produzidos pelos alunos.”* (Professor E, durante a socialização da proposta didática na Oficina 4)

Este excerto demonstra como o Professor E compreendeu a necessidade de engajar os estudantes por meio de práticas mais dialógicas, multimodais e participativas. Ao propor o uso do *Padlet* para a produção coletiva dos alunos, ele não apenas amplia o repertório didático, como também promove práticas de autoria em rede (Kleiman, 2021), favorecendo a participação ativa e a construção do sentido da leitura. Isso se alinha à proposta dos multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), bem como aos objetivos do componente de Língua Portuguesa na BNCC (Brasil, 2018), que orienta o trabalho com linguagens diversas e produção textual em múltiplos formatos.

Professor G – (17) *“[...] a ideia era mostrar para os alunos que a cultura não está só nos livros, mas vive nas pessoas ao nosso redor. Quando lemos sobre Luiz Gonzaga e sua relação com o sertão, eu quis que eles percebessem que há muitos ‘Gonzagas’ aqui mesmo, na comunidade deles.”* (Professor G, sobre o planejamento da proposta “De pai para filho” – Oficina 3)

A proposta do professor G foi organizada com base no roteiro didático de leitura literária (LIDDA) e teve como produto final a elaboração de um documentário audiovisual, produzido com o uso de celulares e aplicativos de edição acessíveis. O professor G, atuando em uma escola da zona rural da rede municipal, idealizou o projeto como uma forma de integrar leitura, tecnologias e cultura local.

Contudo, como a própria docente relata, o uso das Tecnologias Digitais (TD) não se deu de forma simples nem imediata. As dificuldades enfrentadas extrapolaram o domínio técnico, envolvendo limitações estruturais da escola pública e as condições socioeconômicas dos estudantes. A seguir, seu depoimento revela com franqueza os desafios vividos:

(17a) “[...] eu nunca havia planejado um projeto audiovisual; minha formação é em Letras, não em produção de vídeo. Aqui na escola, a sala de informática tem só dois computadores antigos e a rede cai várias vezes ao dia. Fiquei insegura sobre como organizar tudo sem prejudicar outras aulas [...]” (Professor G – Oficina 4, proposta do documentário sobre a cultura do forró)

Apesar dos obstáculos, a professora manteve-se engajada e construiu, junto aos estudantes, uma proposta autoral e sensível, que envolveu a produção de um documentário sobre a história da cultura do forró na comunidade. O projeto contou com entrevistas, registros familiares e participação de um representante local do “Rei do Baião”, funcionário da própria escola. Ao articular a leitura com a escuta, a memória e a produção cultural, o professor G fortaleceu a dimensão da Participação Docente (PD), ao assumir uma postura ativa, propositiva e comprometida com o contexto escolar.

Essa prática concretiza os princípios defendidos pela BNCC (Brasil, 2018), ao valorizar os saberes da comunidade e o repertório cultural dos estudantes. Além disso, como propõe Cosson (2006), a leitura literária é aqui ressignificada como experiência estética, crítica e social, permitindo que os alunos se reconheçam como sujeitos culturais. Ao reconhecer a presença da cultura viva no cotidiano da escola e da comunidade, a docente transforma a leitura em prática de pertencimento e cidadania, reafirmando o papel do professor como mediador cultural e agente de transformação.

Os relatos apresentados revelam uma docência em processo de autoria e reinvenção, orientada pelos princípios da formação crítica, colaborativa e situada (Kersch, 2020; Nóvoa, 1995) e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, conforme propõe a BNCC.

A Participação Docente (PD) aqui analisada representa uma prática formativa em constante diálogo com o contexto escolar, com as demandas sociais e com os sujeitos da educação. Os professores mostram-se comprometidos não apenas com o ensino da leitura, mas com a formação de leitores críticos, sensíveis e culturalmente situados, numa perspectiva de letramento literário como experiência social (Cosson, 2006) e de multiletramentos como direito à diversidade textual, cultural e tecnológica (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020).

b) Dimensão: Reflexão → Integração Tecnológica (IT)

A dimensão Reflexão → Integração Tecnológica (IT) contempla os discursos e práticas docentes que evidenciam o uso intencional, criativo e pedagógico das Tecnologias Digitais (TD) no ensino da leitura literária. Diferentemente de um uso instrumental ou esporádico, trata-se da incorporação crítica das tecnologias como elementos estruturantes do planejamento didático, capazes de mediar processos de leitura, autoria e produção cultural.

As experiências analisadas nesta seção revelam como os professores participantes das oficinas mobilizaram as tecnologias de forma articulada à leitura literária, à valorização da cultura local e à expressão autoral dos estudantes. Nesses contextos, a tecnologia deixa de ser mero suporte e passa a desempenhar papel ativo na ampliação das experiências de aprendizagem, promovendo o protagonismo discente e o fortalecimento das práticas de letramento.

Professora I

(16b) *“O roteiro me ajudou a organizar melhor as atividades. Antes, eu fazia a leitura e a discussão, mas agora pensei em envolver os alunos em produções mais criativas utilizando as tecnologias, com dança, teatro, pesquisa, tudo conectado com a história que estávamos lendo. [...] Fazer com que não apenas lessem, mas vivessem a história, protagonizassem, sentissem a força de resistência presente nos personagens.”* (Professora I, durante a apresentação da proposta didática com a obra *A Escrava*)

A fala da Professora I revela um esforço em transformar a leitura literária em uma experiência significativa para os estudantes. Tal prática está em consonância com o que propõe Kleiman (2007, p. 102), ao afirmar que é necessário estimular atitudes leitoras que permitam ao aluno “reagir às situações descritas nos textos como se fossem situações da vida real, de outras crianças, e confrontando-as com situações da vida dele próprio”. Nesse sentido, a docente cria condições para que os estudantes se envolvam de forma crítica e afetiva com a

obra, ativando memórias, emoções e conexões culturais que ressignificam o ato de ler no contexto escolar.

Esse depoimento também evidencia um processo de reflexão e reinvenção da prática docente, caracterizando uma Integração Tecnológica (IT) intencional e crítica, na medida em que a professora incorpora recursos digitais como parte estruturante do planejamento didático e da mediação da leitura literária. Essa abordagem está em consonância com a perspectiva de Cosson (2006) sobre a leitura literária como experiência de fruição e participação, e com os princípios dos multiletramentos segundo estudos de Kersch (2021), Kalantzis; Cope; Pinheiro, (2020), ao integrar o uso de recursos digitais como forma de ativar outras formas de significação.

Professor E

(20) *“As oficinas não apenas me apresentaram novos recursos digitais, mas me ajudaram a perceber a importância de uma prática pedagógica mais dinâmica e conectada ao mundo contemporâneo. Ao trabalhar com a obra Pretinha, eu? ao final do trabalho em sala criamos um Padlet colaborativo, reunindo reflexões, imagens, vídeos e textos produzidos pelos alunos.”*
(Professor E, durante a socialização da proposta na oficina 4)

Neste excerto, o Professor E destaca a mudança em sua concepção de prática pedagógica a partir da experiência formativa, indicando que sua participação na comunidade de aprendizagem favoreceu uma mudança de postura frente às práticas tradicionais. Ao relatar a criação de um *Padlet* colaborativo, no qual os estudantes reuniram reflexões, imagens, vídeos e textos, o docente evidencia a mobilização de estratégias que ampliam as possibilidades de autoria, interação e construção coletiva de sentido, alinhadas às práticas de multiletramentos (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020). O uso do *Padlet* como um ecossistema digital colaborativo mobiliza os estudantes como produtores de conteúdo, favorecendo o engajamento com a obra por meio da articulação entre diferentes mídias e linguagens. Como argumenta Kleiman (2021), práticas de autoria em rede fortalecem a construção de sentidos coletivos e ampliam o acesso à leitura como prática social significativa. A experiência também atende às orientações da BNCC (Brasil, 2018), que propõe a integração das tecnologias ao trabalho com textos orais, escritos, visuais e multimodais.

c) Dimensão: Transformação → Ressignificação Pedagógica (RP)

A dimensão Transformação → Ressignificação Pedagógica está vinculada ao eixo da Transformação e investiga as mudanças efetivas nas práticas pedagógicas dos professores após

a apropriação crítica das Tecnologias Digitais (TD) durante a formação. A transformação aqui considerada refere-se não apenas à adoção de novos recursos tecnológicos, mas à reconfiguração do modo como os docentes concebem, planejam e implementam o ensino da leitura literária em ambientes digitais. Trata-se de um deslocamento ético, estético e metodológico da prática, conforme propõem Kersch (2020) e Nóvoa (2022), em que a tecnologia deixa de ser um apêndice técnico e passa a compor o centro das decisões pedagógicas.

Como destaca Biesta (2023), a educação deve ser compreendida como um processo voltado à formação de sujeitos capazes de agir no mundo, e não meramente como uma preparação técnica. Essa perspectiva exige do professor uma atitude transformadora diante da prática, abrindo-se à escuta, à autoria e à construção de propostas contextualizadas e sensíveis ao seu público. A resignificação, portanto, só se efetiva quando o docente altera seus modos de agir, mediar e significar o processo de ensino-aprendizagem.

Professor B

(19) *"[...] a participação nas oficinas me permitiu refletir criticamente sobre o que estava fazendo em sala de aula e percebi o quanto poderia ampliar minhas atividades, incorporando novas estratégias de engajamento."* (Professor B, apresentação da proposta O Pequeno Príncipe durante a socialização)

A fala do Professor B evidencia um processo de transformação pedagógica que se inscreve na dimensão da Resignificação Pedagógica (RP), vinculada ao eixo da Transformação. Ao refletir criticamente sobre sua prática e reconhecer a possibilidade de ampliação de estratégias para engajar os alunos, a docente demonstra um deslocamento real da abordagem tradicional para uma atuação mais propositiva, criativa e sensível ao contexto formativo. Essa mudança está em consonância com o que defende Kersch (2020), ao afirmar que a formação crítica e situada proporciona ao professor o desenvolvimento de posturas inventivas, capazes de reconfigurar sentidos e modos de ensinar.

Professor E

(20b) *"Com o apoio das oficinas e da troca com os colegas, fui ganhando mais segurança e compreendi que esses desafios fazem parte da nossa formação."* (Professor E, durante a apresentação do plano de aula "Pretinha, Eu?", depoimento reflexivo)

O depoimento do Professor E expressa com clareza um processo de ressignificação pedagógica em curso. A reflexão sobre os desafios enfrentados na prática cotidiana, somada à valorização da formação colaborativa vivenciada nas oficinas, evidencia uma mudança na forma como o professor compreende sua própria atuação. A prática deixa de ser vista como espaço de repetição de métodos predefinidos e passa a ser reconhecida como território de experiência, diálogo e invenção pedagógica.

A referência à troca com os colegas como elemento formativo reforça o papel das interações horizontais na construção do saber docente. Como defendem Kersch (2020) e Azevedo e Kersch (2024), a formação só se concretiza de forma transformadora quando é situada, dialógica e apoiada em processos de escuta e cooperação. Nessa perspectiva, o professor torna-se sujeito de sua própria aprendizagem e passa a reconhecer o erro, a dúvida e o desafio como dimensões legítimas da formação docente.

Além disso, o excerto revela que a segurança didática do professor foi fortalecida não apenas pelo domínio de novos recursos digitais, mas principalmente pela consciência de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e coletivo. Essa postura se aproxima da concepção de formação ética e reflexiva defendida por Nóvoa (2022), que destaca que o professor se transforma na medida em que atua, reflete e compartilha com os outros seus percursos e impasses.

Ao situar os desafios como parte do processo formativo e ao atribuir valor à experiência partilhada nas oficinas, o Professor E reformula sua relação com a prática pedagógica, abrindo-se à transformação. Sua fala representa, portanto, uma ressignificação do papel docente, que passa a ser de mediador de experiências coletivas, articulando saberes pedagógicos, culturais e tecnológicos em benefício da aprendizagem dos estudantes.

Professor I

(16c) *“Antes eu trabalhava com literatura só como leitura e interpretação. Agora vejo que posso usar isso para despertar outras potências nos alunos, inclusive emocionais e culturais.”* (Professora I, durante o desenvolvimento do plano didático de leitura literária e digital da obra, A escrava)

A fala da Professora I revela uma transformação em sua concepção sobre o ensino da literatura, ao destacar que passou a enxergar na literatura uma via para ativar potências emocionais e culturais nos estudantes, o que revela a superação de uma concepção limitada de leitura, abrindo-se a uma abordagem crítica e afetiva, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018) e com a proposta de letramento literário como prática estética e social (Cosson, 2006).

De modo semelhante, o professor G, ao socializar o documentário desenvolvido com os alunos sobre a história do forró na comunidade, expressa uma transformação identitária em sua função docente, ao reencontrar o sentido da leitura literária como prática de pertencimento e valorização cultural, numa relação horizontal de aprendizagem, em que também o professor aprende:

Professor G

(23b) *“Foi a primeira vez que eu vi os alunos tão envolvidos com a leitura e com a história da própria comunidade. Acho que eu mesma redescobri o sentido de ensinar literatura.”* (Professor G, durante a Oficina 4, socialização do documentário da proposta De Pai para Filho)

Já a fala do professor D explicita a ruptura com práticas reprodutivistas, ao afirmar que passou a planejar com mais intencionalidade e a compreender a literatura como ferramenta de diálogo, e não apenas como objeto de avaliação. Essa transição representa um reposicionamento ético e metodológico, que ressignifica o ato de ensinar a ler, fundamentando-se no diálogo, na escuta e na formação cidadã, em consonância com os princípios da pedagogia crítica e da competência 6 da área de Linguagens da BNCC:

Professor D

(22b) *“Sempre usei atividades prontas, mas agora passei a planejar com mais intenção. A literatura me parece hoje uma ferramenta de diálogo e não apenas de cobrança de leitura.”* (Professor D, Oficina 4 durante a apresentação da proposta com a obra O Quarto de Despejo)

Ao abandonar práticas baseadas na reprodução de conteúdo e assumir o planejamento como prática autoral, o Professor D transforma sua relação com o ensino da literatura. Essa mudança indica um reposicionamento ético e metodológico diante da leitura literária, que passa a ser compreendida como meio de escuta, diálogo e formação cidadã, em consonância com os pressupostos da BNCC e da pedagogia crítica.

Conforme propõem Nóvoa (2022) e Kersch (2020), a transformação do fazer docente ocorre na prática e pela prática, em diálogo com os pares, com os estudantes e com as condições reais do trabalho pedagógico. A ressignificação pedagógica, nesse sentido, é um movimento que reposiciona o professor como autor de sua prática e agente de transformação educativa, ao mesmo tempo em que amplia os sentidos da leitura na escola pública.

Essas evidências reforçam que o percurso formativo analisado não apenas promoveu reflexões importantes, mas desencadeou processos concretos de mudança. Assim, os elementos apresentados nas oficinas prepararam o terreno para a etapa seguinte da pesquisa, a Fase

Interventiva, em que se aprofundam as transformações pedagógicas efetivadas nas práticas docentes a partir da implementação dos planos de leitura literária integrados às Tecnologias Digitais.

6.3 FASE INTERVENTIVA – A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A terceira etapa da geração de dados, caracterizada como fase interventiva, teve como objetivo específico “Criar uma comunidade de aprendizagem colaborativa, visando à construção conjunta de estratégias de intervenção pedagógica entre os professores de Língua Portuguesa”. Esta pesquisa implementou uma comunidade de aprendizagem no *WhatsApp*, fundamentada em abordagens teóricas de Afonso (2001), Freire (1996), Nóvoa (2022) e Kersch (2020).

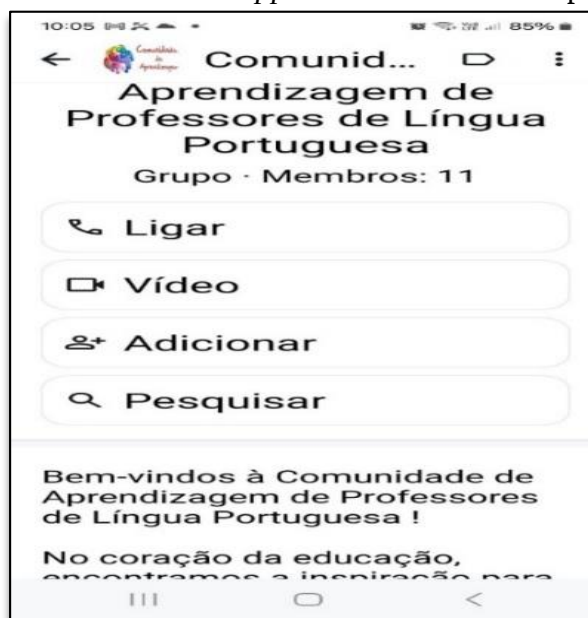
A Comunidade de Aprendizagem foi implementada no ambiente digital do *WhatsApp*, plataforma escolhida por sua ampla acessibilidade, facilidade de uso e adesão prévia por parte dos docentes da rede. Embora inicialmente concebida com finalidades operacionais, como a organização das oficinas formativas e o compartilhamento de informações logísticas, o grupo virtual foi, progressivamente, ressignificado pelas próprias interações entre os participantes, assumindo o papel de um espaço formativo colaborativo. Ao longo do processo, as trocas no grupo passaram a configurar práticas de escuta qualificada, apoio mútuo, reflexão conjunta e construção coletiva de saberes pedagógicos, elementos constitutivos de uma formação crítica e situada.

A mediação pedagógica desenvolvida pela coordenação da formação (e da pesquisa) foi essencial para promover o engajamento dos professores, garantindo não apenas a participação ativa, mas também a intencionalidade das interações e o respeito às trajetórias individuais dos participantes envolvidos. Por meio de estratégias como o acolhimento, a escuta ativa, a valorização das contribuições docentes e o estímulo à autoria, buscou-se consolidar um ambiente de confiança e corresponsabilidade formativa. A dinâmica organizacional está em consonância com os pressupostos freireanos de diálogo e horizontalidade (Freire, 2011), assim como com a concepção de profissionalização docente sustentada por Nóvoa (2023) e Kersch (2020), que reconhecem o coletivo como fundamento da formação contínua.

A imagem 9 ilustra o perfil do grupo no *WhatsApp* da Comunidade de Aprendizagem, que se tornou um símbolo visual da identidade coletiva construída ao longo do percurso,

representando o compromisso compartilhado com a colaboração, a autoria docente e a transformação das práticas pedagógicas no contexto da escola pública.

Imagem 9 – Perfil no *WhatsApp* da Comunidade de Aprendizagem.



Fonte: Arquivo das oficinas (Carvalho, 2023).

A Fase Interventiva configurou-se, assim, como o ápice do percurso formativo, momento em que os professores participantes implementaram seus planos de leitura literária integrados às tecnologias digitais, com o suporte de mediações presenciais e interações contínuas na comunidade virtual. Essa fase foi estruturada em quatro momentos interdependentes: (1) criação da Comunidade de Aprendizagem, (2) monitoramento das práticas docentes, (3) encontros formativos para orientação e fortalecimento das propostas, e (4) curadoria dos produtos pedagógicos.

Ao longo dessas etapas, destacou-se o protagonismo da Comunidade de Aprendizagem, que se consolidou como um espaço de interação, reflexão e colaboração, favorecendo o desenvolvimento de dimensões fundamentais para o crescimento profissional docente. Essas dimensões estruturaram-se a partir das unidades de análise adotadas em todos os momentos da pesquisa, conforme veremos a seguir: Dimensão Ação-Participação Docente (PD); Dimensão Reflexão-Integração Tecnológica (IT); Dimensão Transformação-Ressignificação Pedagógica (RP).

Com o objetivo de assegurar a intencionalidade pedagógica das interações e promover a articulação entre os encontros presenciais e as dinâmicas virtuais da Comunidade de

Aprendizagem, foi elaborado um roteiro de discussões formativas (Apêndice B). Esse roteiro orientou os temas centrais, as questões disparadoras e os momentos de mediação planejados ao longo do processo, garantindo coerência entre os objetivos das oficinas e os diálogos estabelecidos no ambiente digital. O Quadro 22, a seguir, apresenta a sistematização dos principais temas abordados no grupo, bem como as perguntas norteadoras utilizadas para fomentar a reflexão coletiva e estimular a participação dos professores.

Quadro 22: Temas abordados e questões disparadoras na comunidade

TEMA	QUESTÕES DISPARADORAS
A influência da cultura digital	Como a cultura digital tem impactado seu perfil pessoal e profissional?
Planejamento de aulas e recursos tecnológicos	Quais plataformas digitais você utiliza no planejamento de aulas de leitura?
Escolha e considerações sobre TDs	Quais aspectos são considerados ao escolher Tecnologias Digitais para suas práticas?
Preferências por gêneros e conteúdos digitais	Você tem preferência por gêneros ou conteúdos específicos ao trabalhar com TDs? Por quê?
Inserção eficaz nas práticas pedagógicas	O que é necessário para que a inserção das TDs ocorra de forma eficiente?

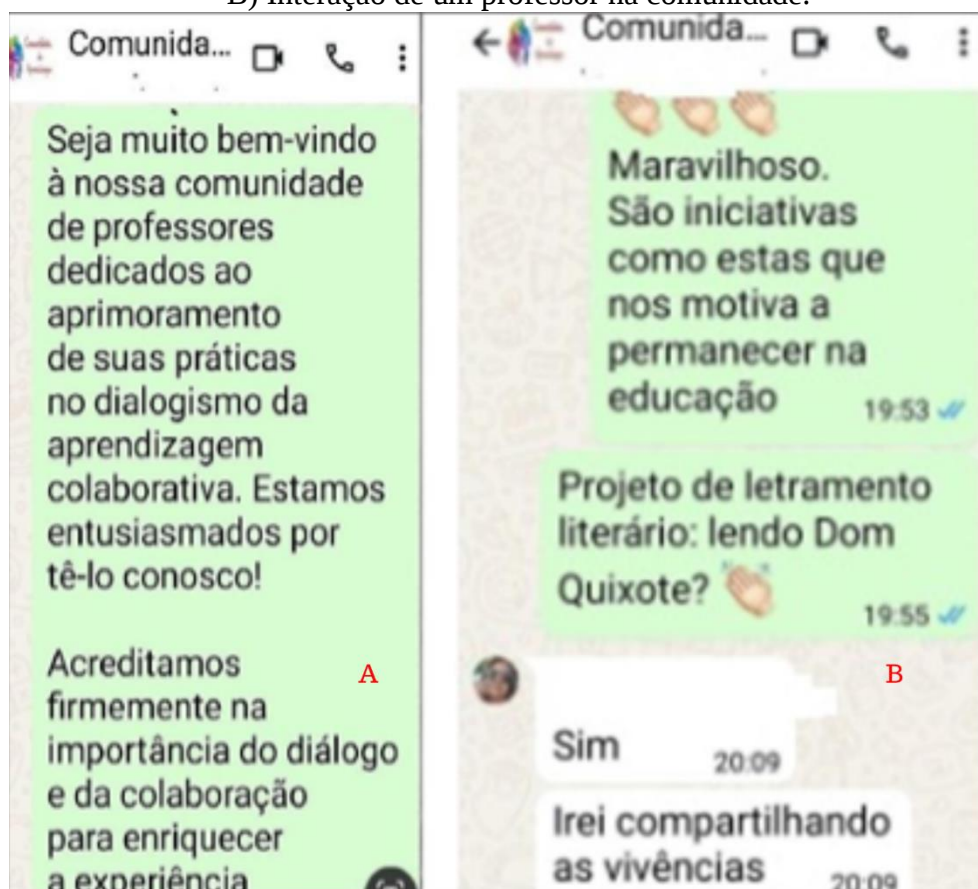
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Apesar da proposição de temas relevantes e alinhados às necessidades da formação, observou-se, nos momentos iniciais, uma participação ainda tímida por parte dos professores nas interações no grupo virtual. Essa baixa adesão refletia, em parte, a sobrecarga docente, as dificuldades com o uso de ferramentas digitais e a insegurança quanto à exposição de suas práticas em um ambiente coletivo.

Diante da participação inicial ainda tímida dos docentes no grupo virtual, foram adotadas estratégias de mediação intencional com o objetivo de estimular o engajamento e fortalecer o vínculo formativo entre os participantes. Entre essas estratégias, destaca-se a criação do *Padlet* colaborativo da Comunidade de Aprendizagem, que funcionou como ambiente complementar de interação, favorecendo a visibilidade das práticas docentes e promovendo a autoria pedagógica.

Além disso, a coordenação do grupo realizou o envio de mensagens personalizadas e acolhedoras (Imagem 10), buscando estabelecer um ambiente de confiança e escuta ativa. Foram promovidas intervenções formativas com base em perguntas abertas e contextualizadas, que valorizavam as experiências reais dos professores e favoreciam a reflexão sobre a prática.

Imagem 10 – Mensagem de acolhimento da pesquisadora: A) Mensagem da pesquisadora; B) Interação de um professor na comunidade.



Fonte: Arquivo da Comunidade de aprendizagem (Carvalho, 2023)

A mediação também se deu por meio da modelagem de postagens, nas quais a coordenação compartilhava exemplos de relatos, registros didáticos e práticas inspiradoras, servindo como referência para os demais participantes.

Outro aspecto relevante na consolidação da Comunidade de Aprendizagem foi o reconhecimento público das contribuições docentes, promovido tanto no grupo de *WhatsApp* quanto no ambiente virtual do *Padlet* (Imagem 11).

Imagem 11 – Uso do *Padlet* para atividade com os professores da Comunidade de Aprendizagem dos professores de Língua Portuguesa¹¹.



Fonte: Arquivo da Comunidade de Aprendizagem (Carvalho, 2023).

Como podemos observar, na Imagem 11, a plataforma foi organizada em três seções principais: Seção 1: Letramento literário, Seção 2: Avaliando a Formação e Seção 3: Nossas Produções, possibilitando a partilha de relatos, reflexões e evidências de práticas pedagógicas desenvolvidas. Essa estrutura temática favoreceu a mediação intencional, a visibilidade das ações docentes e o estímulo à participação ativa dos professores, consolidando o *Padlet* como ambiente complementar às interações do grupo de *WhatsApp*. Além disso, o reconhecimento público das postagens, por meio de comentários encorajadores, fixação de conteúdos e menções positivas nos encontros presenciais, contribuiu para a valorização das vozes docentes, reforçando, como afirmam Freire (2011), Nóvoa (2023) e Kersch (2020), a importância da escuta, do diálogo e da construção coletiva do conhecimento na formação continuada.

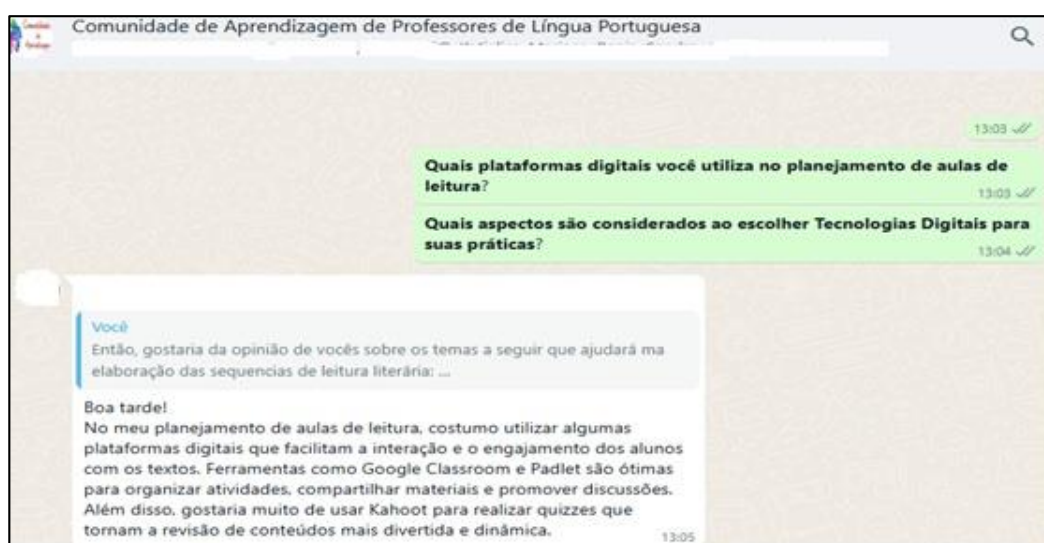
¹¹ *PADLET – Comunidade de Aprendizagem dos Professores de Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://Padlet.com/lyedjasymea/comunidade-de-aprendizagem>. Acesso em: 01 jul. 2025.

a) Etapa 1 – Criação da Comunidade de Aprendizagem: espaço colaborativo de escuta e trocas formativas

A estruturação da Comunidade de Aprendizagem no ambiente digital do *WhatsApp* constituiu o ponto de partida da Fase Interventiva, tendo como propósito inicial articular práticas de escuta ativa, apoio entre pares e partilha de experiências docentes, promovendo um ambiente acolhedor e seguro para o diálogo pedagógico. Embora concebido, em um primeiro momento, como um canal de organização das oficinas e circulação de informações logísticas, o grupo foi progressivamente ressignificado pelas interações entre os participantes, consolidando-se como um espaço formativo contínuo, caracterizado pelo protagonismo docente, pela mediação intencional e pela construção coletiva de saberes pedagógicos.

Nesse contexto, a participação do Professor E ilustra a emergência de uma prática reflexiva e intencional quanto ao uso das tecnologias digitais no planejamento pedagógico. O Professor E (Imagem 12), por exemplo, ao responder às perguntas disparadoras fundamentais para a elaboração da proposta didática de leitura literária, com base no roteiro LIDDA: “Quais plataformas digitais você utiliza no planejamento de aulas de leitura?” e “Quais aspectos são considerados ao escolher Tecnologias Digitais para suas práticas?”, destaca o uso de ferramentas como *Google Classroom* e *Padlet*, as quais permitem organizar atividades, compartilhar materiais e promover discussões de maneira mais dinâmica.

Imagem 12– Interação na Comunidade de Aprendizagem (Professor E).



Fonte: Arquivo da Comunidade de Aprendizagem, *Whatsapp* (Carvalho, 2023)

Na postagem, o Professor E (“*No meu planejamento de aulas de leitura, costumo utilizar algumas plataformas digitais que facilitam a interação e o engajamento dos alunos com os textos*”) demonstra um deslocamento da prática docente tradicional para um modelo mais interativo e centrado no aluno, indicando uma atuação marcada pela dimensão da Participação Docente (PD). Essa dimensão expressa a busca ativa por estratégias que promovam a interação significativa com os alunos, valorizando o engajamento como aspecto fundamental da leitura literária mediada por tecnologias.

Na sequência, ao dizer que “ferramentas como *Google Classroom* e *Padlet* são ótimas para organizar atividades, compartilhar materiais e promover discussões”, o professor nomeia plataformas específicas com intencionalidade pedagógica, o que demonstra um nível mais elevado de apropriação tecnológica. Esse excerto explicita a dimensão da Integração Tecnológica (IT), conforme descrita no referencial DigCompEdu (Lucas e Moreira, 2018), destacando o papel docente como curador de experiências digitais e organizador do ambiente de aprendizagem.

O uso do *Padlet*, em particular, aponta para a criação de um espaço mais colaborativo e visual, favorecendo a sistematização das práticas de leitura. Por fim, ao manifestar o desejo de utilizar o *Kahoot* (“gostaria muito de usar *Kahoot* para realizar *quizzes* que tornam a revisão de conteúdos mais divertida e dinâmica”), o professor revela uma postura propositiva e inovadora, ao considerar o aspecto lúdico como recurso para intensificar a motivação e a aprendizagem dos estudantes. Tal iniciativa encontra respaldo na etapa de “aumento” do modelo SAMR (Puentedura, 2006), pois incorpora uma melhoria funcional à prática tradicional de revisão de conteúdo. Trata-se de um exemplo de uso consciente e criativo das tecnologias digitais, voltado para transformar a relação dos estudantes com o conteúdo e com a própria experiência de aprender.

Nesse conjunto de falas, observa-se a emergência de uma prática docente que vai além do uso instrumental das tecnologias e que se configura como processo reflexivo, autoral e orientado para a aprendizagem significativa, aspectos centrais no percurso formativo analisado nesta pesquisa.

Esse processo de transformação é ainda mais evidente na fala da Professora C (Excerto 21), ao relatar: “Organizo grupos no *WhatsApp* com minhas turmas para acompanhar nas atividades. Iniciei isso no período da pandemia, mas nunca tinha participado de uma comunidade de professores...” O excerto demonstra a transição de um uso isolado das ferramentas digitais para uma vivência formativa coletiva.

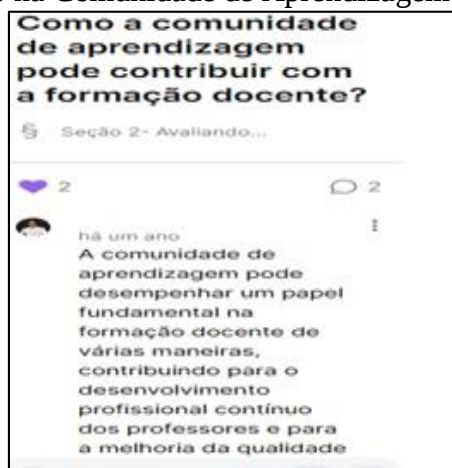
Ao destacar o ineditismo da experiência de pertencimento a uma comunidade docente, a professora revela a emergência de uma prática de formação pautada pela escuta ativa, pela partilha de experiências e pela coautoria dos saberes. Tal manifestação expressa uma compreensão crítica sobre o papel da formação continuada e coletiva, evidenciando a Transformação Pedagógica (TP) como uma dimensão central do percurso formativo vivenciado.

O reconhecimento da comunidade de aprendizagem como espaço de diálogo, reconstrução e reconfiguração das práticas pedagógicas posiciona o docente de maneira ética e politicamente comprometida com a construção de um ensino mais reflexivo, inclusivo e colaborativo, em consonância com os aportes teóricos de Nóvoa (2023), Kersch (2020) e Azevedo e Kersch (2024).

Assim, a importância atribuída à comunidade de aprendizagem como espaço formativo é reforçada na fala do Professor E, registrada no *Padlet* colaborativo da formação, ao afirmar: “Excerto (20c): comunidade de aprendizagem pode desempenhar um papel fundamental na formação docente de várias maneiras, contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e para a melhoria da qualidade...” (Professor E, extraído do *Padlet* – 2024).

Essa fala revela uma apropriação crítica da experiência formativa vivenciada, ao reconhecer a comunidade não apenas como espaço de troca, mas como elemento estruturante de uma prática docente em constante construção. Nesse sentido, a perspectiva está alinhada ao entendimento de que o desenvolvimento profissional não se dá de forma linear ou individual, mas por meio da convivência dialógica, da escuta ativa e da valorização das experiências partilhadas entre pares, como a que tem ocorrido na comunidade de aprendizagem (Imagem 13).

Imagem 13 – Interação na Comunidade de Aprendizagem no *Padlet* (Professor E).



Fonte: Arquivo da Comunidade de Aprendizagem (Carvalho, *Padlet* 2024).

Esse movimento de transição, do uso isolado das tecnologias para uma vivência formativa coletiva, reflete os princípios de uma formação crítica, situada e dialógica, ancorada na colaboração entre pares, conforme defendem Kleiman (2006) e Freire (2011). A Etapa 1 da Fase Interventiva, portanto, não apenas inaugurou um espaço virtual de trocas, mas também promoveu o engajamento ético, político e reflexivo dos professores com suas próprias práticas, abrindo caminho para a construção de propostas didáticas inovadoras e colaborativas. As experiências analisadas demonstram que a consolidação da comunidade digital representou uma ação formativa concreta e transformadora, capaz de promover autoria, pertencimento e ressignificação docente.

2) Etapa 2 – Reflexão e Monitoramento das Práticas Docentes

Na segunda etapa da Fase Interventiva, o foco deslocou-se para o acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas em desenvolvimento, com ênfase na reflexão crítica sobre as experiências realizadas em sala de aula a partir dos fundamentos discutidos nas oficinas e nas interações estabelecidas na Comunidade de Aprendizagem. Superada a etapa de mobilização e engajamento docente, a proposta formativa avançou para um momento de análise mais aprofundada das ações implementadas. O monitoramento das práticas ocorreu mediante o compartilhamento de mensagens, fotografias, vídeos e capturas de tela no grupo do *WhatsApp*, registrando as atividades desenvolvidas pelos professores nas diferentes escolas da rede municipal. Esses materiais, reunidos ao longo das semanas, forneceram subsídios importantes para a realização de análises formativas em tempo real.

A troca contínua entre pares possibilitou que os professores refletissem sobre os efeitos de suas propostas didáticas, identificassem desafios práticos e realizassem ajustes pedagógicos de forma colaborativa e contextualizada. Esse movimento reflete os princípios da formação situada, conforme discutido por Freire (2011), Kersch (2020) e Nóvoa (2023), que defendem a valorização das experiências concretas como ponto de partida para a transformação da prática docente.

Dentre os registros compartilhados na Comunidade de Aprendizagem, destaca-se a proposta didática desenvolvida pelo professor G, intitulada De pai para filho: Leitura Literária e Cultura Nordestina. Essa prática articulou a leitura literária com a valorização da cultura regional, por meio da exploração da obra musical de Luiz Gonzaga. O plano de aula integrou diferentes mídias digitais, como vídeos, apresentações e entrevistas com representantes locais da tradição musical nordestina, promovendo uma experiência significativa de letramento literário e cultural.

A proposta evidencia a articulação de três dimensões analíticas centrais do percurso formativo: Participação Docente (PD), ao revelar o protagonismo da professora na criação e condução de uma prática autoral; Integração Tecnológica (IT), ao incorporar de forma intencional recursos digitais que ampliam a experiência estética e interpretativa dos estudantes; e Transformação Pedagógica (TP), ao estabelecer vínculos entre o conteúdo escolar, a identidade cultural dos alunos e os valores sociais da comunidade. Trata-se de uma prática que se alinha à concepção de letramentos múltiplos (Kersch, 2020; Kleiman, 2006) e à pedagogia crítica (Freire, 2011), na medida em que propõe uma abordagem sensível, situada e dialógica da leitura literária. A imagem 14, a seguir, registra a postagem do professor G, na Comunidade de Aprendizagem, celebrando a realização da proposta e reforçando o impacto positivo da experiência.

Imagem 14 – Interação na Comunidade de aprendizagem no *WhatsApp* (Professor G).



Fonte: Arquivo da Comunidade de Aprendizagem (Carvalho, 2023)

A interação do professor G no grupo de *WhatsApp* trata-se de uma atividade desenvolvida com os alunos – uma leitura literária sobre a cultura nordestina, utilizando a obra de Luiz Gonzaga: *De Pai para Filho* (Imagem 15).

Imagem 15 – Interação na Comunidade de Aprendizagem no *WhatsApp* (Professor G).



Fonte: Arquivo da Comunidade de Aprendizagem (Carvalho, 2023)

(17b) “Na fase de Criação, além de produzirem textos literários autorais, os alunos foram desafiados a criar um documentário sobre a história de Luiz Gonzaga, envolvendo membros da comunidade local. Eles entrevistaram moradores, músicos e outros representantes culturais, integrando histórias e experiências pessoais relacionadas à figura de Gonzaga e à música nordestina.” (Professor G, sobre as etapas do roteiro didático LIDDA)

Ao relatar essa experiência, o professor G revela mais do que uma prática pedagógica pontual: ela narra a construção de um processo formativo que ultrapassa os muros da escola e se enraíza na cultura local. Sua fala evidencia um movimento de abertura para o território dos alunos, promovendo o que Freire (2011) chama de leitura do mundo, ao conectar a produção textual e o uso das tecnologias ao contexto sociocultural dos estudantes. O uso do documentário, aqui, não aparece como mero recurso técnico, mas como ferramenta de investigação, autoria e pertencimento. A professora não apenas propôs o uso das Tecnologias Digitais, mas promoveu sua ressignificação pedagógica (RP), ao integrá-las de forma crítica e situada à proposta de leitura literária. O documentário tornou-se, assim, uma forma de “ler” Luiz Gonzaga com os olhos e as vozes da comunidade, envolvendo os estudantes em um processo de escuta ativa e valorização da memória cultural.

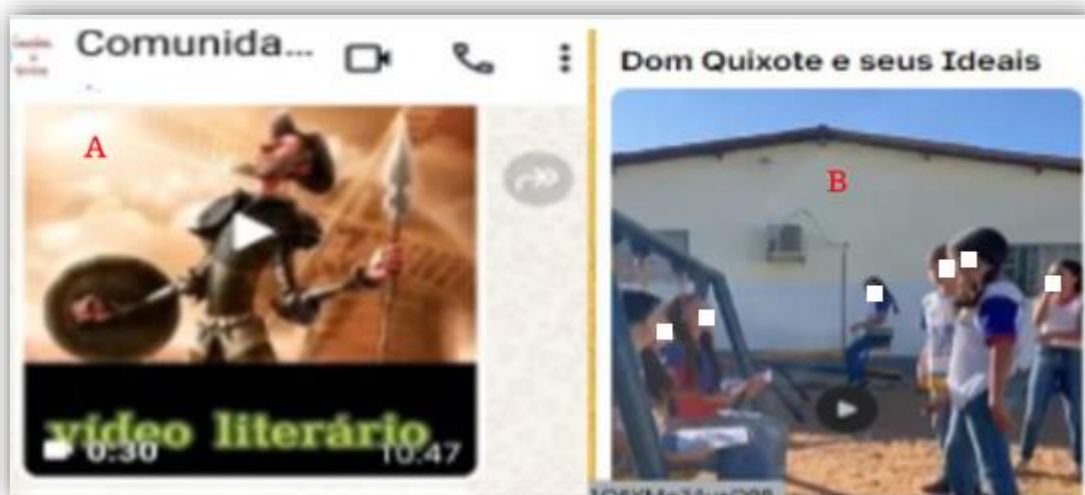
(17c) Dessa forma, o documentário não apenas proporcionou uma experiência prática com o uso das TDs, mas também fortaleceu o vínculo dos alunos com sua própria história cultural, incentivando uma reflexão profunda sobre a importância de Luiz Gonzaga na formação da identidade cultural pernambucana. (Professor G, sobre a culminância da proposta didática, diário de campo)

Neste segundo trecho, o professor G explicita aquilo que o excerto anterior já deixava entrever: a proposta didática não se limitou à técnica. Ao contrário, a experiência foi vivida como um processo de aprendizagem ancorado na afetividade, na escuta e na valorização da identidade. O uso das TD, nesse caso, insere-se na dimensão da Integração Tecnológica (IT), mas também assume um papel transformador. Os alunos deixam de ser apenas consumidores de tecnologia para se tornarem produtores culturais, agentes da própria história. Aqui, vislumbra-se com nitidez a dimensão da Transformação Pedagógica (TP). O protagonismo estudantil é evidente, assim como o papel do professor como mediador e curador do processo. A escolha de Luiz Gonzaga como eixo temático não é neutra: trata-se de um gesto político e estético, que recupera a memória nordestina, articula currículo e território e resgata a força da arte popular como fonte de conhecimento.

Essa prática dialoga diretamente com o plano de aula elaborado pela Professora A, que trabalhou a obra *Dom Quixote* (Imagem 16), conduzindo os alunos à produção de cordéis ilustrados, dramatizações teatrais, vídeos e podcasts narrativos. A Professora A, por exemplo, apresentou uma das produções dos seus estudantes: um vídeo literário inspirado na obra *Dom Quixote*, que articula leitura crítica, autoria e recursos digitais de edição e narrativa multimodal.

Essa produção foi compartilhada na Comunidade de Aprendizagem e debatida no encontro presencial, revelando um processo formativo que extrapola a leitura tradicional e convida os alunos à recriação estética, ao uso de múltiplas linguagens e à construção coletiva de sentidos. A atividade inscreve-se nas dimensões da Integração Tecnológica (IT) e da Ressignificação Pedagógica (RP), ao demonstrar como os professores transformaram os recursos digitais em meios de expressão autoral e aprofundamento da leitura literária.

Imagem 16: Outros ambientes de leitura: A) Vídeo produzido pelos estudantes a partir da obra Dom Quixote; B) Divulgação da apresentação dos alunos na escola.



Fonte: Arquivo da Comunidade de Aprendizagem (Carvalho, 2023)

Ambas as propostas evidenciam a dimensão da Transformação-Ressignificação Pedagógica (RP), que representa um eixo central no processo formativo analisado, pois revelam o impacto das vivências colaborativas na Comunidade de Aprendizagem sobre as práticas efetivas dos professores, uma vez que as docentes se apropriaram das TD não como simples ferramentas instrumentais, mas como mediadoras da autoria estudantil, da fruição estética e do pensamento crítico.

Conforme argumenta Kersch (2020), quando o professor se insere como aprendiz, refletindo sobre o que constrói, ele ressignifica sua prática a partir da experiência vivida. Do mesmo modo, Cosson (2006, 2021) defende que o letramento literário se realiza quando é situado, autoral e voltado para a formação cidadã.

A partir dessas práticas, observa-se que a Comunidade de Aprendizagem funcionou como catalisadora de processos criativos, colaborativos e reflexivos, em que o compartilhamento de estratégias, o apoio mútuo entre os pares e a socialização das experiências

possibilitaram um ambiente propício à inovação pedagógica. Como destaca Kleiman (2006), a leitura literária, para ser formativa, precisa ser compreendida como uma prática social e cultural que se transforma pela mediação do outro. Nessa perspectiva, o monitoramento das práticas revelou-se não apenas um momento de acompanhamento, mas uma estratégia potente de formação docente continuada e transformadora.

3) Etapas 3 e 4 – Encontros Presenciais, Curadoria e Consolidação da Comunidade

Com o avanço da Fase Interventiva, a formação docente passou a configurar-se como um processo contínuo de análise, acompanhamento e aprimoramento das práticas pedagógicas, especialmente na implementação dos planos de leitura literária mediados por Tecnologias Digitais (TD). Nesse contexto, os encontros presenciais assumiram um papel fundamental na consolidação das aprendizagens e no fortalecimento das estratégias didáticas construídas coletivamente ao longo do percurso formativo.

Esses momentos permitiram a retomada dos planos de aula elaborados, a escuta ativa entre pares e a proposição de ajustes didáticos à luz das vivências em sala de aula. As atividades realizadas incluíram rodas de conversa, devolutivas formativas e revisão colaborativa dos planos, o que favoreceu a ampliação de repertórios metodológicos e a integração de recursos digitais às propostas literárias.

As ações refletem diretamente a dimensão da Integração Tecnológica (IT), uma vez que os professores relataram o uso ampliado de vídeos, podcasts, plataformas interativas e produções multimodais como estratégias de aproximação dos estudantes à leitura crítica e à autoria.

Além disso, ao revisarem suas propostas com base nos princípios dos multiletramentos, os docentes demonstraram postura de constante reflexão e abertura à transformação. Essa escuta ativa das experiências dos colegas e dos próprios estudantes, aliada à reelaboração dos planos a partir das devolutivas formativas, expressa um movimento claro de **Ressignificação Pedagógica (RP)**. Como aponta Kersch (2020), a formação docente situada é aquela que possibilita ao professor reconstruir sua prática por meio do diálogo com seus pares e com a realidade vivida na escola, valorizando as vozes, os repertórios e os contextos culturais dos sujeitos envolvidos.

Durante os encontros presenciais, observamos um ambiente marcado pelo acolhimento, pela colaboração e pela horizontalidade nas relações, aspectos que fortaleceram a comunidade

formativa como espaço de apoio mútuo, coautoria e valorização da experiência docente. Esse clima coletivo consolidou vínculos de confiança e favoreceu a partilha de saberes entre os participantes.

Ao final da Etapa 3, ficou evidente que os encontros presenciais e as interações contínuas entre os professores contribuíram para o fortalecimento das estratégias pedagógicas desenvolvidas ao longo da formação. A escuta ativa, o compartilhamento das experiências em sala de aula e a devolutiva em tempo real potencializaram tanto a **Integração Tecnológica (IT)** quanto a **Ressignificação Pedagógica (RP)**, permitindo que os docentes revisassem suas práticas à luz de princípios de autoria, colaboração e sensibilidade ao contexto sociocultural dos alunos.

Esses momentos de trocas e reflexões conjuntas demonstraram que a formação docente vai além da apropriação técnica de recursos digitais: ela se ancora na vivência concreta das práticas escolares, na partilha entre pares e na reconstrução coletiva do saber pedagógico.

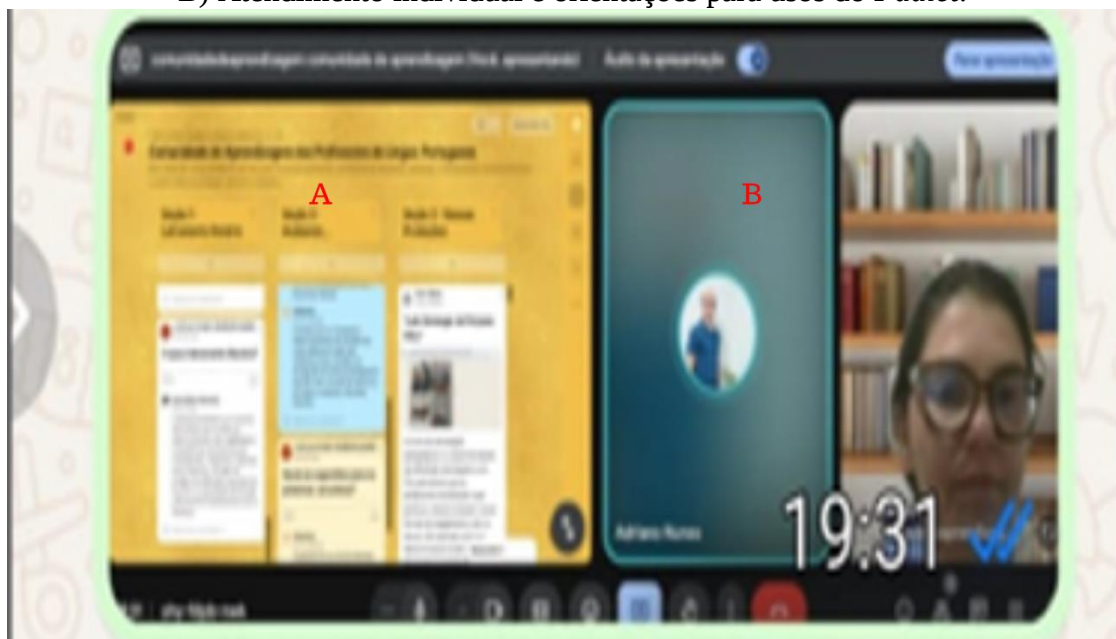
Como defendem Nóvoa (2023) e Kersch (2020), a transformação da prática educativa depende diretamente do reconhecimento do professor como autor e pesquisador de sua própria ação. O registro visual desses encontros simboliza esse movimento formativo, que entrelaça teoria e prática, vínculo e inovação, escuta e autoria.

4) Etapa 4 – Consolidação e Curadoria da Comunidade de Aprendizagem

A quarta e última etapa da Fase Interventiva foi marcada pela consolidação da Comunidade de Aprendizagem como um espaço contínuo de formação colaborativa, autoral e reflexiva. Nesse momento, o grupo de professores participantes passou a atuar ativamente na curadoria dos materiais produzidos ao longo da formação, organizando-os em um repositório digital no *Padlet* colaborativo, que passou a funcionar como acervo formativo das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Essa etapa revela a dimensão da Participação Docente (PD), uma vez que os professores assumiram protagonismo na sistematização das experiências vividas, compartilhando relatos, registros fotográficos, links para redes sociais escolares e produtos finais elaborados com os estudantes. A Imagem 17, a seguir, retrata uma das rodas de conversa presenciais, nas quais os planos foram revisitados e avaliados coletivamente:

Imagem 17 – Comunidade de Aprendizagem: A) *Padlet* confeccionado com os professores; B) Atendimento individual e orientações para usos do *Padlet*.



Fonte: Arquivo da Comunidade de Aprendizagem (Carvalho, 2023)

Essa apropriação do espaço formativo como lugar de autoria e escuta entre pares evidencia o amadurecimento da comunidade como rede de apoio profissional e de formação colaborativa. Como reforça Freire (2011), a formação crítica não se dá de forma verticalizada, mas por meio do diálogo horizontal e do reconhecimento do outro como sujeito do processo educativo. Assim, a consolidação da comunidade como ambiente permanente de escuta, autoria e troca constitui uma resposta concreta às necessidades formativas emergentes da prática docente.

Além disso, os professores passaram a registrar e compartilhar suas experiências de forma mais estruturada, com foco na reflexão sobre os impactos das ações aplicadas. Os materiais incluíam produções autorais dos estudantes, como vídeos literários, podcasts, cordéis ilustrados, fotografias de exposições escolares e dramatizações, que foram organizados no *Padlet* como parte de um portfólio coletivo da formação.

A curadoria desses materiais revela uma apropriação significativa das tecnologias digitais, mobilizando a dimensão da Integração Tecnológica (IT). Como propõe o referencial DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018), a curadoria digital crítica é uma das competências centrais do educador contemporâneo, e sua presença no percurso formativo aponta para um avanço relevante na profissionalização docente.

A Imagem 18 ilustra uma dessas partilhas realizadas via redes sociais, demonstrando como a visibilidade das práticas pedagógicas contribuiu para o fortalecimento do pertencimento profissional e o reconhecimento da escola como espaço de criação cultural:

Imagem 18 – Publicação de prática pedagógica nas redes sociais da escola.



Fonte: Arquivo da Comunidade de Aprendizagem, *Padlet* colaborativo (Carvalho, 2023)

Tais iniciativas revelam não apenas o uso instrumental das TD, mas a sua ressignificação pedagógica (RP), ao serem incorporadas como meios de expressão estética, autoria estudantil e aprofundamento da leitura literária. Como argumenta Cosson (2006), a leitura se torna formativa quando envolve o estudante como sujeito do processo e lhe permite recriar sentidos a partir de experiências significativas. Essa perspectiva também dialoga com Kersch (2020), ao destacar que a formação docente emancipatória exige que o professor se reconheça como autor de sua prática e curador das experiências formativas dos estudantes.

Por fim, a publicação anônima no *Padlet* reforça o sentimento coletivo de valorização da comunidade como espaço legítimo de formação continuada: “*Contribui com a formação e desenvolvimento do docente em suas práticas em sala de aula. Podendo ainda contribuir na divulgação de práticas pedagógicas que dão certo na sala de aula, troca de ideias e materiais.*” (Participante anônimo, *Padlet*, 2023)

Essa mensagem, embora breve, revela importantes dimensões do percurso formativo vivido na Comunidade de Aprendizagem. Primeiramente, destaca-se o reconhecimento do espaço como lugar legítimo de formação continuada entre pares, pautada na troca de experiências, na circulação de saberes e na construção colaborativa de soluções pedagógicas contextualizadas.

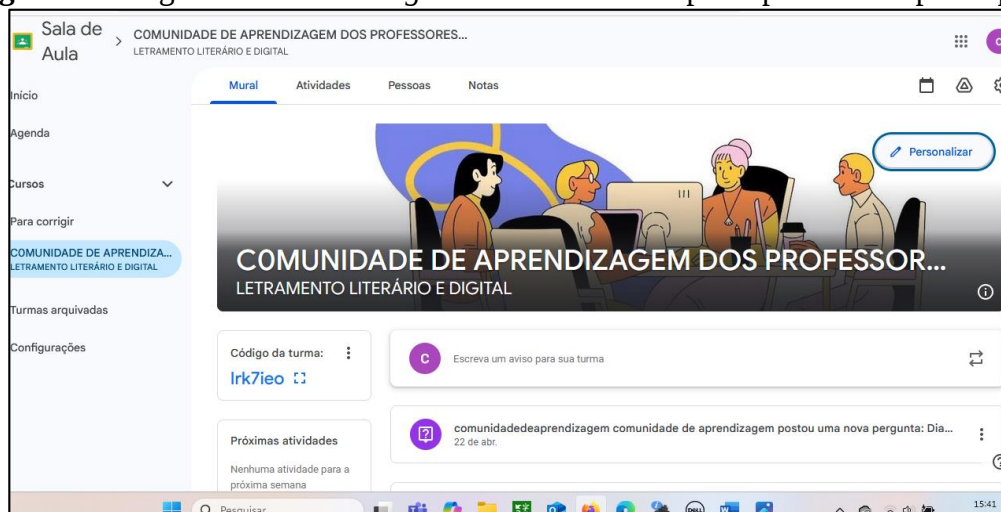
O docente autor da postagem evidencia não apenas a utilidade da comunidade para o seu próprio desenvolvimento profissional, mas também aponta sua função social mais ampla: a divulgação de práticas pedagógicas exitosas, capazes de inspirar outros professores e transformar a dinâmica escolar.

Nesse sentido, a fala mobiliza com clareza a dimensão da Transformação Pedagógica (TP), ao sugerir que o conhecimento produzido não se encerra em uma prática isolada, mas se torna parte de um repertório compartilhado, que pode ser reapropriado e ressignificado em diversos contextos escolares. A valorização do que “dá certo” na sala de aula, das “ideias” e “materiais” produzidos pelos próprios professores, constitui um gesto potente de reconhecimento da autoria docente e da legitimidade das experiências vividas no cotidiano escolar.

Trata-se, como argumenta Kersch (2020), de um movimento formativo que emerge da escuta mútua, da confiança nos saberes construídos na prática e da capacidade de transformação sustentada pelo coletivo. Nessa perspectiva, o *Padlet*, mais do que um repositório técnico, opera como curadoria colaborativa de experiências, ativando redes de aprendizagem e fortalecendo o papel do professor como sujeito epistêmico e criador de práticas inovadoras.

Encerradas as oficinas presenciais e as interações no grupo de *WhatsApp*, a Comunidade de Aprendizagem não se dissolveu; ao contrário, fortaleceu-se em um novo formato. Movidos pelo sentimento de pertencimento e pelo desejo de aprofundar os estudos e dar continuidade à produção colaborativa, os professores participantes demonstraram a necessidade de manter o vínculo formativo. A partir dessa demanda coletiva, foi criado um novo canal de comunicação no *Google Classroom*, intitulado Comunidade de Aprendizagem dos Professores – Letramento literário e Digital (Imagem 19). Esse ambiente passou a funcionar como espaço ampliado de compartilhamento de materiais, leituras formativas e propostas didáticas, dando início a uma nova etapa do processo formativo.

Imagem 19 – Página inicial do *Google Classroom* criado pelos professores participantes.



Fonte: Arquivo da Comunidade de Aprendizagem (Carvalho, 2023)

A criação do *Google Classroom* representou, portanto, um marco na consolidação do sentimento de autoria e autonomia docente. Mais do que uma continuidade, trata-se da expansão da Comunidade de Aprendizagem para além do escopo da pesquisa-intervenção, revelando o engajamento espontâneo dos professores com a transformação de suas práticas. A consolidação da Comunidade de Aprendizagem como espaço formativo contínuo também se revelou na ampliação dos estudos pós-oficinas.

A partir das interações espontâneas entre os docentes, surgiu a iniciativa de aprofundar leituras e debates em torno de temáticas ligadas ao incentivo à leitura literária e à mediação digital crítica, como forma de combater os efeitos do uso excessivo de telas no cotidiano escolar.

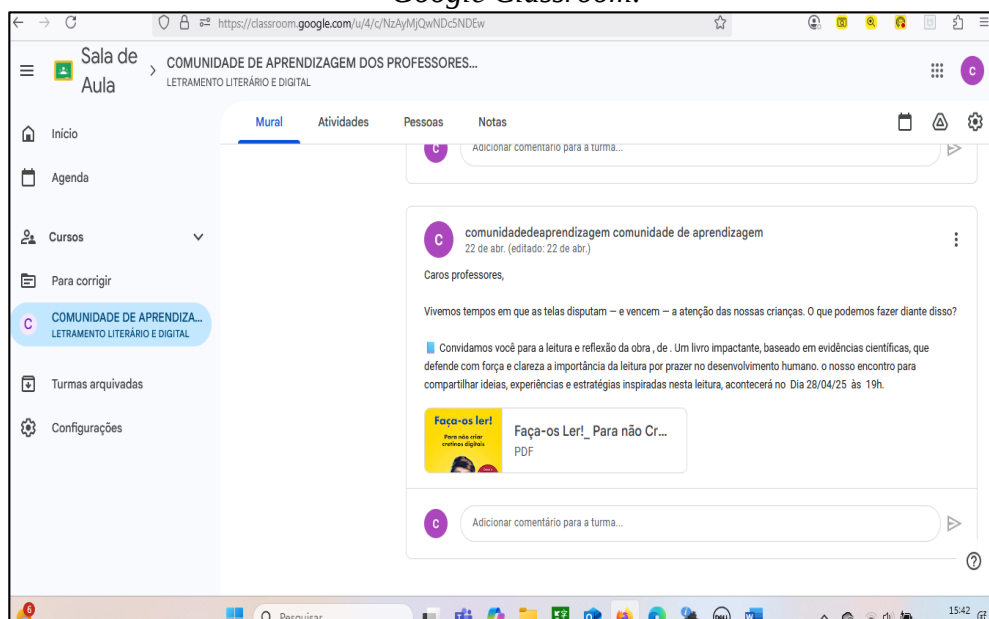
Um exemplo significativo desse movimento foi a leitura coletiva e comentada do livro *Faça-os ler! Para não criar cretinos digitais*, de Desmurget (2023). A obra foi indicada na plataforma *Google Classroom* da Comunidade (Imagem 20) e suscitou reflexões potentes sobre o papel do educador na formação leitora em tempos digitais.

Desmurget (2023) argumenta que a leitura é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Em contraponto ao consumo passivo de telas, o autor defende a leitura como prática ativa que estimula a imaginação, fortalece os vínculos familiares e desenvolve competências linguísticas fundamentais. Entre as estratégias sugeridas, destaca-se a leitura compartilhada como prática afetiva e formativa, capaz de construir uma base sólida para o prazer estético e a compreensão textual.

Os professores participantes da Comunidade de Aprendizagem reconhecem nas ideias de Desmurget um alinhamento com os princípios debatidos ao longo do percurso formativo,

especialmente no que se refere à valorização da literatura como prática social e instrumento de resistência cultural. Esse movimento evidencia a Transformação Pedagógica (TP) não apenas nas práticas em sala de aula, mas também nos percursos formativos dos docentes enquanto leitores e mediadores culturais.

Imagem 20 – Postagem de material formativo e convite para reflexão coletiva no mural do *Google Classroom*.



Fonte: Arquivo da Comunidade de Aprendizagem (Carvalho, 2023)

Como destaca Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”. Essa comunhão pedagógica se materializou de forma concreta ao final da experiência formativa, quando os professores, de forma espontânea e colaborativa, propuseram um novo desafio coletivo: a elaboração de um *e-book* com práticas exitosas de leitura literária em ambientes digitais, a ser desenvolvido nos meses subsequentes.

Essa iniciativa revela que o percurso formativo não se encerra com as oficinas, mas se prolonga em novas formas de engajamento, autoria e continuidade da formação. A mobilização autônoma dos docentes, a permanência das interações na Comunidade de Aprendizagem e a proposição de novos produtos colaborativos reafirmam a centralidade da Transformação Pedagógica (TP).

Essa dimensão não se restringe às práticas de sala de aula, mas se expressa no modo como os professores passam a se perceber como sujeitos formadores, capazes de construir conhecimento compartilhado, de ressignificar suas experiências e de atuar como protagonistas

na reinvenção de sua própria realidade educativa. O projeto do *e-book*¹², portanto, simboliza mais do que um produto final: representa a continuidade de um processo formativo dialógico, emancipador e coletivo.

Nesse sentido, como afirma Nóvoa (2023), “precisamos de espaços de formação onde possamos falar, ouvir, refletir e aprender juntos, num processo em que a experiência vivida se transforma em conhecimento partilhado e em potencial de ação pedagógica”. A continuidade da Comunidade de Aprendizagem, agora em novo formato colaborativo via *Google Classroom*, reafirma esse movimento: a formação como experiência viva, sustentada pela escuta entre pares e pela convicção de que a educação se faz com o outro, no vínculo da partilha e na coragem da criação (Imagem 20).

A mobilização espontânea dos docentes, a continuidade das interações e a proposição de novos produtos coletivos reafirmam a centralidade da Transformação Pedagógica (TP). Essa dimensão se manifesta não apenas nas práticas escolares, mas no modo como os professores passam a se compreender como sujeitos formadores, capazes de gerar conhecimento compartilhado e promover mudanças em sua própria realidade educativa.

6.4 ANÁLISE TRANSVERSAL DA FORMAÇÃO À TRANSFORMAÇÃO: INTEGRAÇÕES ENTRE LETRAMENTO LITERÁRIO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICA DOCENTE

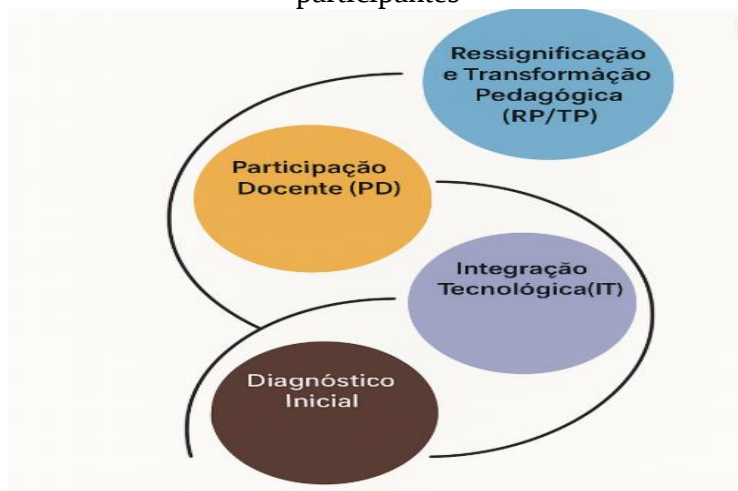
A análise transversal dos dados gerados ao longo das fases mobilizadora, formativa, interventiva e de monitoramento, vivenciadas na comunidade de aprendizagem, nos permite compreender de forma integrada o percurso formativo dos professores participantes rumo à constituição de práticas pedagógicas mais significativas, autorais e articuladas entre o letramento literário e o uso crítico das tecnologias digitais. Essa leitura evidencia um processo progressivo, no qual os docentes transitaram de práticas tradicionais, muitas vezes centradas na reprodução de conteúdo e no uso restrito das tecnologias, para abordagens mais integradas e reflexivas, que articulam leitura literária, recursos digitais e mediação crítica.

Essa trajetória foi acompanhada por instrumentos sistemáticos de geração e análise de dados, alinhados aos objetivos específicos da tese e sustentados por referenciais teóricos consistentes. As fases não se encerram em si mesmas, mas se interligam e se retroalimentam,

¹² https://www.canva.com/design/DAGwylz2Jss/tZ0dQbNnh64E5Ckg4NMMLw/edit?utm_content=DAGwylz2Jss&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton (no prelo)

configurando uma espiral formativa que amplia nossa compreensão pedagógica e fortalece a capacidade de intervenção dos docentes na realidade escolar. A seguir, apresentamos, na **Imagem 21**, a representação gráfica em espiral dos deslocamentos formativos dos professores participantes.

Imagem 21– Representação em espiral dos deslocamentos formativos dos professores participantes



Fonte: Elaborado pela autora (Carvalho, 2024).

O percurso não é linear, mas contínuo e interdependente. O diagrama em espiral representa o percurso formativo dos professores participantes da pesquisa, organizado em quatro movimentos interdependentes: Diagnóstico Inicial, Integração Tecnológica (IT), Participação Docente (PD) e Ressignificação e Transformação Pedagógica (RP/TP). Esses deslocamentos não ocorrem de forma linear, mas configuram uma espiral contínua de desenvolvimento profissional, em que cada etapa se retroalimenta e amplia a anterior. A formação crítica, situada e colaborativa permitiu que os docentes evoluíssem de práticas tradicionais para propostas autorais e inovadoras, integrando leitura literária e tecnologias digitais de forma intencional e transformadora.

a) De PD para IT

O primeiro movimento observado foi a mobilização da Participação Docente (PD), quando os professores, ao refletirem sobre suas práticas, reconhecem limitações, repensam abordagens tradicionais e demonstram abertura para o novo. Nesse estágio, emergem inquietações, diagnósticos da realidade dos alunos e desejo de mudança.

Na sequência, essa reflexão inicial impulsiona os docentes a buscar novas estratégias, sobretudo no uso das Tecnologias Digitais (IT). A princípio, alguns manifestam receio, insegurança ou desconhecimento no uso das ferramentas, mas rapidamente avançam na exploração de recursos como *Padlet*, podcasts, vídeos, audiolivros, plataformas digitais e redes colaborativas.

Esse deslocamento de PD para IT não é apenas técnico, mas epistemológico: os docentes começam a compreender as tecnologias como meio de mediação da leitura, da autoria e do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dialógicas e inclusivas, alinhadas aos princípios dos multiletramentos.

b) De IT para RP

Ao superar as barreiras iniciais de uso da tecnologia, os professores começam a integrar os recursos digitais de forma mais significativa. Esse processo desencadeia a Resignificação Pedagógica (RP).

Nesse estágio, observa-se um deslocamento claro: a literatura deixa de ser um conteúdo isolado ou restrito às práticas tradicionais e passa a ser entendida como uma prática social, conectada à vida dos alunos, aos territórios, às identidades culturais e às linguagens contemporâneas. A RP se manifesta nas práticas que articulam literatura, cultura local, tecnologias e temas socialmente relevantes, como nas propostas que associaram *Dom Quixote* à saúde mental, *Quarto de Despejo* às questões sociais e raciais, ou a obra sobre Luiz Gonzaga à valorização da cultura nordestina.

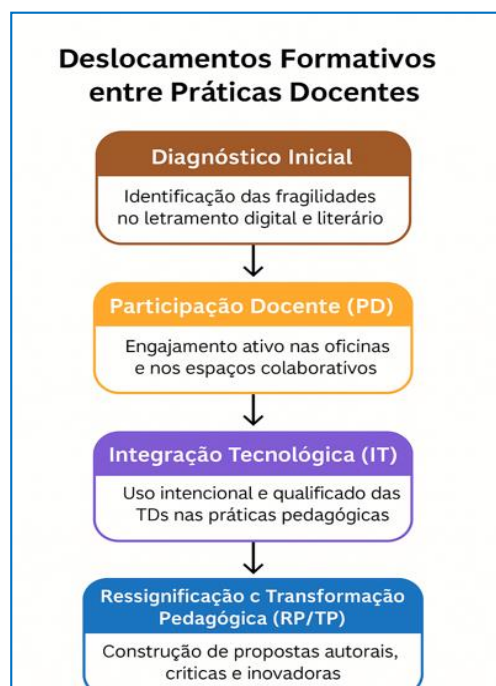
c) De RP para TP

Quando a RP se consolida, o passo seguinte é a emergência da Transformação Pedagógica (TP). Nesse nível, a prática docente rompe definitivamente com os modelos tradicionais e passa a ser marcada por: protagonismo discente; práticas colaborativas; produção de materiais multimodais; integração efetiva das tecnologias; valorização das culturas locais; interdisciplinaridade; abertura para a autoria docente e discente.

A TP é visível nos projetos em que os alunos se tornam produtores de conhecimento, criando podcasts, vídeos, peças teatrais, cordéis digitais, livros colaborativos e exposições culturais.

Nesse movimento, os deslocamentos formativos entre as práticas docentes revelam a ressignificação da prática, como propõe Kersch (2020), que vai além da aplicação técnica de metodologias, configurando-se como um ato de criação, reinvenção e transformação dos processos educativos, como se observa na Imagem 22, a seguir:

Imagem 22– Deslocamentos Formativos entre as práticas docentes



Fonte: Elaborado pela autora (Carvalho, 2024)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada, no âmbito da linha Linguagem e Práticas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, programa de excelência avaliado com nota 6 pela Capes (2017–2020), cuja desativação institucional foi iniciada em 2022. O olhar da Linguística Aplicada possibilitou compreender os dados de forma crítica, situada e transformadora, articulando teoria e prática em diálogo com as realidades das escolas públicas do Sertão pernambucano.

O objetivo geral desta investigação consistiu em investigar como as práticas pedagógicas de docentes de Língua Portuguesa, integradas ao uso das tecnologias digitais, podem potencializar a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esse objetivo foi alcançado por meio da implementação do Roteiro LIDDA (Leitura Literária em Ambientes Digitais), concebido como ressignificação da sequência básica de leitura literária de Cosson (2006), ampliada pela etapa da criação, que traduz a inserção das tecnologias digitais no ensino da leitura literária.

Para tanto, analisamos o letramento digital dos professores, considerando os usos pessoais e profissionais das tecnologias digitais; planejamos, implementamos e avaliamos oficinas formativas em colaboração com a rede municipal, articulando tecnologias digitais, ensino da leitura e formação do leitor no campo artístico-literário; e constituímos e acompanhamos uma comunidade de aprendizagem em ambientes digitais colaborativos, que possibilitou a co-construção de estratégias de ensino de leitura literária com tecnologias digitais e o desenvolvimento dos letramentos docentes. Cada um desses objetivos foi contemplado ao longo das fases da pesquisa: mobilizadora, formativa, interventiva e de monitoramento, compondo um percurso investigativo contínuo e articulado.

Os resultados evidenciaram que os professores participantes, embora apresentassem fluência no uso pessoal das tecnologias digitais, demonstraram fragilidades em sua apropriação pedagógica. Esse diagnóstico orientou a fase formativa, em que as oficinas se configuraram como espaços de reflexão crítica, partilha de experiências e criação coletiva. Nessas atividades, os docentes elaboraram planos de aula autorais que integraram leitura literária, mediação pedagógica e uso intencional de tecnologias digitais, contribuindo para a ressignificação das práticas e para a ampliação do repertório cultural e literário dos estudantes.

Além disso, a constituição de uma comunidade de aprendizagem, materializada no *Padlet* colaborativo e no grupo no *WhatsApp*, consolidou-se como espaço contínuo de

intercâmbio e fortalecimento da autoria docente. Mesmo diante de diferentes níveis de participação, observamos a valorização do trabalho coletivo e a manutenção de vínculos formativos, assegurando a permanência da comunidade para além do tempo da pesquisa, sobretudo na fase de monitoramento.

A análise interpretativa dos resultados confirma que a articulação entre letramento literário, letramento digital e formação docente, mediada pelas tecnologias digitais e sustentada por referenciais da Linguística Aplicada, contribui para transformar a prática pedagógica e potencializar a formação de leitores críticos, criativos e participativos. Em diálogo com os resultados de avaliações em larga escala, evidenciou-se que o ensino da leitura literária nos Anos Finais exige respostas que ultrapassem as métricas numéricas e se fundamentem em práticas críticas e emancipadoras. Nesse horizonte, o modelo LIDDA consolidou-se como contribuição inovadora para os estudos em Linguística Aplicada, ao propor a ressignificação da sequência de Cosson com a inclusão da etapa da criação, articulando recursos digitais, práticas sociais e autoria docente.

Entre os resultados concretos, destaca-se a produção de um *e-book* colaborativo contendo planos de aula elaborados com base no LIDDA, material que sistematiza experiências de integração entre leitura literária e tecnologias digitais e que constitui um recurso replicável em outras redes de ensino. Essa produção, somada ao fortalecimento da comunidade de aprendizagem, revela que a pesquisa não apenas gerou conhecimento situado, mas também produziu instrumentos formativos capazes de incidir em contextos diversos.

Ao reconhecer limites como restrições de infraestrutura, instabilidades contratuais e desafios de tempo docente, esta investigação também contribui para tensionar os debates sobre as condições de trabalho que atravessam a profissionalização docente. Ainda assim, os participantes demonstraram resiliência e criatividade ao reinventarem suas práticas, aspecto que confirma o potencial transformador da formação crítico-colaborativa no campo da Linguística Aplicada.

Assim, reafirma-se que a leitura literária, quando compreendida como prática estética, social e multimodal, em consonância com a BNCC e as exigências da cultura digital, amplia horizontes interpretativos e fortalece a formação cidadã. O LIDDA, nesse sentido, apresenta-se como um modelo teórico-metodológico que dialoga com a tradição dos estudos de letramento literário, mas também projeta novas possibilidades para os estudos do letramento digital, ao propor a articulação entre multiletramentos, tecnologias e autoria docente.

Como encaminhamentos, propõe-se: (i) a continuidade da comunidade de aprendizagem como espaço de investigação-ação permanente; (ii) a difusão do *e-book* colaborativo como dispositivo formativo e de pesquisa; e (iii) o aprofundamento de estudos que explorem a integração entre letramento literário e digital em diferentes níveis e contextos educativos, assim como o desenvolvimento de novas investigações sobre a articulação entre tecnologias digitais, formação docente e práticas de leitura, de modo a favorecer metodologias inovadoras que ampliem o engajamento, a criticidade e a transformação das práticas escolares.

Concluimos, portanto, que esta pesquisa, inserida no campo da Linguística Aplicada, reafirma a centralidade da formação continuada e do trabalho coletivo como fundamentos de práticas pedagógicas mais integradoras, críticas e transformadoras. A construção colaborativa de planos de aula, o fortalecimento da autoria docente e o uso pedagógico das tecnologias digitais demonstram que é possível consolidar um ensino de literatura conectado às realidades dos estudantes e comprometido com a formação de leitores autônomos, sensíveis e participativos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. P. V. **Comunidades de aprendizagem**: Um modelo para a gestão da aprendizagem. 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 31 jan. 2025.

AMORIM, Marcel Álvaro de; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora Ventura; SILVA, Tiago Cavalcante da. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

AMORIM, Marcel Álvaro de; SILVA, Mariana Roque Lins da. **O ensino de literaturas**: Na linguística aplicada brasileira. **Raido**, Dourados, v. 36, n. 14, p. 163-189, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/11695>. Acesso em: 9 jan. 2023.

AMORIM, Marcel Álvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: Uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98-122, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/ZsNys7nSFtgStLgVQjR4CvH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. É possível desenvolver competências na educação básica por meio de práticas das linguagens indicadas na BNCC?: Questões para a formação docente. In: KERSCH, Dorotea Frank; PAULINO, Ana Carolina Moreira; FERNANDES, Cátia Cristina Degan (org.). **Práticas de Linguagem na Educação Básica: Desenvolvendo Competências a partir da BNCC**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 10-20.

AZEVEDO, Glícia; KERSCH, Dorotea Frank. Formação de professores: por uma agenda de inovação no ensino e na pesquisa. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; ASSIS, Juliana Alves; SEMECHECHEM, Jakeline (org.). **Formação de professores**: Por uma agenda política, ética e transformadora. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 293-318.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. 135 p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; PEREIRA, Ana Daniela de Almeida. A formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa. **Moara**, Belém, n. 26, p. 149-162, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena**. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020: **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB**, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 out. 2021.

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: Economia, sociedade e cultura**. Vol. 3. São Paulo: Paz e Terra, p. 411-439.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura pra quê?**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Designs for social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Maria Elisa. **Multiliteracies: Meaning making in the digital age**. New York: Routledge, 2022.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. A leitura literária na era digital. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 57-74, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 65-84.

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Littera: Linguística e Literatura**. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria Geralda de Carvalho; BREGUNCI, Maria Geralda Chagas (orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 248 p.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2018.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: Mediação ou ensino?. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: Uma desambiguação. **Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão-SE, v. 35, n. 1, p. 73-92, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690>. Acesso em: 15 fev. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: Teoria e prática. 2. ed., 11. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento literário: Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009 (Reproduzido em: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 19, n. 34, p. 3-37, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2020.56238>). Acesso em: 20 fev. 2024.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DI FELICE, Massimo. **Do público para as redes**: A comunicação digital e as novas formas de participação social. São Paulo: Difusão, 2008.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics**: Quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University, 2006.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Revista Educar**, Curitiba: Editora da Educação e Pesquisa, Faculdade de Educação da USP, n. 16, p. 181-191, 2000.

ERIKSSON, Thommy. **Being native**: Distance, closeness and doing auto/self-ethnography. *ArtMonitor*, n. 8, p. 91-100, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2077/24689>. Acesso em: 6 out. 2023.

FERREIRA, Andréia de Assis; SILVA, Bento Duarte da. Comunidade de prática on-line: Uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37-64, mar. 2014.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992.

FRADE, Isabel C. A. S.; FERREIRA, Márcia H. M. Alfabetização e letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê. In: RIBEIRO, Ana E. *et al.* (orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

FREIRE, Paulo. Criando método de pesquisa alternativa: Aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 34-41.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2012.

FURQUIM, D. **Ensino híbrido**: O que é e como pode ser usado na escola. 2019. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/ensino-hibrido-o-que-e-e-como-pode-ser-usado-na-escola>. Acesso em: 10 abr. 2021.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pait Cintrão. São Paulo: Edusp, 2008 [1989]. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 mai. 2012.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 27 jul. 2025.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 2011.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: Identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: Everyday practices and social learning. 4. ed. New York: Open University Press, 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: Do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFFA, V. J. **A formação do leitor**: Aspectos históricos, conceituais e práticos. *Revista de Letras*, v. 57, n. 1, p. 123-145, 2017.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010 [1994; 1998]. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. ed., 1. reimpressão. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: Políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, M.; MEDA, A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. **Revista Pesquisa em Educação**, n. 3, p. 443-466, 2005.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). *O interacionismo socio discursivo: Questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros**: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MAGNANI, José G. C. De perto e de dentro: Notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, jun. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69092002000200002>. Acesso em: 30 out. 2023.

MAINARDES, Carolina. A escritora Marina Colasanti adverte: Professor que não é leitor não tem como formar alunos leitores. **Revista Radar da Educação**. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2016/11/entrevista-para-radar-da-educacao.html?m=1>. Acesso em: 10 out. 2023.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 43-70.

MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A pesquisa em colaboração com o professor: Vivências de campo em etnografia crítica da sala de aula. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida (orgs.). **Etnografia e educação: Conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 85-100.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. Etnografia crítica de sala de aula: O professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 182/183, 1995.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. J. Colaboração e comunidades de aprendizagem. In: **International Symposium on Computers in Education (8º)**, León, Espanha, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade?**. Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 3 set. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; SOUZA, Elizabete Aparecida de; GATTI, Regina Helena de Freitas. **Grupo de estudos e comunidade de aprendizagem: Diferentes abordagens**. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. In: **Revista Pátio**, n. 25, jun. 2015.

OCDE. **Leitores do século 21: Desenvolvendo habilidades de alfabetização em um mundo digital**. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/21st-century-readers_a83d84cb-en.html.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Letramento digital: Problematizando o conceito. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1161-1179, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1905. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1905>. Acesso em: 25 ago. 2024.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: Estratégias eficientes para as salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. Educação híbrida em tempos de pandemia: Algumas considerações. Universidade Federal de Santa Maria. **Observatório Socioeconômico da COVID-19**. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: Para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.). **Escola e leitura: Velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAZ, A. M. O. **Registros de ordens e ocorrências**: Uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional – IFMG Campus Ouro Preto**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Ouro Preto: IFMG, 2009-2013. Disponível em: <http://www.ifmg.edu.br>. Acesso em: 1 set. 2023.

PERNAMBUCO. **Currículo do Estado de Pernambuco**. Recife: SEE-PE, 2019.

PINHEIRO, P. A. A era do “multissinóptico”: Que (novos) letramentos estão em jogo?. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 137-160, abr. 2014.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba: CRV, 2012.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Avaliação online**: Um guia para professores. Araraquara: Letraria, 2021.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. O uso de tecnologias em sala de aula. **Revista eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL**, ed. n. 2, v. 1, jul.-dez. 2012. Disponível em: [https://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2 Edicao/MARCIO RAMOS - ORIENT PROF ANGELA.pdf](https://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf). Acesso em: 30 mar. 2021.

REDECKER, C. **Quadro Europeu para a Competência Digital dos Educadores**: DigCompEdu. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2017. ISBN 978-92-79-73718-3 (impresso); 978-92-79-73494-6 (pdf). DOI: 10.2760/178382. Disponível em: [https://aefreamunde.com/attachments/article/185/2_DigCompEdu_Quadro Europeu Competência Digital Educadores.pdf](https://aefreamunde.com/attachments/article/185/2_DigCompEdu_Quadro%20Europeu%20Compet%C3%ancia%20Digital%20Educadores.pdf).

RÊGO, Fransuelly Raimundo; ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Práticas de leitura e a formação de leitores nas aulas de literatura: O exercício da leitura mediadora e vocalizada para a atuação responsiva dos sujeitos. **Revista Leitura**, Maceió, n. 67, p. 69-82, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.202067.69-82>. Acesso em: 6 jul. 2025.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos?: Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* (orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa F. Ler na tela – novos suportes para velhas tecnologias. 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

RIBEIRO, Ana Elisa F. **Navegar lendo, ler navegando**: Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.

RIBEIRO, Ana Elisa F. **Navegar lendo, ler navegando**: Notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: InterDitado, 2009. (Coleção Indie).

RIBEIRO, Ana Elisa F. Tecnologia 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**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa F. Tecnologias na educação: Questões e desafios para a produção de sentidos. **Revista Práticas de Linguagem**, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 152-158, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem>. Acesso em: 8 set. 2014.

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.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: Dor e delícia dos letramentos. In: ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUKIGER, Cédric (orgs.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: Questões em estudo. Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2020.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: Uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Ludmila Côrrea Pinto; SANTIAGO, Maria Elizabete Villela. A pesquisa-ação em estudos sobre (multi)letramentos publicados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan./dez. 2018.

ROJO, Roxane H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. 2002. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROJO, Roxane H. R. Práticas de leitura e escrita: Por que ensinar leitura e escrita no ensino médio?. In: KLEIMAN, Ângela B.; MENDONÇA, Sandra (orgs.). **Os significados do**

Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 17-37.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: Os multiletramentos e as TIC**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALES, Shirlei R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: Alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SANTOS, D. F. A interação social na formação do leitor literário: O papel das comunidades virtuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 1, p. 449-466, 2016.

SARTORI, A. S.; ROESLE, J. **Comunidades virtuais de aprendizagem: Espaços de desenvolvimento de socialidades, comunicação e cultura**. São Paulo: PUC, 2003. Disponível em: <https://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos/pdf/artigo1.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SAUSSURE, F. Objeto da linguística. In: **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975. p. 15-25.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: A dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76120, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100703&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SILVA, Daniele Cristina da. **Proposta de letramento literário com contos fantásticos e maravilhosos para formação leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Natal, 2023.

SILVEIRA, Sidnei Renato *et al.* **O papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19**. *EducarPrática Docente*, p. 35.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda B. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda B. O que é letramento. **Diário do Grande ABC**, Santo André, 2003. Disponível em: <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022.

SOARES, Magda B. Práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 mai. 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3. ed., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; SILVA, A. L.; LIMA, Lara Rani Souto Maior Siqueira. O ensino e aprendizagem para o letramento literário na formação docente de Letras: Um estudo na Linguística Aplicada. **Pesquisa em Questão Educacional**, v. 4, n. 1, 2024.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: Uma proposta para a sala de aula. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. **Revista UFPR**, n. 16, p. 181-191, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, C. R. D.; JESUS, A. L. P. de; SANTOS, C. de M. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): Um estudo sobre o Moodle. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 3, p. 15545-15557, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-433>. Acesso em: 28 jun. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Alfabetização e letramento: Conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Ibpx, 2010.

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (orgs.). BRASÃO, H. J. B.; SOUSA, C. S.; SILVA, M. R. L.; SOUSA, G. K.; REIS, N. G. Estimular a leitura de textos literários contribui para a formação de leitores críticos e desenvolve a criatividade e habilidades cognitivas. **Cadernos da Fucamp**, v. 22, n. 58, p. 46-58, 2023.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura de literatura. In: RÖSING, Tânia M. K.; ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Escola e leitura**: Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

**APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE DOS REFERENCIAIS DE LITERATURA NA
REGIÃO NORDESTE ENTRE 2019 E 2024**

Autor/Ano	Título	Instituição	Tipo	Foco	Contribuições
Costa (2024)	O letramento literário nos NEGs de escolas estaduais de PE	UFPB	Tese	Letramento literário e gênero	NEGs como espaços de leitura crítica e identitária
Silva (2023)	Proposta com contos fantásticos para formação leitora	UPE	Dissertação	Formação leitora com contos	Caderno digital com propostas didáticas
Amorim (2023)	Do conto de mistério ao vlog de resenha	UPE	Dissertação	Letramento digital e literário	Caderno de atividades com vlogs e contos
Queiroz (2022)	Livros digitais na formação de leitores com deficiência intelectual	UFRN	Dissertação	Inclusão e acessibilidade digital	Guia de acessibilidade para literatura digital
Cruz (2021)	Letramento literário e formação continuada no sertão de PE	UFAL	Dissertação	Formação docente em leitura literária	Oficinas e práticas com sequências expandidas
Bezerra (2021)	Letramento digital em tempos de pandemia	UERN	Dissertação	TDICs e reinvenção pedagógica	Desafios do ensino remoto e papel das TDICs
Sousa (2021)	Proposta curricular de letramento literário	UFPB	Tese	Currículo e literatura	Formação de comunidades leitoras e currículo ampliado
Apolinário (2020)	Letramento literário e escolarização	UFC	Tese	Práticas escolares e NLS	Práticas significativas dentro e fora da escola
Lopes (2020)	Letramento literário e digital na formação de professores	UNISINOS	Dissertação	Histórias digitais e formação docente	Projeto didático com ferramentas digitais

APÊNDICE B – QUADRO DE EXCERTOS¹³ (OFICINAS E COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM)

(Continua...)

Nº	EXCERTO	FONTE	DIMENSÃO
(1)	“A discussão sobre a BNCC me ajudou a perceber como posso articular melhor os eixos da leitura e da escrita na minha prática. Muitas vezes, enxergamos esses processos de forma separada, mas agora vejo como é essencial integrá-los para fortalecer a formação leitora dos alunos.”	Professora A, Oficina, momento 2	PD,RP
(2)	“ <i>Aplicar o questionário inicial me fez perceber que muitos alunos têm contato com a leitura apenas no ambiente escolar...</i> Esse dado me levou a refletir sobre a importância de oferecer leituras mais próximas da realidade dos estudantes e de investir em estratégias para despertar o interesse deles pelos textos literários.”	Professor D, Oficina, momento 1	PD, RP
(3)	“Achei que o diagnóstico foi fundamental para entender que <i>o problema não é só a falta de interesse dos jovens pela leitura, mas sim a necessidade de mediação</i> e escolha de textos que possam ser contextualizados.”	Professor F, Oficina, debate em grupo	PD,RP
(4)	“Durante a interação com os estudantes sobre a leitura... perceberam que histórias permeiam constantemente seu cotidiano. O desafio, portanto, é articular essas referências midiáticas à literatura, conferindo maior significado à prática da leitura.”	Professor E, Oficina	PD,TP
(5)	“O diagnóstico mostrou que <i>o problema não é simplesmente o desinteresse dos jovens pela leitura, mas a falta de mediação</i> e de escolha de textos contextualizados.”	Professor F, Oficina (SAEPE/SAET)	PD,RP
(6)	“Ao revisar minhas sequências didáticas de leitura literária, notei que a literatura aparece mais como pretexto para ensinar gramática do que como experiência estética. Isso contraria o que discutimos sobre fruição e crítica.”	Professor G, Oficina	RP,TP
(7)	“Descobri ao pesquisar na plataforma Google Books edições comentadas gratuitas que podem enriquecer minhas aulas sem depender só do livro impresso.”	Professora H, Oficina, momento 4	IT,RP
(8)	“Postar minhas dúvidas no <i>Padlet</i> e receber respostas imediatas de colegas ampliou minha percepção de comunidade. Pretendo criar um mural semelhante com meus alunos para refletirmos sobre as leituras.”	Professora E, Oficina, momento 5	PD,IT
(9)	“A experiência da oficina foi muito enriquecedora... Tivemos que repensar nossas práticas e buscar formas mais criativas de integrar as tecnologias digitais à leitura literária... Isso fortaleceu nosso protagonismo enquanto professores.”	Professor B, Oficina 2	PD,RP,TP
(10)	“Planejar com base no Roteiro Didático me ajudou a organizar melhor as etapas da leitura literária... Os alunos se envolveram mais, especialmente quando usamos os recursos digitais.”	Professora A, Oficina 2	PD,RP
(11)	“A elaboração do plano com base no Roteiro Didático foi desafiadora, mas me permitiu maior clareza... Foi a primeira vez que utilizei ferramentas como o <i>Padlet</i> em uma atividade de literatura...”	Professor J, Oficina 2	PD,IT
(12)	“O trabalho com o livro Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, durante a oficina, abriu diversas possibilidades didáticas...”	Professor B, Oficina 2	RP, TP
(13)	“Eu sempre tive receio de abordar temas tão sensíveis em sala de aula... Ao apresentar a proposta trabalhada na oficina... Fiquei surpresa(o) com o impacto que essa atividade teve na turma do 9º ano...”	Professor C, Oficina 2	PD, RP, TP
(14)	“O uso da tecnologia, no caso os vídeos, o podcast, permitiu que os alunos expressem suas interpretações de forma mais criativa e interativa.”	Professora H, Oficina 2	IT, RP

¹³ Excertos selecionados das falas e interações dos professores durante a participação nas Oficinas de Formação e na Comunidade de Aprendizagem, identificando as dimensões de análise: Participação Docente (PD), Integração Tecnológica (IT), Ressignificação Pedagógica (RP) e Transformação Pedagógica (TP)

(Conclusão)

(15)	“Eu também tive essa preocupação... articulei como uma aula-passeio para o laboratório de informática... Foi gratificante ver alunos que normalmente não se interessam pela leitura literária participarem ativamente...”	Professor D, Oficina 2	PD, RP
(16a)	“Eu já estava trabalhando com a turma questões sobre a cultura afro-brasileira, então a leitura da obra veio como um reforço potente para ampliarmos essa discussão de forma mais sensível e crítica.”	Professora I, Oficina 3	RP, TP
(16b)	“O roteiro me ajudou a organizar melhor as atividades... Pensei em envolver os alunos em produções mais criativas utilizando as tecnologias...”	Professora I, Oficina 3	IT, RP, TP
(16c)	“O livro despertou muitas perguntas nos estudantes sobre a cultura africana... propus atividades em que comparassem aspectos da cultura africana com a brasileira...”	Professora I, Oficina 3	RP, TP
(16d)	“A integração com os colegas na comunidade de aprendizagem foi essencial para inserção dos recursos e outras ideias de materiais...”	Professora I, Oficina 3	PD, IT
(16e)	“Foi preciso solicitar o uso de outro espaço com computadores, porque a sala de informática estava com muitos equipamentos sem funcionar...”	Professora I, Oficina 3	IT
(17)	“A ideia era mostrar para os alunos que a cultura não está só nos livros, mas vive nas pessoas ao nosso redor...”	Professor G, Oficina 3	RP, TP
(17a)	“Eu nunca havia planejado um projeto audiovisual... mesmo assim, não desistimos... Fomos criando estratégias para fazer com o que tínhamos...”	Professor G, Oficina 3	PD, IT, TP
(18)	“Para motivar os estudantes à leitura, iniciei uma reflexão sobre o tema saúde mental, relacionando-o à obra Dom Quixote...”	Professora A, Oficina	RP
(18a)	“Ao explorarmos a cultura espanhola... As pesquisas na internet... foram orientadas para a pesquisa, sobre o cenário da Espanha...”	Professora A, Oficina	IT, RP
(18b)	“Uma das atividades propostas consistiu na produção de conteúdos autorais a partir da leitura da obra Dom Quixote...”	Professora A, Oficina	IT, RP, TP
(18c)	“A produção de podcasts foi um dos momentos mais ricos do projeto... Isso fortaleceu a oralidade e a argumentação.”	Professora A, Oficina	IT, RP, TP
(18d)	“O uso da tecnologia, no caso os vídeos, o podcast, permitiu que os alunos expressem suas interpretações de forma mais criativa e interativa.”	Professora A, Oficina	IT, RP
(19)	“A participação nas oficinas me permitiu refletir criticamente sobre o que estava fazendo em sala de aula...”	Professor B, Oficina 4	PD, RP
(19a)	“Organizei a leitura da obra O Pequeno Príncipe em blocos... intercalei audiolivro, rodas de conversa e atividades de produção...”	Professor B, Oficina 4	PD, RP
(19b)	“No início, confesso que fiquei receosa em permitir que os alunos utilizassem o celular para atividades de pesquisa em sala...”	Professor B, Oficina 4	IT, RP
(19c)	“Foi uma experiência muito rica, mas também desafiadora... essa vivência representou um processo de superação de medos...”	Professor B, Oficina 4	PD, IT, RP
(20)	“As oficinas não apenas me apresentaram novos recursos digitais, mas me ajudaram a perceber a importância de uma prática pedagógica mais dinâmica...”	Professor E, Oficina 4	IT, RP
(20a)	“O uso da tecnologia não apenas facilitou o acesso ao conteúdo, mas também ampliou as possibilidades de interpretação e debate entre os alunos.”	Professor E, Oficina 4	IT, RP
(20b)	“Apesar dos resultados positivos, foi um processo desafiador... a experiência me mostrou que é possível usar as tecnologias de forma significativa...”	Professor E, Oficina 4	PD, IT, RP
(21)	“Organizo grupos no <i>WhatsApp</i> com minhas turmas... Foi muito bom participar de uma comunidade de professores...”	Professora C, Comunidade de Aprendizagem	PD, IT
(21a)	“No meu planejamento de aulas de leitura, costumo utilizar plataformas digitais... <i>Google Classroom</i> , <i>Padlet</i> e <i>Kahoot</i> ...”	Professor E, Comunidade de Aprendizagem	IT, RP

APÊNDICE C – PLANOS DE AULA ELABORADOS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA- ROTEIRO DIDÁTICO PARA AULAS DE LEITURA EM AMBIENTES DIGITAIS – LIDDA

PLANO 1: VOZES DA FAVELA: LEITURA LITERÁRIA CRÍTICA E PRODUÇÃO MULTIMODAL A PARTIR DE QUARTO DE DESPEJO

Obra: *O Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus

Professor: D (Proposta coletiva elaborada durante a oficina 2, e vivenciada pelo professor D)

Turma: 8º ano do Ensino Fundamental

Duração: 11 encontros (50 minutos cada, podendo ser adaptado)

Objetos do conhecimento relacionados: Finalidade da aula: Promover o desenvolvimento da leitura literária crítica, o protagonismo estudantil e a reflexão sobre temas sociais e históricos relevantes, por meio da leitura da obra *Quarto de Despejo* e da criação de produções autorais e digitais.

Objetos do conhecimento: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica / Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

Prática de linguagem: Leitura com articulações à produção textual, análise linguística e práticas multimodais.

Objetivos:

- a) Desenvolver a leitura crítica e reflexiva da obra *Quarto de Despejo*, articulando questões sociais, raciais e históricas.
- b) Estimular práticas de autoria, análise textual e produção multimodal, integrando recursos digitais.
- c) Refletir sobre desigualdade social, racismo estrutural e exclusão social, promovendo empatia, cidadania e protagonismo estudantil.

Metodologia: Sequência básica do Letramento literário (Cosson, 2016) + Modelo LIDDA

Referenciais da BNCC

- Campo de Atuação: Campo Artístico-Literário
- Eixos: Leitura, Produção de Textos, Análise Linguística/Semiótica
- Habilidades Mobilizadas: **da BNCC (foco e coerência temática):**
- **EF69LP01:** Ler, compreender e analisar criticamente textos literários, considerando a temática, a estrutura composicional e os elementos estéticos.
- **EF69LP04:** Relacionar textos com o contexto histórico e social de sua produção e circulação.
- **EF69LP12:** Analisar os efeitos de sentido provocados pelo uso de diferentes recursos linguísticos e multissemióticos.
- **EF69LP21:** Produzir textos orais, escritos e multimodais adequados à situação de comunicação, ao gênero e ao público.
- **EF69LP35:** Reconhecer e analisar diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema.
- **EF69LP44:** Analisar criticamente obras literárias que tematizem desigualdade social, relações étnico-raciais e outras questões contemporâneas.
- **EF69LP46:** Utilizar, de maneira ética e criativa, recursos tecnológicos na produção e circulação de textos

Roteiro Didático – Etapas e Aulas

Aula / Etapa	Objetivo	Atividades Desenvolvidas	Recursos Tecnológicos	Habilidades BNCC
1ª Aula – Motivação	Despertar o interesse pela temática da obra e ativar conhecimentos prévios	<i>Mentimeter</i> : “O que você sabe sobre favelas?” + vídeo introdutório sobre Carolina Maria de Jesus + <i>e-book</i>	<i>YouTube</i> , <i>Mentimeter</i> , <i>Skoob</i>	EF69LP01, EF69LP02
2ª Aula – Introdução	Compreender o contexto histórico e social da autora e da obra	<i>Padlet</i> colaborativo: “O que você espera da leitura?” + roda de conversa inicial	<i>Padlet</i> , <i>Google Meet</i>	EF69LP04, EF69LP05
3ª Aula – Leitura Guiada	Desenvolver compreensão literal e inferencial dos primeiros trechos	Leitura compartilhada + audiolivro + anotações em <i>Skoob</i> ou Google Docs	<i>Spotify</i> , <i>Skoob</i> , Google Docs	EF69LP12, EF69LP13
4ª Aula – Interpretação Crítica	Estimular leitura crítica, relacionando texto e realidade	Debate orientado + comparação com notícias atuais + registros em <i>Padlet</i>	Google Docs, Canva, <i>Padlet</i>	EF69LP21, EF69LP22
5ª Aula – Planejamento da Criação	Planejar narrativa multimodal a partir da leitura da obra	Elaboração de mapa conceitual + definição do formato da produção: podcast, vídeo, carta etc.	MindMeister, Jamboard, Canva	EF69LP27, EF69LP28
6ª Aula – Escrita Criativa (1ª versão)	Produzir coletivamente ou individualmente a primeira versão do texto	Escrita colaborativa com feedback dos colegas + registro no Google Docs	Google Docs, <i>Padlet</i>	EF69LP24, EF69LP25
7ª Aula – Revisão e Aprimoramento	Revisar e melhorar os textos com base em sugestões	Leitura crítica + ajustes coletivos + reflexão sobre linguagem e efeito de sentido	Google Docs, Canva, <i>Padlet</i>	EF69LP28, EF69LP29
8ª Aula – Narrativas Multimodais	Integrar elementos multimodais ao texto final	Edição com imagens, vídeos, sons e legendas + produção multimodal final	Canva, WeVideo, Audacity, PowerPoint	EF69LP27, EF69LP28, EF69LP35
9ª Aula – Finalização da Produção	Finalizar e preparar a publicação das narrativas digitais	Revisão técnica e estética + ajustes no formato de exibição	Google Docs, Canva, Jamboard	EF69LP28, EF69LP35
10ª Aula – Apresentação das Produções	Compartilhar as produções e receber feedback	Apresentação para outras turmas ou evento escolar + gravação de vídeos ou podcasts	<i>YouTube</i> , <i>Google Slides</i> , <i>Soundcloud</i>	EF69LP46, EF69LP49
11ª Aula – Reflexão e Avaliação	Avaliar o processo de leitura, produção e letramento digital	Roda de conversa + autoavaliação no <i>Google Forms</i> + quiz de encerramento no <i>Kahoot</i>	<i>Google Forms</i> , <i>Kahoot</i> , <i>Padlet</i>	EF69LP50, EF69LP21

Produto Final: Mostra Literária Digital e Interdisciplinar “Vozes da Favela: Carolina Vive!”

O projeto culminará em uma mostra literária digital e presencial que valoriza a autoria estudantil e as múltiplas vozes inspiradas na obra *Quarto de Despejo*. A culminância contará com:

- Produções autorais multimodais:** podcasts, vídeos encenados, cartas e crônicas baseadas em trechos da obra e nas realidades locais.
- Galeria Digital “Carolina Vive”:** espaço virtual em *Padlet* ou Google Sites reunindo as produções com textos, áudios, vídeos, imagens e QR Codes.

- c) **Exposição de murais e cartazes** com citações de Carolina, ilustrações dos diários e depoimentos dos alunos.
- d) **Jornal Literário Coletivo:** versão impressa e digital com relatos dos estudantes, cartas críticas e materiais sobre desigualdade social e racismo.
- e) **Roda de diálogo aberta** com familiares e comunidade escolar sobre o impacto da leitura e das produções desenvolvidas.

Recursos Utilizados

- a) **Materiais literários e de apoio:**
- b) Obra *Quarto de Despejo* (físico e digital), vídeos documentais sobre Carolina Maria de Jesus, artigos de jornal, trechos de diários, fotografias da época, e audiolivros.
- c) **Ferramentas digitais e plataformas:**
- d) *Padlet*, Google Docs, Google Sites, Canva, Jamboard, *YouTube*, *Mentimeter*, *Kahoot*, *WeVideo*, *Audacity*, *Spotify*, *Skoob*, *Soundcloud*.
- e) **Equipamentos e recursos físicos:**
- f) Projetor multimídia, fones de ouvido, caixas de som, cartolina, impressora, tablets e/ou celulares para gravação, microfone, mural escolar.

Avaliação: A avaliação será **formativa, processual, participativa e crítica**, considerando os seguintes aspectos:

- a) **Engajamento e participação ativa** nas discussões, atividades e produções.
- b) **Qualidade dos textos e produções multimodais**, observando criatividade, autoria, coesão e pertinência temática.
- c) **Domínio conceitual sobre os temas discutidos:** racismo, pobreza, invisibilidade social, exclusão e resistência.
- d) **Colaboração e protagonismo** nos grupos de trabalho e na culminância do projeto.
- e) **Capacidade crítica e empática** na leitura e na produção de sentidos a partir da obra de Carolina.

Instrumentos de avaliação:

- Diário reflexivo individual (digital ou impresso)
- Autoavaliação por formulário digital (*Google Forms*)
- Roda de conversa avaliativa (oral)
- Avaliação entre pares sobre o trabalho coletivo
- Rubrica de análise das produções autorais (professor)

PLANO DE AULA 2 – PRETINHA, EU? VOZES NEGRAS, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA NA LEITURA LITERÁRIA E DIGITAL

OBRA: PRETINHA, EU? – JÚLIO EMÍLIO BRAZ

Professor E

Duração: 11 encontros (50 minutos cada, podendo ser adaptado)

Finalidade da aula: Promover a leitura crítica da obra *Pretinha, eu?* analisando sua estrutura narrativa e os efeitos de sentido provocados por recursos linguísticos e multissemióticos, além de fomentar a reflexão sobre racismo, identidade e resistência.

Ano: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental

Objetos do conhecimento:

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. /Práticas sociais de leitura e escrita relacionadas à cidadania e protagonismo

Prática de linguagem: Leitura (com articulações à produção e análise linguística)

Objetivos

- Promover a leitura crítica da obra *Pretinha, eu?* estimulando a reflexão sobre temas como racismo, identidade, preconceito e resistência.
- Desenvolver práticas de autoria e expressão por meio de produções digitais multimodais (vídeos, podcasts, cartas digitais), fortalecendo o protagonismo estudantil.
- Integrar o letramento literário e digital no processo de ensino-aprendizagem, ampliando a capacidade dos estudantes de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes mídias.
- Valorizar a diversidade étnico-racial e os direitos humanos como eixo formativo na leitura de obras literárias, fomentando atitudes de respeito e empatia.
- Estimular a colaboração, a escuta ativa e o uso pedagógico de tecnologias digitais como instrumentos de aprendizagem significativa

Metodologia: Sequência básica do Letramento literário (Cosson, 2016) + Modelo LIDDA

Referenciais da BNCC

Eixo da BNCC: Leitura, escuta, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica

Campo de Atuação: Campo Artístico-Literário

Habilidades Mobilizadas: **EF69LP01, EF69LP02, EF69LP04, EF69LP05, EF69LP12, EF69LP13, EF69LP21, EF69LP22, EF69LP24, EF69LP25, EF69LP27, EF69LP28, EF69LP29, EF69LP35, EF69LP46, EF69LP49, EF69LP50**

Roteiro Didático LIDDA – Etapas e Aulas

(Continua...)

Aula / Etapa	Objetivo	Atividades Desenvolvidas	Recursos Tecnológicos	Habilidades BNCC
1ª Aula – Motivação	– Despertar o interesse pela temática da obra e ativar conhecimentos prévios	<i>Mentimeter</i> : “O que você sabe sobre racismo e identidade?” + vídeo sobre orgulho negro + postagem inicial no <i>Padlet</i>	<i>YouTube</i> , <i>Mentimeter</i> , <i>Padlet</i>	EF69LP49, EF69LP21
2ª Aula – Introdução	– Compreender o contexto histórico-social da autora e da temática racial	Vídeo-biografia + mural de expectativas no <i>Padlet</i> + dados do IBGE (Jamboard)	<i>YouTube</i> , <i>Padlet</i> , Jamboard	EF69LP46, EF69LP21, EF69LP22
3ª Aula – Leitura Guiada	Ler e compreender o enredo, voz narrativa e temas centrais da obra	Leitura expressiva via Meet + anotações em <i>Mentimeter</i> + comentários no <i>Padlet</i>	<i>Google Meet</i> , <i>Mentimeter</i> , <i>Padlet</i>	EF69LP01, EF69LP22
4ª Aula – Interpretação Crítica	Refletir sobre o racismo estrutural a partir da obra e do cotidiano	Roda de conversa + produção de glossário colaborativo no Docs + enquête no Forms	<i>Google Docs</i> , <i>Google Forms</i> , Meet	EF69LP04, EF69LP25, EF69LP50
5ª Aula – Planejamento da Criação	Planejar narrativa multimodal com foco em resistência e identidade	Definição do gênero: podcast, vídeo ou carta digital + elaboração de roteiro e divisão de tarefas	Canva, <i>Google Docs</i> , <i>Padlet</i>	EF69LP05, EF69LP29
6ª Aula – Escrita Criativa (1ª versão)	Elaborar a primeira versão das narrativas com autoria e criticidade	Escrita individual ou em grupos + feedback entre pares no <i>Google Docs</i>	<i>Google Docs</i> , <i>Padlet</i>	EF69LP24, EF69LP25

Roteiro Didático LIDDA – Etapas e Aulas**(Conclusão)**

Aula / Etapa	Objetivo	Atividades Desenvolvidas	Recursos Tecnológicos	Habilidades BNCC
7ª Aula – Revisão e Aprimoramento	Revisar as produções e aprimorar a linguagem, conteúdo e estrutura textual	Leitura crítica dos textos + ajustes colaborativos + enriquecimento multimodal	Google Docs, Canva, <i>Padlet</i>	EF69LP28, EF69LP29
8ª Aula – Narrativas Multimodais	Integrar elementos visuais, sonoros e audiovisuais à produção textual	Edição com vídeos, imagens, trilha sonora e gravação dos materiais finais	Canva, WeVideo, Audacity, PowerPoint	EF69LP27, EF69LP28, EF69LP35
9ª Aula – Finalização da Produção	Realizar os ajustes finais e preparar para apresentação pública	Revisão técnica e estética + checagem de qualidade + publicação no <i>Padlet</i>	Google Docs, <i>Padlet</i> , Jamboard	EF69LP28, EF69LP35
10ª Aula – Apresentação das Produções	Compartilhar as produções com a comunidade escolar	Exibição dos produtos digitais (podcasts, vídeos, reels) + roda de escuta e apreciação	<i>YouTube</i> , <i>Spotify</i> , <i>Google Slides</i> , <i>Instagram</i>	EF69LP46, EF69LP49
11ª Aula – Reflexão e Avaliação	Avaliar o processo e os aprendizados sobre identidade e letramento digital	Autoavaliação + portfólio digital (Sites ou <i>Padlet</i>) + seminário final via Meet	<i>Google Forms</i> , Google Sites, <i>Google Meet</i>	EF69LP13, EF69LP50, EF69LP35

Produto Final: Mostra Multimodal: “Pretinha, eu? – Vozes Negras em Movimento”: A culminância do plano será uma mostra literária e digital sobre identidade, resistência e diversidade, que reunirá:

- Podcasts e vídeos curtos** sobre experiências de discriminação, superação e orgulho racial, produzidos pelos alunos.
- Cartas digitais** ou vídeos-poema dirigidos à personagem Pretinha ou a figuras negras inspiradoras da comunidade.
- Linha do tempo interativa** sobre a luta antirracista no Brasil, com materiais produzidos em grupo.
- Galeria virtual colaborativa** (em Google Sites ou *Padlet*) com todos os conteúdos autorais organizados.
- Apresentações públicas** na escola com QR Codes para acesso aos produtos digitais e roda de conversa com convidados da comunidade negra local.

Recursos Utilizados

- Materiais:** Livro físico ou digital da obra *Pretinha, eu?*, artigos e vídeos complementares sobre racismo, identidade negra e diversidade.
- Ferramentas digitais:** Google Docs, *Google Slides*, Google Sites, *Padlet*, Jamboard, Canva, Audacity, *Spotify*, *YouTube*, *WhatsApp*.
- Equipamentos e materiais físicos:** Projetor multimídia, computadores, fones de ouvido, microfones, caixas de som, celular ou tablet.

AValiação: A avaliação será formativa, processual e participativa, com base na participação, engajamento, qualidade das produções, domínio do conteúdo e protagonismo.

- Participação ativa nas atividades de leitura, análise crítica e produção.
- Engajamento e colaboração nos grupos.
- Qualidade das produções multimodais, com foco em autoria, criatividade e coerência temática.
- Capacidade crítica na discussão sobre racismo, identidade e empatia.
- Organização e reflexão no portfólio digital (texto, imagem, som).

PLANO 3 – DOM QUIXOTE: REVIVENDO DOM QUIXOTE E SEUS IDEAIS

Obra: *Dom Quixote* – Miguel de Cervantes

Série: Anos Finais do Ensino Fundamental

Professora: A

Finalidade da aula: Estimular a leitura crítica e criativa da obra *Dom Quixote*, articulando sua estética literária aos valores éticos, sociais e culturais da atualidade. A proposta visa desenvolver competências de leitura, produção textual, oralidade e expressão artística, por meio de um projeto interdisciplinar culminando em um Festival Literário com produções multimodais e manifestações culturais.

Prática de linguagem: Leitura (com articulações à produção de textos, oralidade e práticas artístico-literárias)

Objetos do conhecimento relacionados: Reconstrução das condições de produção e recepção de obras clássicas./ Análise crítica de temas como loucura, sonho, justiça e ética./ Produção de textos e expressões artísticas multimodais./ Apreciação estética, oralidade, performance e cultura popular.

Objetivos:

- Estimular a leitura crítica e criativa da obra *Dom Quixote*, contextualizando-a com os valores da atualidade.
- Promover o protagonismo estudantil por meio de produções artísticas, digitais e multimodais.
- Desenvolver competências de leitura, escrita, oralidade, análise crítica e interdisciplinaridade.
- Trabalhar valores éticos e humanísticos a partir das virtudes do protagonista.
- Articular cultura, arte, ciência e literatura em um projeto colaborativo com culminância pública.

Metodologia: Sequência básica do Letramento literário (Cosson, 2016) + Modelo LIDDA

Campo de Atuação da BNCC: Campo Artístico-Literário

Eixos da BNCC: Leitura, Produção de Textos, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica

Habilidades Mobilizadas da BNCC:
EF69LP01, EF69LP02, EF69LP04, EF69LP05, EF69LP12, EF69LP13, EF69LP21, EF69LP22, EF69LP24, EF69LP25, EF69LP27, EF69LP28, EF69LP29, EF69LP35, EF69LP46, EF69LP49, EF69LP50

Roteiro Didático LIDDA – Etapas e Aulas

(Continua...)

Aula / Etapa	Objetivo	Atividades Desenvolvidas	Recursos Tecnológicos e Físicos	Habilidades BNCC
1ª Aula – Motivação	Apresentar o projeto e despertar o interesse pelo universo de Dom Quixote	Cerimônia de abertura com ornamentação medieval e participação da comunidade escolar; entrega simbólica do “Certificado de Cavaleiro”; exibição do curta <i>Como Estrelas na Terra</i> com debate sobre saúde mental, exclusão e valorização das diferenças;	<i>YouTube</i> , apresentações, decoração temática Curta-metragem (<i>Como Estrelas...</i>), projetor, som, certificado simbólico,	EF69LP49, EF69LP21, EF69LP
2ª Aula – Introdução	Contextualizar a Idade Média e apresentar Cervantes e sua obra	Exibição de documentário sobre a Idade Média; roda de conversa sobre cavalaria e amor cortês; estudo da biografia do autor	Filme histórico, slides, mural colaborativo	EF69LP46, EF69LP21, EF69LP22

Roteiro Didático LIDDA – Etapas e Aulas**(Conclusão.)**

Aula / Etapa	Objetivo	Atividades Desenvolvidas	Recursos Tecnológicos e Físicos	Habilidades BNCC	
3ª Aula – Leitura Guiada	Compreender os primeiros capítulos da obra, enredo e estilo narrativo	Leitura orientada pelo professor, previsão e confirmação, debates orais e escrita de impressões		Cópias do livro, <i>Padlet</i> , <i>Mentimeter</i>	EF69LP01, EF69LP22
4ª Aula – Interpretação Crítica	Discutir valores, amizade, saúde mental e ética comparada	Produção de reflexões escritas Leitura crítica de trechos; debate sobre conduta e valores sociais; produção de bilhetes anônimos com as frases: “Se eu pudesse mudar algo em mim...” e “Eu queria que meus professores soubessem que...”; criação de um mural coletivo com a pergunta: “Que sonho Dom Quixote teria hoje?”		Google Docs, mural físico, vídeos de apoio	EF69LP04, EF69LP25, EF69LP50
5ª Aula – Planejamento da Criação	Planejar as produções artísticas e multimodais	Escolha de linguagens: cordel, podcast, vídeo, teatro; roteiro de produções em grupo		Canva, Docs, papel cartão, roteiros	EF69LP05, EF69LP29
6ª Aula – Escrita Criativa (1ª versão)	Produzir textos poéticos e narrativas com base na leitura	Produzir textos poéticos com base na leitura e nas vivências, valorizando a cultura nordestina Oficina com poetas locais para estudo e produção de sextilhas e cordéis inspirados na obra <i>Dom Quixote</i> ; criação de cordéis ilustrados com temáticas como coragem, amizade, sonhos, loucura e ética		Material de escrita, orientação poética, Docs	EF69LP24, EF69LP25
7ª Aula – Revisão e Aprimoramento	Revisar e ensaiar as produções artístico-literárias	Análise crítica dos textos e cenas, ensaios teatrais, ajustes colaborativos em roteiros e podcasts		Docs, vídeos, materiais de arte	EF69LP28, EF69LP29
8ª Aula – Narrativas Multimodais	Produzir materiais artísticos e audiovisuais	Gravação de podcasts, produção de vídeos, criação de xilogravuras e releituras inspiradas em Dalí, Portinari e Picasso		Audacity, WeVideo, materiais artísticos, câmera	EF69LP27, EF69LP28, EF69LP35
9ª Aula – Finalização da Produção	Finalizar as produções e organizar os espaços do Festival	Revisão estética e técnica dos trabalhos; montagem de exposição; ensaio geral das apresentações		Docs, Canva, palco, equipamentos de som	EF69LP28, EF69LP35
10ª Aula Apresentação das Produções	Socializar os produtos com a comunidade escolar	Festival Literário: apresentações teatrais, danças temáticas, cordéis, leitura bilíngue de citações Leitura pública em voz alta com trilha sonora típica Registro em vídeo/podcast com narração dos próprios autores Julgamento por banca de jurados convidados (professores, poetas locais)		Palco, figurino, som, iluminação, expositores	EF69LP46, EF69LP49
11ª Aula – Reflexão e Avaliação	Avaliar aprendizagens e impactos do projeto	Autoavaliação, portfólios digitais e físicos, roda de conversa final com a comunidade e premiações		<i>Google Forms</i> , Sites, certificados, feedback comunitário	EF69LP13, EF69LP50, EF69LP35

Produto Final

- a) **Festival Literário Interdisciplinar: “Reviver Quixote: Sonhos, Loucuras e Virtudes em Cena”** O projeto culminará em um grande **Festival Literário** realizado na escola, com a participação ativa dos estudantes e da comunidade escolar. O evento será composto por:
 - b) **Apresentações teatrais** baseadas em roteiros criados pelos alunos, inspiradas nos capítulos e valores da obra *Dom Quixote*.
 - c) **Cordéis autorais e sextilhas ilustradas**, produzidos em oficina com poetas populares, destacando temas como coragem, amizade, sonho, ética e loucura.
 - d) **Exposição de xilogravuras e releituras artísticas**, inspiradas na estética do sertão e na obra de artistas como Dalí, Portinari e Picasso.
 - e) **Julgamento cênico de Dom Quixote**, encenado como tribunal performático, no qual os estudantes debatem se o personagem é louco ou visionário.
 - f) **Apresentações musicais temáticas**, com trilhas sonoras criadas ou adaptadas pelos alunos.
 - g) **Leitura bilíngue (português/inglês ou espanhol)** de trechos selecionados da obra, valorizando a interculturalidade.
 - h) **Registro audiovisual** do evento em formato de minidocumentário, com entrevistas, bastidores e reflexões dos alunos sobre o projeto.

Canais de publicação:

As produções (vídeos, cordéis, registros visuais e documentário) serão compartilhadas via *Padlet*, redes sociais escolares ou Google Sites, com QR Codes expostos nos murais da escola para acesso da comunidade

Recursos Utilizados

- a) Livros e traduções de *Dom Quixote*
- b) Materiais audiovisuais e digitais (vídeos, podcasts, câmeras, software de edição)
- c) Recursos artísticos (telas, tintas, madeiras, figurinos, materiais de cenário)
- d) Espaço físico para apresentações, palco e ornamentação temática

Avaliação

- a) Acompanhamento contínuo com foco na **participação ativa, criatividade e interdisciplinaridade**.
- b) Instrumentos: registros de observação, autoavaliação, portfólio digital, desempenho nos debates, qualidade das produções e feedback comunitário.

PLANO 4- A ESCRAVA: VOZES NEGRAS E RESISTÊNCIA FEMININA NA LITERATURA

Obra: *A Escrava*, de Maria Firmina dos Reis

Professor(a): Professora I.

Turma: Anos Finais do Ensino Fundamental

Duração: 11 encontros (50 minutos cada, podendo ser adaptado)

Metodologia: Sequência Expandida do Letramento literário (Cosson, 2016) + Modelo LIDDA

Finalidade da aula:

Estimular a leitura crítica da obra *A Escrava*, compreendendo seu papel precursor na literatura abolicionista brasileira e sua contribuição para a visibilidade das vozes femininas negras na história literária. A proposta visa integrar práticas de autoria, análise crítica e produção artística com base em princípios de justiça social, memória e direitos humanos.

Objetos do conhecimento relacionados: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção da obra./ Compreensão dos efeitos de sentido de textos literários históricos./ Representações étnico-raciais, resistência feminina e escravidão./ Produção multimodal com base em práticas sociais de leitura e cidadania.

Prática de linguagem: Leitura (com articulações à produção textual, análise crítica, escuta e oralidade)

Objetivos Gerais:

- Estimular a leitura crítica e histórica da obra *A Escrava*, evidenciando seu papel precursor na literatura abolicionista brasileira.
 - Promover o protagonismo estudantil por meio de produções artísticas, digitais e multimodais com enfoque em justiça social.
 - Desenvolver competências de leitura, escrita, oralidade e análise crítica sobre racismo, desigualdade e resistência.
 - Refletir sobre a representação de vozes femininas negras e suas lutas sociais no contexto literário.
 - Articular cultura, literatura, tecnologia e direitos humanos em um projeto pedagógico inclusivo e transformador.

Campo de Atuação da BNCC:

- Campo Artístico-Literário
- Campo da Vida Pública

Eixos da BNCC: Leitura, Produção de Textos, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica

Habilidades Mobilizadas da BNCC:

EF69LP01, EF69LP02, EF69LP04, EF69LP05, EF69LP12, EF69LP13, EF69LP21, EF69LP22, EF69LP24, EF69LP25, EF69LP27, EF69LP28, EF69LP29, EF69LP35, EF69LP46, EF69LP49, EF69LP50

ROTEIRO LIDDA – DISTRIBUIÇÃO DAS ETAPAS POR AULA

(Continua...)

Aula / Etapa	Objetivo	Atividades Desenvolvidas	Recursos Tecnológicos e Físicos	Habilidades BNCC
1ª Aula – Motivação	Despertar o interesse pela obra e pela temática da escravidão e das favelas.	<i>Mentimeter</i> : 'O que você sabe sobre favelas?'; vídeo-biografia; acesso ao <i>e-book</i> no <i>Skoob</i> .	<i>Mentimeter</i> , vídeo no <i>YouTube</i> , <i>Skoob</i>	EF69LP49
2ª Aula – Motivação	Reconhecer a relevância histórica e social da obra.	Vídeo sobre Maria Firmina dos Reis; post colaborativo no <i>Padlet</i> .	<i>YouTube</i> , <i>Padlet</i>	EF69LP46, EF69LP21
3ª Aula – Introdução	Contextualizar o preconceito racial e as desigualdades sociais.	Leitura de dados do IBGE em <i>Jamboard</i> ; debate via <i>Google Meet</i> .	<i>Jamboard</i> , <i>Google Meet</i>	EF69LP21

ROTEIRO LIDDA – DISTRIBUIÇÃO DAS ETAPAS POR AULA**(Conclusão)**

Aula / Etapa	Objetivo	Atividades Desenvolvidas	Recursos Tecnológicos e Físicos	Habilidades BNCC
4ª Aula – Introdução	Analisar o gênero diário e suas marcas linguísticas.	Glossário digital no Google Docs; classificação de trechos no <i>Padlet</i> .	Google Docs, <i>Padlet</i>	EF69LP27, EF69LP28
5ª Aula – Leitura	Identificar a voz narrativa e os temas centrais da obra.	Leitura expressiva via Meet; anotações dos alunos em <i>Mentimeter</i> .	<i>Google Meet</i> , <i>Mentimeter</i>	EF69LP01, EF69LP22
6ª Aula – Leitura	Garantir acessibilidade e diferentes modos de leitura.	Audiolivro via <i>Spotify</i> ; comentários em tempo real no Meet.	<i>Spotify</i> , <i>Google Meet</i>	EF69LP02, EF69LP35
7ª Aula – Interpretação Crítica	Relacionar o conteúdo da obra a vivências de racismo.	Roda de conversa virtual; registro reflexivo coletivo no <i>Padlet</i> .	<i>Padlet</i> , <i>Google Meet</i>	EF69LP04, EF69LP25
8ª Aula – Interpretação Crítica	Desenvolver pensamento crítico sobre exclusão social.	Fórum de discussão no Google Classroom; enquete reflexiva no <i>Google Forms</i> .	Google Classroom, <i>Google Forms</i>	EF69LP24
9ª Aula – Criação	Planejar produção artística e narrativa multimodal.	Mapa conceitual no Miro; definição de grupos e temas.	Miro, papel, computador	EF69LP05, EF69LP29
10ª Aula – Criação	Produzir podcast, reel ou apresentação artística.	Gravação de vídeos (<i>YouTube</i> ou celular); produção de maquetes, danças e dramatizações.	Celulares, <i>YouTube</i> , material artístico	EF69LP12, EF69LP29
11ª Aula – Reflexão e Avaliação	Avaliar o processo de aprendizagem e os produtos finais.	Autoavaliação e com avaliação; comentários abertos via forrms no <i>Padlet</i> .	<i>Google Forms</i> , <i>Padlet</i>	EF69LP13, EF69LP50

RECURSOS UTILIZADOS

- Obra literária:** *A escrava*, de Maria Firmina dos Reis (*e-book*, audiolivro e trechos selecionados).
- Plataformas digitais:** *Padlet*, *Mentimeter*, *Google Meet*, *Google Forms*, Google Classroom, Google Docs, Jamboard, Miro.
- Materiais audiovisuais:** vídeos no *YouTube* sobre a autora e temáticas sociais (escravidão, favelas, racismo).
- Recursos de acessibilidade:** audiolivro no *Spotify* e leitura expressiva.
- Ferramentas de produção:** celulares, computadores, papel, materiais artísticos (maquetes, ilustrações, roteiros).
- Ambiente colaborativo virtual:** espaço de partilha reflexiva (*Padlet*) e de produção coletiva (Docs e Meet).

AValiação: A avaliação será **processual, formativa e participativa**, considerando:

- Engajamento nas atividades colaborativas (debates, fóruns, rodas de conversa).

- Qualidade e criticidade das produções textuais e multimodais (glossário, cordel, podcast, vídeos, dramatizações).
- Coerência temática e criatividade nas apresentações artísticas.
- Participação ativa nos ambientes digitais e interações em grupo.
- Autoavaliação e Co avaliação final, utilizando *Google Forms* e comentários reflexivos no *Padlet*. Instrumentos de avaliação: registros de participação, portfólio digital, análise de produtos criativos e devolutivas coletivas.

PLANO 5 – AFETOS, PALAVRAS E CUIDADOS PLANETÁRIOS - LIDDA

Obra: *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry

Professor B

Turma: Anos Finais do Ensino Fundamental

Duração: 11 encontros (50 minutos cada, podendo ser adaptado)

Metodologia: Sequência Expandida do Letramento literário (Cosson, 2016) + Modelo LIDDA

Finalidade da aula:

Explorar temas afetivos, existenciais, ambientais e sociais presentes na obra *O Pequeno Príncipe*, promovendo a sensibilidade estética, a escuta do outro, o autoconhecimento e o cuidado com o planeta, por meio de múltiplas linguagens e recursos digitais, integrando os campos da literatura, da geografia, do ensino religioso e do Projeto de Vida.

Objetos do conhecimento relacionados: Compreensão dos efeitos de sentido provocados por elementos linguísticos, simbólicos e filosóficos./ Leitura literária de textos poéticos e narrativos com valores universais./ Produção de textos multimodais./ Relações entre texto literário, afetividade, meio ambiente e ética.

Prática de linguagem: Leitura (com articulações à produção textual, escuta sensível e expressão multimodal)

Objetivos:

- Promover o desenvolvimento de atitudes de empatia, escuta ativa, reflexão ética e consciência ambiental por meio da leitura da obra.
- Estimular a produção de conteúdos digitais e autorais que expressem afetos, cuidados, memórias e vínculos humanos.
- Desenvolver competências de leitura, escrita, oralidade e criação artística, integrando diferentes áreas do conhecimento.
- Valorizar a dimensão simbólica e poética da linguagem como via de autoconhecimento e convivência solidária.
- Ampliar os letramentos literário e digital com base na sensibilidade estética e na formação ética dos estudantes.

Campo de Atuação da BNCC: Campo Artístico-Literário

Eixos da BNCC: Leitura, Produção de Textos, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica

Habilidades Mobilizadas da BNCC:

EF69LP01, EF69LP02, EF69LP04, EF69LP05, EF69LP12, EF69LP13, EF69LP21, EF69LP22, EF69LP24, EF69LP25, EF69LP27, EF69LP28, EF69LP29, EF69LP35, EF69LP46, EF69LP49, EF69LP5

Conexão com a BNCC: Competência Geral 8: Autoconhecimento e autocuidado; **Competência Geral 9:** Empatia e cooperação; **Interdisciplinaridade:** Diálogo com Geografia, Ensino Religioso e Projeto de Vida

ROTEIRO LIDDA – DISTRIBUIÇÃO DAS ETAPAS POR AULA

Aula / Etapa	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Digitais
1ª Aula Motivação	Estimular o vínculo afetivo com a obra e despertar a curiosidade dos estudantes.	Escuta guiada de trecho do audiolivro com luzes baixas e trilha sonora; roda de conversa sobre “sentimentos invisíveis aos olhos”.	<i>Spotify</i> , fones, <i>YouTube</i>
2ª Aula Motivação	Aproximar a obra do cotidiano dos alunos por meio de linguagem sensível e poética.	Exibição de vídeo com frases da obra; atividade “Pausa para Sentir”: registro no mural Jamboard sobre o que mais tocou emocionalmente.	Canva, Jamboard, <i>YouTube</i>
3ª Aula Introdução	Contextualizar o autor e apresentar os aspectos geográficos e filosóficos da obra.	Pesquisa sobre Saint-Exupéry; início da construção do mapa dos planetas com base nos capítulos iniciais. Parceria com Geografia.	<i>Padlet</i> , Google Earth, Google Docs
4ª Aula Introdução	Relacionar os planetas visitados aos problemas da vida real (solidão, vaidade, consumismo etc.).	Discussão orientada sobre simbolismo dos planetas e da rosa; elaboração de mural coletivo “Meu planeta hoje”.	Canva, <i>Google Meet</i>
5ª Aula Leitura	Desenvolver escuta atenta e leitura crítica por meio do audiolivro e leitura compartilhada.	Leitura em duplas e escuta alternada do audiolivro; diário emocional (como se fosse o Pequeno Príncipe).	Audiolivro <i>Spotify</i> , Docs, caderno digital
6ª Aula Leitura	Estimular a identificação dos alunos com os personagens e os dilemas existenciais da obra.	Roda de escuta: “Qual personagem se parece comigo?”; ilustração dos sentimentos dos personagens com emojis e imagens.	,Canva, Google Apresentações
7ª Aula Interpretação Crítica	Refletir criticamente sobre o valor dos vínculos e da escuta, dialogando com a saúde emocional.	Debate: “A raposa é terapeuta?”; criação de mensagens anônimas entre personagens que se “domesticaram”.	Formulários Google, Mural físico, Meet
8ª Aula Interpretação Crítica	Relacionar os planetas às emoções humanas e aos desafios contemporâneos.	Criação do “Mapa da Afetividade”: cada planeta representa uma emoção/situação da vida.	Canva, Jamboard, <i>Google Slides</i>
9ª Aula Criação	Produzir conteúdo autoral e multimodal a partir da leitura, com ênfase na saúde mental e no cuidado com o outro.	Gravação de podcasts afetivos com depoimentos sobre amizade, saudade, escuta e convivência.	<i>Spotify</i> for Podcasters, Audacity, celular
10ª Aula – Criação	Expressar artisticamente a interpretação da obra e do mundo sensível.	Produção do “Manual de Cuidados Planetários” com orientações poéticas e éticas para conviver melhor; produção de colagens digitais inspiradas na obra.	Google Docs, Canva, Google Apresentações
11ª Aula – Reflexão e Avaliação	Socializar as produções, valorizar a autoria e promover reflexão coletiva sobre os afetos despertados durante o projeto.	Mostra literária multimodal com exposição física e virtual dos produtos: podcasts, mapas, colagens e cartas. QR Codes espalhados na escola para acesso à produção digital.	Google Sites, QR Code Generator, fones de ouvido na escola

PRODUTO FINAL: Mostra literária interdisciplinar e multimodal: “*Os Planetas Invisíveis: Afetos, Palavras e Cuidados Inspirados em O Pequeno Príncipe*”, composta por:

- Podcasts sobre vínculos afetivos e cuidado emocional;
- Colagens digitais dos planetas e seus significados emocionais;
- “Manual de Cuidados Planetários” coletivo (digital e impresso);
- Cartas poéticas aos personagens (Rosa, Raposa, Piloto);
- Mapa interativo dos sentimentos inspirados pela obra;
- Exposição física com QR Codes para acessar os conteúdos.

Recursos Utilizados

- **Obras e materiais de apoio:**
- Trechos da obra *O Pequeno Príncipe* (livro físico ou digital), audiolivro, vídeos temáticos, citações ilustradas, mapas afetivos, textos filosóficos e imagens inspiradoras.
- **Tecnologias digitais e plataformas:**
- *Spotify* (audiolivro), Google Docs, *Google Slides*, *Google Forms*, Jamboard, Canva, *Padlet*, Google Sites, QR Code Generator, Audacity, Google Apresentações, celulares para gravações.
- **Recursos físicos e materiais artísticos:**
- Cartolinas, papel colorido, tintas, pincéis, cola, canetas, tesouras, expositores, caixas de som, fones de ouvido, espaço para montagem da exposição na escola.

Avaliação

A avaliação será **formativa, sensível e processual**, considerando os seguintes aspectos:

- O **envolvimento dos alunos** nas atividades de leitura, produção, escuta e criação coletiva.
- A **capacidade de expressão autoral e afetiva**, tanto nas produções textuais quanto nas digitais e visuais.
- O **uso criativo e ético das tecnologias digitais**, especialmente nos podcasts e mapas interativos.
- A **escuta ativa e o respeito mútuo** durante as rodas de conversa, debates e momentos de partilha.
- A **coerência estética, simbólica e reflexiva** entre os produtos criados e os temas da obra.

Instrumentos avaliativos:

- Autoavaliação com formulário digital
- Roda de conversa coletiva (avaliação oral compartilhada)
- Portfólio digital com os registros e produções do projeto
- Observação do professor com critérios de protagonismo, criatividade, colaboração e criticidade

PLANO DE AULA 6- CORDAS DA MEMÓRIA: LEITURA LITERÁRIA, CULTURA NORDESTINA E IDENTIDADE NO RITMO DE LUIZ GONZAGA

Professor(a): Professor G.

Turma: Anos Finais do Ensino Fundamental

Duração: 11 encontros (50 minutos cada, podendo ser adaptado)

Metodologia: Sequência Expandida do Letramento literário (Cosson, 2016) + Modelo LIDDA

Finalidade da aula:

Valorizar a identidade cultural nordestina e a memória afetiva da comunidade escolar por meio da leitura literária e musical da obra de Luiz Gonzaga, promovendo reflexão crítica sobre território, tradição e pertencimento, com apoio das tecnologias digitais e da produção de um documentário autoral.

Objetos do conhecimento relacionados: Práticas sociais de leitura literária e oralidade com base em narrativas populares e músicas./ Produção de textos e mídias digitais que expressem identidade cultural./ Cultura nordestina, memória, tradição e resistência./ Recursos multissemióticos e produção multimodal.

Prática de linguagem: Leitura (com articulação à escuta, oralidade, produção artística e audiovisual)

Objetivos:

- Estimular a valorização da cultura nordestina por meio da leitura e escuta de músicas de Luiz Gonzaga.
- Promover a produção de um documentário autoral com base em entrevistas, pesquisa local e vivências culturais.
- Desenvolver competências de leitura, escrita, escuta, oralidade e produção digital.
- Integrar práticas de letramento literário e digital com foco no pertencimento, identidade e valorização da história oral.
- Envolver a comunidade escolar e os saberes locais na construção coletiva do conhecimento.

Campo de Atuação da BNCC: Campo Artístico-Literário

Eixos da BNCC: Leitura, Produção de Textos, Oralidade, Escuta, Análise Linguística/Semiótica

Habilidades Mobilizadas da BNCC:

EF69LP01, EF69LP04, EF69LP05, EF69LP12, EF69LP21, EF69LP22, EF69LP24, EF69LP25, EF69LP27, EF69LP28, EF69LP29, EF69LP35, EF69LP44, EF69LP46, EF69LP49, EF69LP50

ETAPAS DO ROTEIRO LIDDA – DISTRIBUIÇÃO DAS ETAPAS POR AULA (Continua...)

Aula / Etapa	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Digitais e Materiais
1ª Aula – Motivação	Despertar o interesse pela temática cultural nordestina e pela figura de Luiz Gonzaga.	Exibição de vídeos com trechos de músicas e imagens da vida de Luiz Gonzaga; roda de conversa sobre memórias afetivas ligadas à música e à cultura local.	<i>YouTube</i> , caixa de som, <i>Google Meet</i>
2ª Aula – Motivação	Estimular conexões entre a vivência dos alunos e a música regional.	Mural de 'memórias sonoras' com músicas que marcaram a infância dos alunos; introdução ao título 'De Pai para Filho'.	Jamboard, Google Apresentações

ETAPAS DO ROTEIRO LIDDA – DISTRIBUIÇÃO DAS ETAPAS POR AULA (Conclusão.)

Aula / Etapa	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Digitais e Materiais
3ª Aula – Introdução	Apresentar a trajetória de Luiz Gonzaga e sua importância histórica e cultural.	Pesquisa coletiva sobre a biografia de Luiz Gonzaga; construção de linha do tempo com textos e imagens.	Canva, Padlet, Google Docs
4ª Aula – Introdução	Introduzir o conceito de cultura popular, tradição oral e leitura de mundo.	Debate sobre oralidade, território e identidade cultural; levantamento de referências locais à cultura nordestina.	Google Meet, Google Slides
5ª Aula – Leitura	Analisar letras de músicas de Luiz Gonzaga como textos literários.	Leitura coletiva e comentada de letras como 'Asa Branca' e 'Assum Preto'; identificação de elementos poéticos e sociais.	Letras.mus.br, caderno digital, áudio MP3
6ª Aula – Leitura	Desenvolver escuta crítica e compreensão literária e simbólica das letras.	Produção de glossário cultural com palavras e expressões do repertório de Gonzaga; escuta analítica das músicas.	Spotify, Google Docs, Padlet
7ª Aula – Interpretação Crítica	Relacionar o texto musical à realidade local e à cultura dos alunos.	Discussão sobre o que ainda permanece nas comunidades retratadas nas músicas; roda de memórias com idosos convidados.	Entrevistas via Meet, gravações locais
8ª Aula – Interpretação Crítica	Promover investigação da cultura local como continuidade da tradição.	Preparação para entrevistas com músicos e moradores da comunidade sobre Luiz Gonzaga; elaboração das perguntas.	Celulares, Formulários Google
9ª Aula – Criação	Estimular a produção autoral a partir da escuta e da pesquisa sobre a cultura local.	Início das gravações do documentário: entrevistas, filmagens de cenas locais, narração de trechos das músicas.	Celulares, gravador.
10ª Aula – Criação	Integrar narrativas pessoais, textos autorais e trechos da obra musical em um produto multimodal.	Edição colaborativa do documentário; inserção de legendas, músicas e falas dos alunos; escolha do título final.	Aplicativos de edição, Google Drive
11ª Aula – Reflexão e Avaliação	Avaliar o processo e os resultados do trabalho realizado.	Apresentação do documentário à comunidade escolar; roda de conversa avaliativa com os alunos.	Data show, formulário de feedback, espaço de exposição

Produto Final

- Documentário autoral multimodal;
- Produção coletiva de um documentário digital sobre Luiz Gonzaga e a cultura nordestina local, integrando entrevistas com moradores da comunidade, narração de trechos musicais, imagens da cidade, textos produzidos pelos alunos e trilha sonora composta por músicas de Luiz Gonzaga.
- O documentário será apresentado à comunidade escolar como culminância do projeto, podendo ser disponibilizado em plataformas como *YouTube*, *Instagram* ou Google Drive.

Recursos Utilizados

- Materiais digitais e plataformas:**

- b) *YouTube, Spotify, Google Meet, Google Docs, Padlet, Jamboard, Google Slides, Canva*, Formulários Google.
- c) **Recursos físicos e culturais:**
- d) Celulares ou gravadores para entrevistas e gravações, caixas de som, fones de ouvido, projetor multimídia, quadro branco, papel, canetas, linha do tempo impressa, ornamentação com elementos da cultura nordestina (chapéu de couro, sanfona, cordel, entre outros).
- e) **Obras e arquivos de apoio:**
- f) Letra e áudios das músicas de Luiz Gonzaga, trechos biográficos e vídeos documentais disponíveis online. Entrevistas com membros da comunidade (músicos, familiares, moradores antigos).

Avaliação

A avaliação será **formativa, processual e participativa**, ao longo de toda a sequência didática, com foco nos seguintes critérios:

- a) **Participação e engajamento** nas atividades de leitura, escuta musical, discussões e entrevistas;
- b) **Capacidade de análise crítica e apreciação estética** dos conteúdos culturais e musicais;
- c) **Criatividade e autoria** nas produções escritas e nas escolhas multimodais;
- d) **Trabalho colaborativo** na elaboração do documentário (roteiro, entrevistas, edição etc.);
- e) **Domínio dos conteúdos abordados**, incluindo o contexto histórico-cultural de Luiz Gonzaga e os elementos das linguagens envolvidas;
- f) **Organização do portfólio individual ou coletivo** com registros das etapas do projeto (textos, imagens, roteiros, reflexões).

Instrumentos utilizados:

- a) Roda de conversa avaliativa
- b) Autoavaliação (*Google Forms* ou oral)
- c) Diário de bordo ou portfólio digital (*Padlet* ou *Google Sites*)
- d) Avaliação docente (rubrica de critérios qualitativos)

REFERÊNCIAS GERAIS

Obras Literárias Utilizadas

BRAZ, Júlio Emílio. *Pretinha, eu?*. São Paulo: Moderna, 1999.

CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*. Adaptação de Walcyr Carrasco. São Paulo: Moderna, 2002.

FRANK, Anne. *Anne Frank: Memórias do Holocausto*. Tradução de Alves Calado. São Paulo: Record, 2000.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

VARAL, Marília. *De Pai para Filho: Luiz Gonzaga*. São Paulo: Cortez, 2007.

Referenciais Teóricos e Metodológicos

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006,2016.

COSSON, Rildo. *Literatura: modos de ler na escola*. Anais da XI Semana de Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1985.

KERSCH, Dorotea Frank. *Por uma formação continuada construída junto com o professor*. In: KERSCH, Dorotea Frank (org.). *Professores em Formação: Práticas, Saberes e Reflexões*. Porto Alegre: Fi, 2020.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e polêmica: questões que cercam o termo*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, LÍlian. *Multiletramentos na educação: um novo olhar para a prática pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022

Diretrizes e Documentos Oficiais

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

PERNAMBUCO. *Currículo do Estado de Pernambuco: Educação Integral em Tempo Integral*. Recife: SEE/PE, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.pe.gov.br>

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO – PERFIL DO LETRAMENTO DIGITAL PESSOAL E LABORAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisa: Avaliando os Usos das Plataformas Digitais nas Aulas e Práticas de Ensino da Leitura
Público-alvo: Professores de Língua Portuguesa

Este questionário visa recolher informações para uma investigação sobre como as tecnologias digitais podem auxiliar e maximizar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa no incentivo ao letramento literário e digital dos estudantes do Ensino Fundamental e quais estratégias têm sido empregadas no cenário pós-pandêmico pelos professores de Língua Portuguesa.

Salientamos que as respostas são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins estatísticos.

Agradecemos sua colaboração, pois, sua participação é de suma importância para os resultados desta pesquisa.

Cordialmente

Prof. Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho
Doutoranda em Linguística Aplicada

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO.

Marque com um “X” preenchendo o que é necessário.

Observação: Não há respostas certas ou erradas e, caso necessite, pode marcar mais de uma resposta.

SEÇÃO 1 – PERFIL DE LETRAMENTO DIGITAL PESSOAL

1. Tempo de atuação em sala de aula:

- a) ☐ 0 a 5 anos.
- b) ☐ 11 a 15 anos.
- c) ☐ 20 a 25 anos.
- d) ☐ 6 a 10 anos.
- e) ☐ 16 a 20 anos.
- f) ☐ Mais de 25 anos.

2. Formação acadêmica

- a) ☐ Licenciatura em Língua Portuguesa
- b) ☐ Licenciatura em outra área com complementação pedagógica.
- c) ☐ Licenciatura em Letras
- d) ☐ Licenciatura em pedagogia
- e) ☐ Outra

3. Nível de escolaridade:

- a) ☐ Graduação.
- b) ☐ Mestrado.
- c) ☐ Doutorado

4. **Você tem acesso à internet?** () Sim. () Não. Se a resposta foi SIM, com que frequência fica conectado à internet
- a) () Diariamente
 - b) () Menos de 1 hora.
 - c) () Entre 1 e 5 horas.
 - d) () De 5 e 10 horas.
 - e) () Mais de 10 horas
5. **A quem você recorre quando precisa de algum tipo de ajuda no meio digital? (Assinale os três principais recursos, iniciando com o número 1 o mais utilizado e 3 o menos utilizado).**
- a) () Filhos
 - b) () Irmãos.
 - c) () Técnico.
 - d) () Amigos.
 - e) () Alunos.
 - f) () Tutoriais em vídeo.
 - g) () Eu resolvo sozinho.
 - h) () Outro:
6. **Indique para qual (ou quais) finalidade(s) você utiliza/utilizou a internet e/ou computador.**
- a) () Comunicação via e-mail.
 - b) () Trabalho.
 - c) () Ouço/copio músicas.
 - d) () Consultas e pesquisas.
 - e) () Sites de bate-papo.
 - f) () Acesso a redes sociais.
 - g) () Bancos de aulas.
 - h) () Organizo arquivos pessoais (fotos, receitas etc)
7. **Em qual (quais) rede (s) social (ais) e/ou aplicativos de mensagens instantâneas você possui conta ativa**
- a) () *Facebook*.
 - b) () *Twitter*.
 - c) () *YouTube*.
 - d) () *WhatsApp*.
 - e) () *Snapchat*.
 - f) () *Instagram*
 - g) () Outras
8. **Assinale quais aparelhos você possui com acesso à internet:**
- a) () Computador
 - b) () Celular/Smartphone.
 - c) () Computador Portátil.
 - d) () Tablet.

9. Em qual suporte você mais utiliza a escrita, independente se para uso pessoal ou profissional?

- a) ☐ Papel.
- b) ☐ Computador.
- c) ☐ Dispositivos móveis (celulares, tablets).⁷

10. Avalie o quanto a internet afeta sua vida (podem ser assinaladas mais que uma resposta):

- a) ☐ Reconheço que a internet tem facilitado tanto minha vida pessoal quanto profissional.
- b) ☐ Meu uso da internet faz com que eu me ausente da família por mais momentos do que deveria
- c) ☐ Uso a internet de maneira saudável, sem me sentir dependente dela.
- d) ☐ Normalmente fico agitado ou até irritado se não consigo acessar a internet ou usar meu aparelho
- e) ☐ Continuo usando a internet ou um aparelho eletrônico bem depois do horário em que determinei parar.

11. Você se considera um professor que é:

- a) ☐ Sou adepto das tecnologias, mas não acho que preciso delas para desenvolver as aulas de forma produtiva.
- b) ☐ Sou adepto das novas tecnologias em suas aulas, mas não possuo formação adequada à construção de práticas pedagógicas digitais.
- c) ☐ Sou adepto das novas tecnologias, mas nem sempre sei qual o caminho a seguir
- d) ☐ Sou entusiasta da tecnologia emergente e procuro adequar as práticas pedagógicas às novas tecnologias.
- e) ☐ Sou avesso as novas tecnologias e acredita que as práticas pedagógicas tradicionais oportunizam melhores aprendizados.

SEÇÃO 2 – PERFIL DE LETRAMENTO DIGITAL PROFISSIONAL

12. Em que escola você atua:

- a) ☐ Municipal.
- b) ☐ Estadual.
- c) ☐ Estadual e Municipal

13. Em que locais os computadores são disponibilizados na escola para uso dos professores?

- a) ☐ Laboratórios de informática.
- b) ☐ Diretoria.
- c) ☐ Biblioteca.
- d) ☐ Sala dos professores.
- e) ☐ Diretoria
- f) ☐ Sala de aula
- g) ☐ Outros recursos (especifique): _____

14. Em sua escola há wifi? () Sim. () Não. Se a resposta foi SIM, a disponibilidade do wifi é:

- a) () Somente para professores.
- b) () para professores e alunos.
- c) () para toda a comunidade escolar.
- d) () apenas para funcionários da escola

15. Assinale os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola para a utilização com os alunos:

- a) () Computador.
- b) () Projetor de multimídia.
- c) () Acesso à internet.
- d) () TV, vídeo, DVD.
- e) () Outros recursos (especifique)

16. Se a sua escola possui sala ambiente de informática, com que frequência a utiliza?

- a) () às vezes
- b) () raramente
- c) () sempre
- d) () nunca

17. Quando você prepara suas aulas de leitura e escrita, qual (quais) recurso(s) mais consulta (enumere, sendo 1 o mais utilizado):

- a) () internet.
- b) () Livros. e enciclopédias
- c) () referencial curricular e livro didático
- d) () banco de plano de aulas
- e) () Outros. Indique-os: _____

18. Que técnica de ensino você tem utilizado, PREDOMINANTEMENTE, em suas aulas de leitura e de escrita?

- a) () Aulas expositivas.
- b) () Aulas expositivas, com participação dos alunos.
- c) () Aulas práticas, sem uso das tecnologias digitais.
- d) () Aulas práticas, usando as tecnologias digitais.

19. Você solicita a seus alunos a realização de pesquisa na internet como estratégia de aprendizagem?

- a) () Sim, sempre.
- b) () Sim, na maior parte das vezes.
- c) () Sim, mas raramente.
- d) () Não, em nenhum momento.

20. Se você levou/leva seus alunos a pesquisar na internet, PRIORITARIAMENTE, sua intenção foi/é:

- a) () comprovar uma informação que você já havia explicado em sala de aula.
- b) () desafiar seu aluno a gerir seu próprio conhecimento.
- c) () complementar uma aula dada anteriormente.

21. Que usos você faz do computador e da internet com seus alunos?

- a) () uso editor de textos
- b) () jogos
- c) () discord
- d) () blogs
- e) () jogos
- f) () Vídeos
- g) () Leitura de obras literárias
- h) () Publicação de trabalhos
- i) () Slides
- j) () *Facebook*
- k) () *Instagram*
- l) () whatsapp
- m) () outros: _____

22. Em quais suportes/programas seus alunos produzem textos orientados por você?

- a) () Caderno/folha.
- b) () Blog.
- c) () *E-books*.
- d) () E-mail.
- e) () *Padlet*.
- f) () Vídeos.
- g) () Webquest.
- h) () Prezi.
- i) () PowerPoint.
- j) () *WhatsApp*.
- k) () Outros (especifique): _____

23. A seguir, seguem alguns programas e sites disponibilizados na internet que podem auxiliar o professor. Assinale os que você conhece:

PROGRAMAS	Não conheço.	Conheço, mas não utilizo	Conheço, mas não sei utilizar.	Conheço e utilizo
Youtube -site de compartilhamento de vídeos				
Jamboard é um quadro interativo desenvolvido pelo Google, como parte da família G Suíte.				
Webquest -metodologia de pesquisa na internet				
Genially - é um software de criação de conteúdo interativo. Permite criar imagens, infográficos, apresentações, micro sites, catálogos, mapas, entre outros, que podem ser dotados de efeitos e animações interativos.				
Canvas - uma ferramenta gratuita de design gráfico online que você pode usar para criar posts para redes sociais, apresentações, cartazes, vídeos.				
Instagram - é uma rede social visual, criativa e interativa. Possibilita o compartilhamento de imagens e vídeos de curta duração diretamente do aplicativo d				
Youtube - site de compartilhamento de vídeos				
Pixton - é uma plataforma utilizada para criação de histórias em quadrinhos				
Facebook - é uma rede social que permite conversar com amigos e compartilhar mensagens, links, vídeos e fotografias				

Prezi - é utilizada na elaboração de apresentações dinâmicas				
Padlet - é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais				
Wakelet - é uma ferramenta de mural gratuita que permite organizar e partilhar informação em vários formatos (texto, PDF, ficheiros do Drive, imagem, URL, <i>YouTube</i> , tweets...).				
Discord - é uma plataforma com estrutura similar ao Skype, TeamSpeak ou Slack, onde o usuário bate-papo com outras pessoas por chamadas de vídeo, áudio ou trocas de mensagens em comunidades, chamadas de servidores no sistema, ou de forma particular				
Genially - é um software de criação de conteúdo interativo. Permite criar imagens, infográficos, apresentações, micrositos, catálogos, mapas, entre outros, que podem ser dotados de efeitos e animações interativos				

24. Você possui um espaço digital EXCLUSIVO para produção de trabalhos colaborativos com seus alunos para leitura e escrita? Não () Sim(). Em caso afirmativo. Qual?

- a) () *Facebook*
- b) () *Twitter*
- c) () *WhatsApp*
- d) () *blog*
- e) () *Gdocs*
- f) () *Padlet*
- g) () outro _____

25. Quais as principais motivações que o(a) leva a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?

- a) () prazer associado ao estudo
- b) () busco aprimorar minha prática
- c) () participo devido as exigências do trabalho
- d) () não me sinto motivada já estudei bastante.

26. No caso da sua escola ofertar uma formação para a utilização das TDIC no ensino de Língua Portuguesa, como você gostaria de participar dessa formação?

- a) () curso presencial
- b) () curso a distancia
- c) () curso semipresencial

APÊNDICE E: ROTEIRO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NO WHATSAPP

Grupo de estudos com os professores participantes do curso de formação Pesquisa: TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA

Público-alvo: Professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Tabira- PE

Objetivo: Este grupo foi criado como parte integrante do curso de formação “Pesquisa: TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA” com o propósito de promover a colaboração, compartilhamento de conhecimentos e discussões relacionadas ao uso de tecnologias digitais na prática educacional.

Participantes: Professores inscritos no curso de formação, incluindo facilitadores e pesquisadores.

1 Estrutura e Funcionamento: Boas-Vindas e Apresentações:

Assim que os participantes ingressam no grupo, são encorajados a se apresentar, compartilhando suas áreas de atuação, experiências e expectativas em relação ao curso.

2 Temas Semanais: Cada semana a postagem dedicam a um tema específico. Através de enquetes. A interação ocorre também por meio das postagens das propostas vivenciadas durante as oficinas. Os moderadores do grupo compartilham materiais, links e perguntas para orientar as discussões.

3 Discussões e Compartilhamento:

Os participantes são incentivados a compartilhar suas experiências, dúvidas, e recursos relacionados ao tema da semana. Discussões são moderadas para garantir um ambiente respeitoso e construtivo.

4 Recursos e Atividades Adicionais:

Além das discussões regulares, são compartilhados links para artigos, vídeos e atividades práticas que ampliam o entendimento sobre as tecnologias digitais na educação.

5 Plantão de Dúvidas e Troca de Experiências:

Um espaço é dedicado para esclarecimento de dúvidas, onde os participantes podem contar com a ajuda dos facilitadores e colegas. Também são incentivadas histórias de sucesso e desafios enfrentados na implementação das práticas discutidas.

6 Avaliação e Feedback:

Ao final das oficinas, é reservado um espaço para avaliação do grupo de estudos, solicitando feedback sobre a eficácia da comunidade de aprendizagem e sugestões para futuras edições.

APÊNDICE F: QUIZ – LETRAMENTO DIGITAL, PERFIL DO PROFESSOR E PRÁTICAS EDUCACIONAIS – AVALIAÇÃO

1. A cultura digital tem modificado seu perfil pessoal e profissional?
2. Durante o planejamento de suas aulas, quais recursos tecnológicos são utilizados nas aulas de leitura?
3. Que aspectos são considerados, por você, para a escolha das TD?
4. Você tem preferência por gêneros ou conteúdo para trabalhar com as TD? Por quê?
5. Você acredita ser possível inserir o uso das TD nas práticas pedagógicas? O. que você considera necessário para que essa inserção ocorra de forma efetiva e eficiente?
6. Você acredita que as TD podem aguçar a curiosidade dos alunos para uma maneira diferenciada de aprendizagem?
7. Você acredita ser o aluno capaz de adquirir conhecimentos de assuntos aplicados em sala de aula acessando a sites, repositórios ou outra face pela internet?
8. Você desafia seus alunos a criar contextos de aprendizagens interativas, por meio de trocas? Mesmo que não tenha total domínio do assunto abordado ou se sinta intimidado por isso?
9. Que habilidades precisam ser desenvolvidas nos professores para o uso das TD?
10. A formação continuada de professores em TD pode contribuir para o processo de apropriação/integração/utilização das tecnologias digitais na sala de aula?

APÊNDICE G: PLANO DE FORMAÇÃO – FORTALECENDO O LETRAMENTO LITERÁRIO COM INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Formadora: Lyedja Symea Ferreira Barros Carvalho.

Contato: lyedjasymea@gmail.com | (87) 99633-8771

1. JUSTIFICATIVA

Este plano de intervenção foi elaborado com o propósito de fortalecer as ações formativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Tabira, voltadas ao ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com ênfase na formação do leitor literário em contextos mediados por tecnologias digitais.

A proposta organiza-se a partir de dois eixos norteadores:

- a) articulação entre teoria e prática na formação do leitor literário, com mediação das Tecnologias Digitais (TD);
- b) o monitoramento e avaliação das práticas pedagógicas, em caráter experimental e colaborativo.

Inspirado nos resultados das avaliações externas, no Currículo de Pernambuco e nas diretrizes da BNCC, o plano propõe o uso crítico e criativo das tecnologias digitais para potencializar práticas leitoras significativas. Os encontros, realizados em formato híbrido (presencial e online), foram estruturados para promover a construção colaborativa de materiais didáticos e o fortalecimento da prática docente, ancorados na realidade das escolas municipais.

2. EMENTA

As oficinas discutem a inserção das tecnologias digitais no ensino da leitura literária, à luz das transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas. Tomando como base a sequência básica de letramento literário de Cosson (2006), ampliada com as etapas de criação e circulação digital, as formações propõem a análise de práticas inovadoras que articulem leitura, mediação pedagógica e produção multimodal.

3. CRONOGRAMA

Período de 21 de fevereiro e 20 de julho de 2023

Carga horária total: 32 horas

- 16 horas presenciais
- 16 horas a distância (via plataforma institucional)

4. LOCAL

Auditório da Secretaria Municipal de Educação
Escola Municipal de Tempo Integral José Odano

5. CONTEXTO DE FORMAÇÃO

As oficinas ocorreram ao longo do segundo semestre de 2023, com um encontro inicial e outro final realizados presencialmente. Os demais encontros foram ofertados na modalidade remota, por meio da plataforma institucional. As atividades formativas foram organizadas a partir de um roteiro didático expandido, fundamentado na sequência básica de Cosson (2006),

motivação, introdução, leitura e interpretação, acrescida das etapas de criação, que integra a conforme os pressupostos dos multiletramentos.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

6.1. Letramentos

Mais do que desenvolver a habilidade de codificar e decodificar signos linguísticos, o letramento compreende a capacidade de interagir criticamente com os textos, interpretar sentidos e agir no mundo por meio da linguagem. A concepção contemporânea de letramentos (no plural) parte da premissa de que os sujeitos, inseridos em contextos comunicacionais diversos, participam de práticas sociais que envolvem múltiplas formas de linguagem e expressão.

A transição para uma sociedade baseada na economia do conhecimento e a emergência das tecnologias digitais deslocam o foco do letramento tradicional para práticas mais amplas e contextualizadas. Nesse sentido, os letramentos múltiplos passam a abranger a capacidade de se mover entre diferentes linguagens, gêneros e suportes, demandando que os indivíduos sejam capazes de compreender e produzir significados em ambientes digitais, visuais, audiovisuais e colaborativos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2022).

A escrita, outrora central, perde seu lugar exclusivo, abrindo espaço para práticas multimodais, nas quais o oral, o visual e o audiovisual se sobrepõem. A multimodalidade, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022, p. 47), consiste no “uso combinado de diferentes modalidades de construção de significados: escrita, visual, audiovisual, espacial, tátil e oral”, sendo um dos pilares das práticas de linguagem na contemporaneidade.

6.2.1. Multiletramentos e Letramento Digital

Com a intensificação das tecnologias e o aumento da conectividade global, os sujeitos estão cada vez mais inseridos em interações digitais simultâneas, caracterizadas pela noção de “ambiente multissinótico” (PINHEIRO, 2014), onde “muitos observam muitos” em tempo real. Esse novo cenário exige não apenas habilidades técnicas, mas também competências críticas, criativas e colaborativas.

Diante desse contexto, torna-se imperativo promover práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes serem protagonistas de seus processos formativos, capazes de navegar entre diferentes comunidades discursivas e de negociar sentidos em ambientes digitais. Assim, a proposta de formação docente aqui defendida se alinha à perspectiva de uma pedagogia dos multiletramentos voltada para a cidadania crítica e para a construção de saberes contextualizados (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2022).

5.2.2. Práticas de Linguagem, Ensino e Aprendizagem

A prática pedagógica proposta neste plano se ancora em uma concepção ativa de aprendizagem, baseada na articulação entre teoria e prática, saberes docentes e experiências dos estudantes. Conforme proposto por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022), os processos de conhecimento – experienciar, conceituar, analisar e aplicar – oferecem uma estrutura dinâmica para o ensino e aprendizagem, conferindo maior controle às escolhas pedagógicas de professores e alunos.

Essa abordagem também dialoga com a proposta de **formação literária mediada pela leitura**, defendida por Cosson (2006), cuja **sequência básica** (motivação, leitura, interpretação

e criação) foi adaptada neste plano de formação com a integração da etapa de circulação digital dos textos produzidos. A proposta visa à ampliação da experiência leitora por meio da articulação entre o texto literário e os recursos digitais, tornando o processo de leitura mais significativo, crítico e colaborativo.

Adicionalmente, o papel do professor é reconceituado sob a ótica da **mediação crítica**, como destaca **Kersch (2020)**, ao propor uma prática pedagógica inventiva e situada, em que o docente atua como agente de transformação, criando ambientes de aprendizagem em que os sujeitos possam “inventar-se aprendendo e aprender-se inventando”.

5.2.3. A BNCC e o Currículo de Pernambuco

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2018, reafirma a importância dos letramentos múltiplos ao estabelecer a **Competência Geral 5**, que propõe: 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.” (BNCC, 2018)

A BNCC, em consonância com o Currículo de Pernambuco, orienta para práticas pedagógicas que favoreçam o uso das Tecnologias Digitais (TDs) como meio de construção de sentidos e transformação das práticas escolares. A integração crítica dessas tecnologias no ensino da leitura literária é, portanto, uma necessidade formativa e uma diretriz normativa, refletida também nas propostas deste plano de intervenção.

6.2.4. Formação Docente como Espaço de Invenção e Reflexão

Nesse cenário, a formação docente precisa ser entendida como um espaço de **criação e reinvenção da prática pedagógica**, conforme defende **Kersch (2020)**, ao propor uma perspectiva de formação contínua, crítica e colaborativa, ancorada na investigação da prática. Assim, as oficinas deste plano buscam não apenas fornecer conteúdos, mas fomentar a **construção coletiva de saberes**, o compartilhamento de boas práticas e a articulação entre experiência, reflexão e inovação pedagógica, com base nos letramentos múltiplos e nas práticas inventivas.

7. PLANO DE AÇÃO – OFICINAS

As oficinas são descritas nas subseções a seguir.

7.1 MODELO ROTEIRO DIDÁTICO INTEGRADO

As oficinas foram fundamentadas em um modelo roteiro didático adaptado da Sequência Básica de Leitura Literária de Cosson (2006), ampliada pelas contribuições dos multiletramentos. As etapas são:

1. Motivação – Atividades de sensibilização e engajamento com o universo literário.
2. Introdução – Contextualização da obra e do gênero literário, com apoio de recursos audiovisuais.
3. Leitura – Experiência leitora compartilhada, com uso de *e-books* e plataformas digitais como Kindle, Open Library e E-livros.
4. Interpretação – Análise crítica e coletiva do texto, mediada por fóruns virtuais, quizzes e mapas conceituais digitais.

5. Criação – Produção multimodal (vídeos, podcasts, fanfics, memes), promovendo autoria, inovação, e divulgação das produções em ambientes virtuais (*Padlet*, blogs, redes sociais), ampliando a participação e o alcance das práticas leitoras com os usos integrados das TDs.

7.2 OFICINA 1 – Fundamentos do Letramento literário e Digital (4h presenciais)

Objetivo:

Analisar os resultados das avaliações externas (SAET/SAEPE) em Língua Portuguesa e, a partir do diagnóstico, introduzir os fundamentos teóricos dos letramentos (tradicional, múltiplos, digital e literário), explorando o uso das Tecnologias Digitais como apoio à formação do leitor.

Metodologia:

- Discussão dos resultados das avaliações externas com foco em habilidades de leitura;
- Alinhamento com o Currículo de Pernambuco e a BNCC (Campo Artístico-Literário);
- Introdução conceitual aos letramentos e análise de práticas escolares;
- Leitura guiada de textos literários com mediação crítica;
- Exploração inicial de plataformas digitais (Google Livros, Wattpad, Open Library, E-livros);
- Registros reflexivos em mural digital colaborativo (Jamboard ou *Padlet*).

OFICINA 2 – ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO (ROTEIRO DIDÁTICO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO (8H – HÍBRIDA)

Objetivo: Desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para a promoção do letramento literário, com base no roteiro didático criado para integrar as Tecnologias a partir da integração entre a sequência básica de leitura proposta por Cosson (2006), Kersch (2020) e os princípios formativos mediados por tecnologias digitais, conforme a abordagem crítica e inventiva de Kersch (2020).

Obra-base: *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus (corpus que orientará todas as atividades planejadas).

Metodologia

- **Construção coletiva de roteiros didáticos:** grupos de professores elaboram planos de aula ancorados na obra-base, alinhando objetivos, competências da BNCC (Campo Artístico-Literário) e ferramentas digitais.
- **Sistematização das etapas:** explicitação do encadeamento Cosson → Kersch, definindo atividades de pré-leitura (contextualização histórica com podcasts), leitura (anotações colaborativas em plataforma de e-reading) e pós-leitura (minidocumentários, threads ou podcasts).
- **Planejamento de criação e circulação:** escolha de aplicativos de, edição de vídeo e curadoria de hashtags para amplificar o alcance dos produtos dos alunos.
- **Acompanhamento na comunidade virtual:** monitoramento contínuo via *WhatsApp/padlet*, compartilhando evidências pedagógicas (registros audiovisuais, reflexões) e oferecendo feedback entre pares.

OFICINA 3 – PROJETOS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS (4h)

Objetivo: Elaborar projetos que integrem o letramento literário ao uso de plataformas digitais.

Metodologia:

- Análise de práticas exemplares
- Reflexão sobre o papel autoral do professor
- Planejamento de atividades com dispositivos móveis
- Criação de repositório de boas práticas em nuvem.

OFICINA 4 – PRÁTICAS INOVADORAS DE LEITURA LITERÁRIA COM TECNOLOGIAS DIGITAIS (4H PRESENCIAIS)

OBJETIVO:

Motivar o compartilhamento de práticas pedagógicas exitosas no ensino da leitura literária, desenvolvidas ao longo do percurso formativo, com foco na construção, acompanhamento e avaliação de projetos de letramento literário integrados ao uso significativo das Tecnologias Digitais como mediadoras do processo educativo.

Metodologia:

- Seminário de socialização de experiências exitosas, com foco na implementação de projetos de leitura literária mediados por TDs;
- Palestra com especialista convidado, abordando a integração entre práticas inovadoras, leitura literária e multiletramentos;
- Workshop colaborativo para (re)elaboração de roteiros didáticos a partir das experiências compartilhadas;
- Exposição dos projetos aplicados, com devolutiva coletiva na comunidade de aprendizagem virtual;
- Avaliação formativa dos processos de intervenção, com ênfase nas aprendizagens construídas e nos desafios enfrentados;
- Registro das práticas em ambiente digital colaborativo (*Padlet*, Google Docs ou fóruns na plataforma EAD), visando à constituição de um repositório coletivo de práticas pedagógicas.

8. RECURSOS

- Apresentações multimídia
- Ferramentas colaborativas (Google Docs, *Padlet*, *WhatsApp*, Jamboard)
- Plataforma EAD institucional
- Materiais didáticos impressos e digitais

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, 2017
- BRASIL. Ministério da Educação, 2018.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Apresentação de Audálio Dantas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021..
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. Letramentos. Campinas: Editora Unicamp, 2022.
- KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. São Paulo, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental. 2019