

**ENTRE TEXTOS E TELAS: DESAFIOS NO ENSINO DAS PRÁTICAS
TEXTUAIS DIGITAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE ALAGOAS**

BETWEEN TEXTS AND SCREENS: CHALLENGES IN TEACHING DIGITAL
TEXTUAL PRACTICES IN PUBLIC SCHOOLS IN ALAGOAS

Eduardo Costa Cavalcante¹

Universidade Federal de Alagoas

Eliane Vitorino de Moura Oliveira²

Universidade Federal de Alagoas

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados no ensino das práticas textuais por meio das tecnologias digitais em escolas estaduais de Alagoas. Para isso, adotamos uma metodologia de abordagem qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008). Com essa abordagem, buscamos uma perspectiva interpretativa para analisar entrevistas com professores de Língua Portuguesa, a fim de identificar os principais obstáculos à integração do estudo das práticas textuais digitais em suas aulas. O referencial teórico inclui autores como Rojo (2009; 2012), Street (2014), Coscarelli (2012, 2021), entre outros. Os resultados indicam que as escolas investigadas enfrentam dificuldades no uso das tecnologias digitais, principalmente devido à escassez de recursos e ao acesso limitado à internet de qualidade. Assim, observamos que as práticas pedagógicas dos docentes entrevistados ainda estão centradas na utilização de textos impressos, reflexo tanto das limitações tecnológicas quanto da falta de formação inicial e continuada que possibilita integrar de forma estratégica, em suas aulas, outras formas de leitura, produção e disseminação de textos escritos. Consequentemente, essas barreiras comprometem os direitos de aprendizagem dos alunos estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2018), como o estudo das práticas textuais em contexto digital.

Palavras-chave: práticas textuais digitais; ensino de Língua Portuguesa; desafios educacionais em Alagoas.

Abstract: This research aims to reflect on the challenges faced in the study of textual practices through digital technologies in public schools in Alagoas. To achieve this, we adopted a qualitative approach methodology (Bortoni-Ricardo, 2008). With this approach, we sought an interpretative perspective to analyze interviews with Portuguese language teachers in order to identify the main obstacles to integrating the study of digital textual practices into their lessons. The theoretical framework includes authors such as Rojo (2009; 2012), Street (2014), Coscarelli (2012, 2021), among others. The results indicate that the schools investigated face difficulties in using digital technologies, mainly due to a lack of resources and limited access to quality internet.

¹ Licenciado em Letras – Língua Portuguesa pela UFAL/Arapiraca. E-mail:
eduardo.cavalcante@arapiraca.ufal.br

² Docente do Curso de Letras – Língua Portuguesa pela UFAL/Arapiraca e no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da FALE/UFAL. E-mail: eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br

Thus, we observed that the teaching practices of the educators are still centered on the use of printed texts, reflecting both technological limitations and the lack of initial and ongoing training that would allow them to strategically integrate other forms of reading, production, and dissemination of written texts. Consequently, these barriers undermine students' learning rights established by the BNCC (Brazil, 2018), such as the study of textual practices in the digital context.

Keywords: digital textual practices; portuguese language teaching; educational challenges in Alagoas.

Contextualizando a pesquisa

O alcance de resultados satisfatórios em qualquer esfera exige uma ampla gama de esforços e estratégias. Os desafios que acompanham esse processo frequentemente inibem avanços significativos, dificultando interlocuções com artefatos cada vez mais presentes nas ações cotidianas e que intermedian as interações na contemporaneidade.

Nesse sentido, compreendemos que a falta de equipamentos tecnológicos conectados à internet nos ambientes escolares compromete a exploração de abordagens pedagógicas plurais. O trabalho com textos impressos torna-se imperativo, limitando a integração de reflexões críticas acerca das práticas textuais digitais que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Diante disso, considerando o papel fulcral da escola na promoção do conhecimento e que, por essa razão, não pode permanecer alheia às exigências do mundo moderno e à margem dos avanços tecnológicos, este trabalho tem como objetivo refletir sobre os desafios relacionados ao ensino das práticas textuais mediadas por tecnologias digitais em escolas estaduais de Alagoas.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). O *corpus* de análise é composto pelas respostas de cinco professores de Língua Portuguesa a entrevistas semiestruturadas, que seguiram um roteiro de sete questões.

Embora o número limitado de docentes entrevistados não nos permita fazer generalizações para toda a rede estadual de ensino de Alagoas, esta pesquisa é relevante por reconhecer a voz de professores que atuam diretamente nas salas de aula e, por isso, conhecem bem os principais desafios enfrentados na integração das tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas. Assim, ao analisar essas dificuldades, esperamos indicar caminhos mais estratégicos e eficazes para a inserção dessas tecnologias, visando fortalecer a relação dos estudantes com as práticas sociais inseridas no contexto da cultura

digital.

Para a melhor organização das reflexões, este trabalho está estruturado em quatro seções. Na primeira, apresentamos uma breve discussão sobre a exploração dos letramentos, multiletramentos e letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa. Na segunda, detalhamos os caminhos metodológicos da pesquisa. Na terceira, expomos a análise das respostas dos professores entrevistados. Por fim, na quarta seção, exibimos as considerações finais, seguidas das referências.

1. Explorando os letramentos, os multiletramentos e o letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa

Interagir plenamente vai além da simples troca de palavras, uma vez que envolve a construção de interlocuções eficazes, pautadas nas intenções do sujeito do discurso, nas particularidades dos interlocutores e na adequação ao contexto sociocomunicativo.

Nesse sentido, nos processos de leitura e escrita de um bilhete, por exemplo, os agentes da interação não apenas decodificam e codificam palavras, mas levam em consideração as condições socioculturais envolvidas nesse ato comunicativo. Tendo isso em vista, a linguagem é utilizada como um instrumento para agir no mundo.

Compreender a linguagem como um meio de ação no mundo significa reconhecer que não é suficiente apenas adquirir a tecnologia de codificar e decodificar a língua escrita para atuar plenamente na sociedade, pois isso envolve o uso das práticas sociais de leitura e escrita. E, para alcançar esse nível, os sujeitos precisam ser letrados (Rojo, 2009).

O sujeito letrado – aquele que utiliza a leitura e a escrita nas diversas práticas sociais – é capaz de inferir, compreender, interpretar, confirmar, refutar, estabelecer pensamento crítico e reflexivo, além de se posicionar em relação ao que lê ou escreve, em vez de ser apenas um participante passivo nas práticas em que está envolvido (Rojo, 2012).

No entanto, segundo Street (2014), algumas concepções populares recaem sobre a definição de sujeito letrado, uma vez que esse é entendido, muitas vezes, como alguém com um alto nível de escolaridade. Nesse contexto, o modelo autônomo de letramento, um dos postulados pelo autor, se faz presente, especialmente porque, por meio dele, supõe-se que os indivíduos letrados são aqueles que adquiriram habilidades neutras, descontextualizadas e universais de leitura e escrita, diretamente através do processo de

escolarização.

Na contramão desse modelo, Street (2014, p. 159) aponta ganhos significativos com a adoção do modelo ideológico de letramento nas escolas, pois é “teoricamente sensível à variação local das práticas letradas e capaz de abranger os usos e significados que as próprias pessoas atribuem à leitura e à escrita”.

Por meio desse último, entende-se que é de extrema importância valorizar as práticas de letramento que envolvem os diversos contextos sociais, o que está em pauta e o que está em torno, favorecendo o engajamento dos sujeitos com suas comunidades, com diferentes textos e com a leitura e a escrita nas práticas sociais em que são convocados a atuar diariamente, e que, de fato, fazem sentido para suas vidas.

Dessa forma, o termo letramento, consoante Rojo (2009), deve ser entendido no plural - letramento(s) - pois abrange a utilização da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais, que não estão restritas ao âmbito escolar, isso porque se materializam de diferentes formas, conforme as necessidades, demandas e contextos sociais e culturais do indivíduo.

Considerando a diversidade de letramentos e as habilidades de leitura e escrita em múltiplas linguagens, destaca-se ainda, na contemporaneidade, o conceito de multiletramentos. Diante das diversas formas de envolvimento com a leitura e a escrita, especialmente no contexto do crescente uso do ambiente digital, torna-se fundamental capacitar os indivíduos para lidar com diferentes linguagens e interagir com as múltiplas culturas que os rodeiam.

Pensando sobre isso, o conceito de multiletramentos abrange dois pilares essenciais que se relacionam à construção dos significados dos textos. O primeiro refere-se à diversidade social e cultural. Devido à heterogeneidade das populações, que carregam em si marcas sociais e culturais distintas, os contextos variam, o que torna as formas de interação múltiplas, assim como a constituição dos sentidos dos textos (Rojo, 2012).

O segundo pilar diz respeito à multimodalidade, que, segundo Rojo (2009), pode ser entendida como a integração à escrita de diversas outras semioses (imagem, som, cor, animação, vídeo etc.) para a constituição dos dizeres. Dessa forma, podemos afirmar que os multiletramentos emergem a partir da preocupação com a diversidade social e cultural dos indivíduos e, consequentemente, com as mudanças que permeiam suas formas de interação na contemporaneidade.

A escola, como uma importante agência de letramento, pode desempenhar um papel

significativo na promoção do contato direto e reflexivo com os diferentes sistemas de signos, por meio de textos que circulam nos diversos âmbitos sociais, respeitando a diversidade social e cultural, assim como os contextos variados. Isso pode ocorrer tanto por intermédio de gêneros textuais impressos, como anúncios publicitários, capas de revistas, histórias em quadrinhos, charges, entre outros, quanto por gêneros textuais digitais, como postagens no *Instagram*, conversas no *WhatsApp*, podcasts, e-mails, reportagens multimidiáticas, etc. (Coscarelli e Cani, 2016).

Assim, os multiletramentos, validados pela exploração de textos multissemióticos na escola, apresentam-se como recursos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem e, por isso, não podem ser negligenciados pelos professores de língua materna, pois abrangem as diversas formas de utilizar a leitura e a escrita como ferramentas para a participação social, especialmente em um contexto marcado pela diversidade de mídias e práticas interativas.

Cabe, ainda, compreender as novas formas de participação nas práticas sociais, decorrentes da utilização dos recursos tecnológicos. Para isso, ter em mente o conceito de letramento digital é essencial.

Conforme Ribeiro (2008), o letramento digital

é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza (Ribeiro, 2008, p. 38).

Em outras palavras, o letramento digital pode ser entendido como um conjunto de competências necessárias para ler e produzir textos no ambiente virtual, utilizando as tecnologias digitais e a internet de maneira crítica e eficaz. Isso envolve acessar e avaliar conteúdos, interagir com aplicativos e plataformas, compartilhar informações e, também, criar materiais para as redes.

No cenário sócio-histórico atual, o acesso à informação, à comunicação, ao entretenimento e à aprendizagem foi amplificado pelo uso das tecnologias digitais conectadas à internet. Assim, a habilidade de dominar essas ferramentas se tornou uma exigência, levando os indivíduos a se familiarizarem, pelo menos em parte, com o maior número possível de recursos tecnológicos e, consequentemente, a se letrar em várias práticas digitais (Ribeiro, 2021).

De acordo com Frade (2021), o letramento digital envolve não apenas a apropriação das tecnologias, mas também o uso habilidoso das práticas de leitura e escrita

mediadas por essas ferramentas. Essas práticas se expandem por meio de recursos digitais que, no ambiente virtual, ampliam os processos de pesquisa, produção e compartilhamento de conteúdos.

Para Pereira (2021), a simples posse de um dispositivo tecnológico não assegura o letramento digital dos indivíduos, assim como o conhecimento isolado das funcionalidades de cada recurso disponível na tecnologia não é suficiente. Embora o domínio das ferramentas e de seus recursos seja essencial para alcançar o letramento digital eficaz, é necessário ir além, desenvolvendo a capacidade de utilizá-las de maneira crítica e produtiva nas diversas práticas comunicativas. Nesse sentido, os ambientes de aprendizagem têm um papel crucial no desenvolvimento das competências digitais dos alunos.

Entretanto, a realidade das escolas brasileiras, especialmente no ensino público, ainda está distante da disponibilização de tecnologias de forma ampla. De acordo com uma pesquisa realizada pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), no final de 2022, cerca de 9,5 mil (6,8%) das escolas públicas do Brasil não tinham acesso à internet, e 46,1 mil (33,2%) não possuíam laboratórios de informática equipados com recursos digitais.

Esses dados revelam que uma parte considerável das escolas públicas enfrenta a falta de equipamentos tecnológicos conectados à internet, ferramentas que são fundamentais para garantir a inclusão digital dos alunos. Esse cenário é prejudicial, pois, como destaca Coscarelli (2021, p. 27), “a informática precisa entrar na escola porque ela pode ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos excluídos em muitas outras situações”.

Diante disso, é possível entender que, como estratégias para superar essa exclusão, faz-se mister aproveitar de forma pedagógica os dispositivos eletrônicos pessoais que os alunos já possuem, além de considerar a aquisição de tecnologias digitais nas escolas por meio de iniciativas governamentais, uma vez que esses equipamentos são essenciais para o funcionamento adequado de qualquer instituição atualizada com seu tempo (Xavier, 2011).

Além disso, é crucial oferecer formação aos professores para o uso adequado dessas ferramentas com fins pedagógicos, já que, como afirma Coscarelli (2021, p. 31), “os professores precisam enfrentar o desafio de se preparar para essa nova realidade,

aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando maneiras de utilizá-los em suas aulas”, já que as tecnologias ampliaram as formas de interação social.

É relevante notar, contudo, que um dos argumentos comumente apresentados por educadores mais tradicionais contra o uso de tecnologias em sala de aula é o receio de que elas venham a substituí-los. No entanto, conforme aponta Coscarelli (2021, p. 25), essa preocupação não se concretiza, porque “a informática não vai substituir ninguém. Ela não vai tomar o lugar do professor nem fazer milagres na educação”.

Não obstante, de acordo com a mesma pesquisadora (2021), as tecnologias podem ser integradas ao trabalho pedagógico, pois, quando utilizadas de maneira adequada, ou seja, com objetivos claros e respaldo teórico, têm o potencial de facilitar o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas oferecem um grande potencial para uma aprendizagem mais ativa, colaborativa, dinâmica e aberta, e, por conseguinte, mais plural.

Assim, de acordo com Souza (2021),

não resta dúvida sobre a qualidade da aprendizagem que ocorre nos ambientes virtuais, onde a socialização, o contexto e as interações permitem a construção significativa de referências particulares, numa configuração dificilmente alcançada pelos espaços tradicionais de ensino e aprendizagem, se tomadas de forma isolada (Souza, 2021 p. 120).

A partir das reflexões aqui apresentadas, podemos concluir que o processo de ensino-aprendizagem pode assumir novas dimensões com a inclusão do estudo das práticas digitais no contexto escolar. Afirmações como a de que os adolescentes não leem são equivocadas, já que esses estudantes estão cada vez mais envolvidos com a leitura e escrita nas redes sociais, interagindo através de aplicativos de mensagens, compartilhando *playlists*, participando de jogos *on-line*, entre outras atividades (Santos, 2021).

Contudo, essas práticas permanecem restritas ao ambiente extraescolar. Investigá-las dentro da sala de aula, portanto, pode ser altamente proveitoso, uma vez que estimula os alunos a explorar as diversas características dos textos, das mídias e dos suportes que formam o universo digital ao qual pertencem.

Nessa perspectiva, é essencial que o professor, junto com a escola, investigue e promova as diversas práticas digitais que ocorrem no mundo virtual, aproximando os alunos dessas experiências e incentivando uma postura crítica frente a elas. Ao adotar esse procedimento, a escola, conforme aponta Ribeiro (2008), leva para dentro dos seus muros o estudo de práticas sociais diversas, trabalhando com textos em circulação, em busca de

desenvolver nos alunos um pensamento analítico acerca dessas materialidades e suas formas de produção e disponibilização.

Nesse cenário, diversos gêneros textuais digitais – alguns mais tradicionais, outros mais recentes – podem e devem ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, com o objetivo de aumentar o nível de letramento digital dos alunos, pois de acordo com Ribeiro (2021), os suportes digitais foram responsáveis pela criação de novos gêneros textuais e, à medida que os sujeitos se envolveram com eles, ampliaram suas possibilidades de leitura e escrita. Portanto, investigá-los se torna cada vez mais essencial para melhorar a competência comunicativa dos indivíduos, que precisam dominá-los para atender às suas demandas sociais.

Dessa forma, como ressalta Assis (2021), ao selecionar os gêneros textuais a serem trabalhados, o professor de Língua Portuguesa, ciente das exigências da era digital e das orientações presentes na BNCC (Brasil, 2018), deve, sempre que possível, incluir gêneros originados da tecnologia digital ou que dela dependem, pois, conforme a pesquisadora (2021, p. 235-236), eles “vêm se consolidando como práticas de uso da língua à qual se associam novos valores e regras de interação, que não podem ser negligenciadas pela escola”.

Há uma ampla gama de gêneros textuais digitais que podem ser explorados no ensino de Língua Portuguesa, conforme sugere a BNCC (Brasil, 2018). Entre esses gêneros estão o *e-mail*, os *vlogs* de opinião, os memes, o currículo digital, o videominuto, a fotorreportagem, o *podcast*, a carta de reclamação, a carta do leitor, a *playlist* comentada, entre outros.

Ao analisar os gêneros textuais digitais em sala de aula, os professores terão a oportunidade de promover atividades atualizadas e contextualizadas, ampliando o letramento digital dos alunos e contribuindo para sua inclusão digital de forma significativa, já que eles se configuram como ferramentas essenciais para o trabalho com a leitura e a produção textual no ambiente virtual, permitindo que os alunos explorem, dentro da escola, as práticas digitais que já dominam fora dela, com o objetivo principal de aprimorar suas competências linguísticas e atuar de maneira crítica e produtiva no mundo moderno e digital.

2. Caminhos metodológicos: escuta e reflexão

A abordagem metodológica deste estudo é qualitativa e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Ao optar por essa abordagem, buscamos adotar uma perspectiva interpretativa para analisar entrevistas com docentes, com o objetivo de, conforme destaca Miguel (2010, p. 3), “compreender a experiência de outras pessoas e os significados que atribuem a essas experiências”.

Para a coleta dos dados, utilizamos, mais especificamente, a entrevista semiestruturada, na qual, segundo Castro e Oliveira (2022, p. 35), “o pesquisador segue um roteiro de perguntas, mas não se prende rigidamente a um questionário”. A escolha dessa modalidade se deve ao fato de ser um recurso eficaz para pesquisas qualitativas, além de possibilitar, conforme Triviños (1987, p. 146, *apud* Castro e Oliveira, 2022, p. 36), “todas as perspectivas possíveis para que o informante tenha a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” proposta.

As entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro composto por sete perguntas-guias, apresentado a seguir.

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES COLABORADORES

IDENTIFICAÇÃO DOS COLABORADORES

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação docente:

Escola em que atua no momento:

A escola está localizada na zona urbana ou rural:

Atua como docente em qual rede de ensino:

a) Pública; b) Privada; c) Pública e Privada.

Leciona em qual etapa da educação básica:

a) Ensino Fundamental anos finais; b) Ensino Médio; c) Ensino fundamental anos finais e médio.

PERGUNTAS-GUIAS:

- 1) A escola em que você leciona dispõe de recursos tecnológicos conectados à internet? Os alunos têm acesso a essas tecnologias?
- 2) Os estudantes usam seus próprios celulares como recursos pedagógicos? Como geralmente ocorre esse manuseio na escola?
- 3) Professor(a), você concorda ou discorda de que as tecnologias conectadas à internet podem ser facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem? Por quê?
- 4) Você costuma utilizar-se das tecnologias em suas aulas de Língua Portuguesa? Se sim, como? Se não, por que não utiliza?
- 5) Você já participou de alguma formação continuada sobre a utilização eficiente das tecnologias em sala de aula?
- 6) Em suas aulas, você costuma dar preferência ao trabalho com textos impressos ou digitais? Por quê?

7) Professor(a), você já fez uso dos gêneros textuais digitais em suas aulas? Se sim, poderia descrever brevemente os propósitos, os recursos e a metodologia utilizada?
 (autoria própria, 2024).

Para a execução deste estudo, foram convidados cinco professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual de Alagoas, por meio de mensagens em grupos de *WhatsApp* relacionados a projetos de pesquisa.

As entrevistas foram realizadas de forma virtual, utilizando o *Google Meet*. Os professores responderam oralmente às questões, e, com a devida autorização, gravações foram realizadas. Posteriormente, as respostas foram transcritas manualmente, seguindo a técnica de transcrição de ouvido, conforme as diretrizes do Projeto Vertentes, da UFBA.³

A partir das informações coletadas nas perguntas iniciais para identificar os colaboradores, verificamos que os cinco professores têm idades variando entre 26 e 48 anos, todos são graduados em Letras – Língua Portuguesa, e seu tempo de experiência no magistério varia de 2 a 23 anos. Dentre eles, um possui mestrado e dois estão concluindo essa formação. Em relação ao local de ensino, todos atuam na rede pública estadual de Alagoas, nas cidades de Arapiraca e Penedo, no Ensino Médio, sendo que dois docentes também lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, quatro professores trabalham em escolas da zona urbana, enquanto um leciona na zona rural.

As reflexões decorrentes das demais respostas fornecidas pelos professores são apresentadas na seção seguinte.

3. Vozes da sala de aula: reflexões a partir do que dizem professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Alagoas

Nesta seção, conforme indicado na descrição dos caminhos metodológicos, realizamos uma análise das respostas obtidas em entrevistas com cinco professores da rede estadual de Alagoas que atuam no Ensino Médio. A partir das respostas dos participantes, relacionamos os dados coletados com a base teórica do estudo. O objetivo é verificar se os docentes utilizam, em suas aulas de Língua Portuguesa, metodologias

³ Disponível em: <https://vertentes.ufba.br/projeto/transcricao.html>. Acesso em: 8 mar. 2025.

que considerem as práticas de linguagem inseridas no contexto digital e, caso contrário, entender os motivos para isso.

Em relação à pergunta 1: “A escola onde você leciona dispõe de recursos tecnológicos conectados à internet? Os alunos têm acesso a essas tecnologias?”, dois professores relataram a inexistência desses recursos. Em contraste, três mencionaram que suas escolas possuem salas de informática com computadores, mas destacaram que os alunos utilizam esses espaços com pouca frequência. Ao investigarmos as causas dessa baixa utilização, todos os três docentes apontaram, de forma unânime, a falta de internet de qualidade como o principal obstáculo. O colaborador 5, por exemplo, ressaltou que, na escola onde trabalha, “o acesso à internet é precário, o que prejudica a realização de atividades que envolvem o uso de tecnologias digitais” (Colaborador 5, 2024).

As respostas dos professores à pergunta 1 revelam as dificuldades significativas enfrentadas pelas escolas para integrar recursos tecnológicos com acesso à internet e garantir que os alunos possam utilizá-los adequadamente. Essa situação é alarmante, pois, conforme Coscarelli (2021, p. 32), a falta de acesso à informática e a não utilização das tecnologias como aliadas no processo educativo representam “mais uma forma de exclusão dos alunos”, privando-os da interação com práticas que demandam um nível mais avançado de letramento digital.

Segundo o que postula a BNCC (Brasil, 2018, p. 462), cabe à escola fomentar o uso de recursos tecnológicos, já que esses ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, auxiliam na superação de desigualdades e preparam os alunos para “os desafios sociais, acelerados pelas mudanças tecnológicas no mundo contemporâneo”.

Assim, pudemos perceber que, apesar das orientações do documento normativo, as escolas investigadas enfrentam a escassez de recursos tecnológicos. Mesmo quando essas ferramentas estão presentes, a qualidade precária da internet limita o seu uso pelos alunos. Dessa forma, concluímos que a integração das tecnologias digitais conectadas à internet nas práticas pedagógicas das escolas estaduais de Alagoas ainda encontra obstáculos consideráveis. Vale ressaltar que a inserção e o acesso a essas ferramentas, por si só, não garantem a inclusão digital dos estudantes, mas são fundamentais para a democratização das oportunidades de acessar e produzir conhecimento de maneira crítica, colaborativa e construtiva no contexto atual, como defende Frade (2021).

Em relação à segunda pergunta, que questionou aos professores se os estudantes utilizam seus próprios celulares como recursos pedagógicos, as respostas dos

colaboradores foram divergentes. O colaborador 1, por exemplo, mencionou que, na escola em que leciona, o uso de celulares é proibido⁴. Contudo, ele explicou que alguns professores permitem o uso, “dependendo da atividade e desde que haja um planejamento prévio aprovado pela direção” (Colaborador 1, 2024).

Já o colaborador 3 destacou que os celulares dos alunos não são usados na escola porque “nem todos os estudantes possuem o aparelho”. No entanto, ele acrescentou que, quando o plano de aula envolve o uso desses dispositivos, a escola está disposta a permitir a sua utilização. Apesar disso, o colaborador expressou receio quanto ao uso dessas ferramentas, afirmando que “são frequentemente usados para fins inadequados pelos alunos, que não os utilizam para aprender, mas para se distrair” (Colaborador 3, 2024).

Desse modo, a resposta do colaborador 3 trouxe pontos importantes para reflexão. O primeiro se refere à dificuldade que os professores enfrentam ao tentar incorporar os celulares dos alunos como recursos pedagógicos, uma vez que muitos estudantes não possuem esses dispositivos, o que limita ainda mais o estudo das práticas digitais e a análise dos textos que nelas se efetivam.

O segundo ponto está relacionado ao receio dos educadores em adotar os celulares dos alunos como ferramentas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Esse receio, no entanto, é infundado, pois, como afirma Ribeiro (2021, p. 89), a experiência com esses dispositivos é positiva para a formação dos estudantes, “já que a realidade contemporânea exige, como competência básica, a capacidade de lidar com artefatos tecnológicos”.

Refletindo sobre isso, a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) destaca a importância de integrar as ferramentas tecnológicas nos processos de aprendizagem. Segundo o documento (Brasil, 2018, p. 512), é fundamental que os professores de Língua Portuguesa explorem com os alunos as funcionalidades e os princípios dos recursos tecnológicos, com o objetivo de prepará-los para “agir de forma fundamentada, ética e crítica” ao ler, produzir e compartilhar textos.

Dessa maneira, apesar de alguns professores, como sugerem Coscarelli e Cani (2016, p. 15), ainda buscarem estabelecer “antagonismos entre tecnologias digitais e aprendizagem”, as diretrizes normativas do documento enfatizam a urgência da

⁴ A ação da escola está alinhada à Lei nº 15.100/2025, sancionada no início de 2025, que proíbe a utilização de celulares pelos alunos no ambiente escolar. Todavia, é importante registrar que a referida Lei autoriza o uso desses aparelhos quando integrados a atividades pedagógicas, sob a orientação do professor.

integração das tecnologias, a fim de proporcionar aos estudantes aprendizagens significativas que se alinhem com seu contexto histórico, interesses e potencialidades.

Quando um dos colaboradores aponta que os estudantes usam os celulares “não para aprender, mas para se distrair” (Colaborador 3, 2024), é possível perceber que a falta de um propósito claro para o uso desses dispositivos em sala de aula pode ser um desafio. Nesse sentido, acreditamos que o professor de Língua Portuguesa deve estabelecer objetivos pedagógicos bem definidos para o uso dos celulares, incluindo atividades relacionadas à escrita e leitura no ambiente digital, uma vez que conforme observa Rojo (2012, p. 27), em vez de proibir os celulares na sala de aula, pode-se utilizá-los para “comunicação, navegação, pesquisa, filmagem e fotografia”, atividades comuns no cotidiano dos estudantes fora da escola e que, quando incorporadas ao ambiente escolar, fortalecem sua autoria e seu protagonismo no processo de aprendizagem.

Dito isso, as repostas dos professores nos fizeram refletir, ainda, sobre o processo de sua formação inicial para o uso pedagógico de celulares em sala de aula. Será que os cursos de Letras oferecem disciplinas ou momentos de capacitação para que os futuros educadores saibam utilizar essas ferramentas de maneira pedagógica?

Percebemos que alguns colaboradores da pesquisa demonstram receios ao integrar essas novas possibilidades de construção do conhecimento em sala de aula, o que pode estar relacionado à formação inicial ineficiente em relação ao entendimento dos benefícios pedagógicos proporcionados pelas tecnologias, consoante supõe Freitas (2010). Portanto, entendemos ser crucial que as licenciaturas promovam uma reflexão crítica sobre como garantir que os docentes recém-formados sejam capazes de utilizar as tecnologias de forma eficaz e enriquecedora em sala de aula em benefício da aprendizagem dos discentes.

Quanto à questão 3: “Você concorda ou discorda de que as tecnologias conectadas à internet podem ser facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem? Por quê?”, todos os colaboradores responderam afirmativamente. No entanto, ressaltaram que essa facilitação ocorre apenas quando há objetivos de aprendizagem bem definidos pelo professor. Essa perspectiva está alinhada ao pensamento de Ribeiro (2018), que enfatiza a necessidade de ajustar as tecnologias aos propósitos pedagógicos, uma vez que ter objetivos claros é fundamental para que a integração tecnológica seja realmente significativa e produtiva.

Entre os benefícios apontados para o uso das tecnologias em sala de aula, os docentes destacaram a possibilidade de tornar as aulas mais atrativas, dinâmicas e interativas. O depoimento do colaborador 4 se destacou nesse contexto, pois ele mencionou que seus alunos são “hiperconectados” e, por isso, busca considerar, em suas aulas de Língua Portuguesa, “esse espaço que é tão familiar a eles” (Colaborador 4, 2024). Esse relato merece atenção especial, já que o professor se formou recentemente e tem uma idade próxima à dos alunos, o que sugere que sua formação inicial pode ter incluído o contato com metodologias ativas e tecnologias digitais aplicadas ao ensino.

Nesse viés, a BNCC (Brasil, 2018, p. 478) sublinha o importante papel dos professores e da escola na implementação de práticas pedagógicas voltadas à exploração de textos digitais, destacando ainda que o uso de tecnologias no ambiente formativo não apenas amplia a apropriação técnica e crítica desses recursos, mas também contribui para uma aprendizagem mais significativa e autônoma por parte dos estudantes.

Assim, percebemos, por meio das respostas fornecidas a essa pergunta, que apesar de as escolas investigadas enfrentarem limitações estruturais, seus professores entendem que deve haver um esforço para incorporar, sempre que possível, as tecnologias digitais de maneira reflexiva e estratégica em suas aulas. Foi possível perceber também que eles compreendem que esses recursos podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem ao estimular a interação, o engajamento e a construção ativa do conhecimento pelos estudantes.

Ademais, embora os docentes relatem dificuldades relacionadas à falta de recursos digitais e ao acesso limitado à internet nas escolas onde lecionam, com a questão 4, buscamos entender se, apesar desses desafios, eles ainda utilizam tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa.

Os colaboradores 1 e 4 afirmam que frequentemente levam equipamentos próprios, como *notebooks*, caixas de som e projetores, para tornar a exploração dos gêneros textuais mais dinâmica. Já o colaborador 2 explica que costuma compartilhar “nos grupos de *WhatsApp* da turma alguns *links* para que os alunos assistam a vídeos relacionados aos conteúdos que serão trabalhados” (Colaborador 2, 2024).

Por outro lado, os colaboradores 3 e 5 incentivam os alunos a pesquisarem em casa sobre os temas abordados em aula, a utilizarem aplicativos como o *Wordwall* e a postarem atividades em plataformas como o *Padlet*. O colaborador 5 acrescenta que, embora a escola onde atua não ofereça um ambiente propício para a utilização desses

recursos, “com a orientação do professor, eles podem contribuir para a aprendizagem e formação dos alunos” (Colaborador 5, 2024).

A partir dessas respostas, percebemos que, de modo geral, os docentes demonstram uma postura positiva em relação à inserção das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa. Mesmo diante das limitações estruturais, eles buscam alternativas para incorporar esses recursos às aulas, seja para estimular pesquisas autônomas que aprofundam os conteúdos trabalhados ou para incentivar a investigação e a produção de gêneros textuais de forma mais interativa.

Nessa perspectiva, Coscarelli (2021) dialoga com as informações trazidas pelos professores, visto que defende a urgência de eles se prepararem para a realidade de integrar recursos tecnológicos básicos e planejar formas de utilizar esses meios em sala de aula, com o propósito de fornecer aos discentes reflexões sobre as novas formas de leitura e produção textual no cenário atual.

Em se tratando da questão 5: “Você já participou de alguma formação continuada sobre a utilização eficiente das tecnologias em sala de aula?”, quatro colaboradores afirmaram categoricamente que nunca fizeram nenhum aperfeiçoamento profissional. Quando perguntamos aos professores por que ainda não fizeram nenhuma especialização, as respostas foram unâimes. Segundo eles, devido às extensas cargas horárias de trabalho, não sobra tempo para se dedicarem a esses cursos. O colaborador 3, entretanto, expressa o desejo de fazer algum aperfeiçoamento, “porque gosta de trabalhar com atualidades, sobretudo com tecnologias” e acredita que essas formações contribuem para “uma prática docente mais antenada com as demandas sociais do século XXI” (Colaborador 3, 2024).

Isso posto, as respostas dos colaboradores refletem o constante desafio da atualização docente no Brasil, considerando as intensas jornadas de trabalho que sobrecarregam a maioria dos profissionais da educação (Viegas, 2022). Embora reconheçam, assim como expõe Ribeiro (2018, p. 78), que “aprender é extensivo aos professores assim como ensinar”, alguns docentes se sentem desmotivados a se especializar para o uso efetivo das tecnologias em suas aulas de Língua Portuguesa, como expõe o colaborador 2: “trabalho em dois horários, durante os cinco dias da semana. Nos fins de semana, preparam aula para a semana seguinte. Confesso que isso me desmotiva a fazer qualquer especialização no momento” (Colaborador 2, 2024).

Reconhecemos ser necessário, nesse caso, o incentivo de políticas públicas que reduzam as extensas cargas horárias dos docentes, permitindo que aprimorem suas habilidades para operar com ferramentas tecnológicas em sala de aula. Além disso, é essencial que os espaços formadores, ou seja, as licenciaturas, adotem uma postura ativa na formação inicial dos professores, preparando-os para o uso desses recursos em prol da aprendizagem dos estudantes, a fim de que estes possam agir de forma crítica e consciente em relação às práticas de linguagem do mundo contemporâneo, superando a exclusão digital e social.

Quanto à questão 6: “Em suas aulas, você costuma dar preferência ao trabalho com textos impressos ou digitais? Por quê?”, os cinco colaboradores alegaram que preferem utilizar textos impressos. O colaborador 1 sintetiza essa escolha ao mencionar que “o não uso de textos digitais deve-se a várias limitações, como a falta de recursos pelos alunos e na escola e a qualidade ruim da internet” (Colaborador 1, 2024). Os colaboradores 2 e 4 acrescentam que os estudantes, ao trabalharem com os textos impressos, costumam grifar e fazer anotações, algo menos frequente com textos digitais.

Assim sendo, as respostas à questão 6 indicam que os professores entrevistados seguem as recomendações da BNCC (Brasil, 2018, p. 478), que destaca a importância da centralidade da “cultura do impresso na educação escolar”. No entanto, o documento também sublinha a necessidade de proporcionar “aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital” e às práticas sociais que nele se materializam.

Acerca disso, Rojo (2009, p. 119), há mais de duas décadas, argumenta que, assim como ocorreu a popularização dos impressos, é crucial que a escola hoje se preocupe com a promoção do acesso a diversas mídias e suportes digitais em que os textos circulam, “já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação”.

Assim, considerando a diversidade de textos disponíveis em variados suportes tecnológicos, julgamos salutar que os docentes capacitem seus alunos a explorar diferentes gêneros textuais digitais. No entanto, isso não significa desprezar os textos impressos, que continuam sendo fontes valiosas para o trabalho docente. Além desses, pois, torna-se importante investigar as materialidades digitais, que se apresentam como novos modos de ler e escrever, requerendo outros conhecimentos e estratégias que devem ser valorizados nas práticas escolares.

Em resposta à questão 7: “Professor(a), você já fez uso dos gêneros textuais digitais em suas aulas? Se sim, poderia descrever brevemente os propósitos, os recursos e a metodologia utilizada?”, quatro dos cinco colaboradores afirmaram ter trabalhado com esses gêneros em algum momento, apesar das dificuldades enfrentadas. No entanto, observamos uma limitação quanto à diversidade de gêneros explorados, sendo os *podcasts* os mais mencionados.

Sobre os objetivos, recursos e metodologia adotados, o colaborador 1 destacou que realizou “uma atividade sobre racismo, divulgada na escola durante o intervalo. Nessa atividade, os estudantes gravaram *podcasts* em casa, utilizando diferentes aplicativos, e os enviaram para serem compartilhados” (Colaborador 1, 2024). Já o colaborador 4 descreveu a criação de uma sequência didática cujo produto final foi um artigo de opinião. Para isso, utilizou equipamentos próprios para exibir músicas de artistas apreciados pelos alunos, além de trechos de *podcasts* e entrevistas, “a fim de que eles pudessem se familiarizar com o tema antes da produção” (Colaborador 4, 2024).

Diante desses relatos, percebemos que, apesar das limitações, os professores entrevistados buscam inserir o estudo dos gêneros textuais digitais em suas aulas, corroborando o pensamento de Coscarelli (2012), que enfatiza o impacto do ambiente digital na emergência de novos gêneros textuais e, assim, cabe ao professor, em parceria com escola, proporcionar aos estudantes aprendizagens que desenvolvam a capacidade de ler, analisar e criar esses textos de forma reflexiva, crítica e autônoma.

No entanto, o uso de um número reduzido de gêneros textuais digitais pelos docentes colaboradores contraria as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), que sugere uma ampla gama de habilidades a serem desenvolvidas por meio da exploração de gêneros como *playlists* comentadas, videocurrículos, vlogs, videominutos, revistas digitais, fotorreportagens, anúncios digitais, entre outros. Analisando as respostas dos professores, fica evidente, portanto, que muitas oportunidades de aprendizagem não são oferecidas aos discentes, especialmente pela falta de infraestrutura tecnológica e pela precariedade da conexão à internet nas escolas.

Assim, refletindo sobre tudo isso, julgamos essencial que as tecnologias estejam presentes no ambiente escolar, possibilitando que os docentes de língua materna integrem o estudo dos gêneros textuais digitais de forma consistente. Isso envolve não apenas a familiarização com os espaços de circulação desses textos, mas também a análise de sua

estrutura, função social e características linguísticas, ampliando, assim, as possibilidades de leitura de mundo dos estudantes.

Entendemos que ao incorporar os gêneros textuais digitais como objetos de ensino e explorar suas especificidades diretamente em sala de aula, os professores contribuem significativamente para o aprimoramento da competência comunicativa dos alunos nas práticas de leitura e escrita mediadas por telas. Consequentemente, promovem o desenvolvimento do letramento digital, essencial para que os estudantes se apropriem das tecnologias “de forma crítica e criativa, atribuindo-lhes significados e funções, em vez de consumi-las passivamente” (Freitas, 2010, p. 340).

Portanto, por meio da análise das respostas fornecidas, conseguimos compreender que os docentes entrevistados da rede estadual de Alagoas enfrentam um obstáculo comum e significativo: sem infraestrutura tecnológica adequada, torna-se inviável um estudo aprofundado das práticas textuais digitais, fundamentais para a reflexão e apropriação crítica das práticas letradas mediadas pelas tecnologias digitais.

Diante desse cenário, entendemos ser de fundamental importância a implementação de políticas públicas que combatam a exclusão digital de professores e estudantes, garantindo condições razoáveis para que ambos possam explorar e interagir ativamente com os textos e os suportes tecnológicos que, inevitavelmente, sustentam a comunicação no mundo contemporâneo.

Da análise às reflexões finais

Neste estudo, buscamos refletir sobre a realidade escolar de Alagoas, investigando, por meio de entrevistas semiestruturadas, as práticas de professores de Língua Portuguesa da rede estadual que atuam no Ensino Médio e relacionando suas respostas com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e com o arcabouço teórico selecionado.

A partir das respostas dos professores, observamos que as escolas investigadas enfrentam diversos desafios quanto ao uso de tecnologias digitais, principalmente devido à falta de recursos e à baixa qualidade da internet. Essas dificuldades frequentemente comprometem os direitos de aprendizagem dos alunos estabelecidos pelos instrumentos normativos, como o estudo das práticas textuais no contexto digital.

Em razão dessas limitações, constatamos que as atividades dos docentes ainda se

concentram majoritariamente na utilização de textos impressos. Essa situação deve-se, em parte, às dificuldades mencionadas, mas também à carência de formação inicial e continuada que os capacite a integrar, de maneira estratégica em suas aulas, outras formas de conhecer, produzir e compartilhar textos escritos.

A partir das reflexões advindas deste trabalho, acreditamos que as tecnologias devem ser incorporadas nas escolas para que os alunos possam explorar experiências, como a troca de informações, o envio de materiais multissemióticos que substituem ou intensificam expressões escritas, a criação de vídeos, entre outras inúmeras possibilidades que já fazem parte do cotidiano fora do ambiente escolar.

Ressaltamos, contudo, que a inserção e o acesso às tecnologias nas salas de aula devem ser orientados por propostas pedagógicas bem estruturadas, definidas pela escola e pelos professores de maneira intencional, com objetivos que favoreçam a reflexão sobre as práticas digitais e que estejam alinhados às necessidades comunicativas dos alunos e às diretrizes dos documentos normativos.

Paulo Freire (1987), um dos maiores educadores e pensadores brasileiros, desenvolveu um método de alfabetização que obteve reconhecimento mundial. O professor ensinou um grupo de adultos a ler e escrever usando vocabulário familiar, inserido nas realidades cotidianas dessas pessoas. Segundo ele, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1987, p. 11). Essa abordagem é especialmente relevante para a conjuntura do nosso estudo, pois, dialogando com a metodologia de Freire, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve ser contextualizado, abarcando as diversas formas de participação social e valorizando, sobretudo, fenômenos contemporâneos, como o uso das tecnologias digitais e a incorporação estratégica e propositiva dessas ferramentas ao ambiente escolar, a fim de promover reflexões críticas sobre suas implicações nas práticas sociais e nos processos de construção do conhecimento.

Referências

ANATEL - Agência Nacional de Telecomunicações. *Ministério das comunicações*. Brasília, DF: ANATEL, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/em-2022-brasil-registrhou-9-5-mil-escolas-sem-acesso-a-internet>. Acesso em: 21 set. 2024.

ASSIS, J.A. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CASTRO, E..; OLIVEIRA, U. T.V. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. *Entretextos*. Vol. 22, N. 3, p. 25-45, 2022.

COSCARELLI, C. V. Texto versos hipertexto na teoria e na prática In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F. ; COSCARELLI, C.V.; CANI, J. B. (Orgs.). *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. São Paulo: Pontes, 2016.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 25-40.

FRADE, I. C. A. D. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em revista*. Vol. 26, p. 335-352, 2010.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. *Revista Odisseia*, N.5, 2010.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da informação. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

RIBEIRO, A. E. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

RIBEIRO, A. E. *Navegar lendo, ler navegando*: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – UFMG, Minas Gerais, 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, E. M. E agor@? Novas regras- nova escrita In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUZA. R. R. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

STREET, B. V. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo. A fenomenologia. O marxismo. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. *Educação e Pesquisa*. Vol. 48, N.1, p. 1-21, 2022.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio*, Vol. 9, N. 1, p. 3-14, 2011.