



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CAMPUS ZÉ DOCA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS
LITERATURAS

**RAQUEL DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA
RÂRILA ÁGATHA SANTOS SOUSA**

O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO DA ESCRITA: Um estudo de caso
em uma escola pública no município de Zé Doca

ZÉ DOCA-MA
2025

**RAQUEL DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA
RÁRILA ÁGATHA SANTOS SOUSA**

O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO DA ESCRITA: Um estudo de caso
em uma escola pública no município de Zé Doca

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Curso de Letras -
Licenciatura em Língua Portuguesa e
Literaturas de Língua Portuguesa da
Universidade Estadual do Maranhão -
UEMA Campus Zé Doca, para obtenção
do grau de licenciatura em Letras.

Professora Orientadora: Prof. Ma. Larissa
Emanuele da Silva Rodrigues de Oliveira.

ZÉ DOCA
2025

Oliveira, Raquel da Conceição.

O uso da Tecnologia Digital no ensino da escrita: um estudo de caso em uma escola pública no município de Zé Doca / Raquel da Conceição Oliveira, Rárla Ágatha Santos Sousa. - Zé Doca - MA, 2026.

47 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Zé Doca, 2026.

Orientadora: Profa. Ma. Larissa Emanuele da Silva Rodrigues de Oliveira..

1. Escrita;. 2. Tecnologias digitais;. 3. Ensino de Língua Portuguesa;. 4. Prática docente.. I. Sousa, Rárla Ágatha Santos. II. Título.

CDU: 004(812.1)

**RAQUEL DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA
RÁRILA ÁGATHA SANTOS SOUSA**

O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO DA ESCRITA: Um estudo de caso
em uma escola pública no município de Zé Doca

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Letras e
Licenciaturas de Língua Portuguesa da
Universidade Estadual do Maranhão-
UEMA como requisito para a obtenção do
grau de licenciatura em Letras e
Literaturas da Língua Portuguesa

Orientadora: Prof. Ma. Larissa Emanuele
da Silva Rodrigues de Oliveira.

Aprovado em: 09/01/2026

BANCA EXAMINADORA

Profa.Ma. Larissa Emanuele da Silva Rodrigues de Oliveira (orientadora)

Profa. Ma. Alexandra Araujo Monteiro (1º examinador)

Profa. Ma. Andreza Luana da Silva Barros (2ºexaminador)

AGRADECIMENTO

Agradecemos, primeiramente, a Deus, por nos dar força, sabedoria e perseverança ao longo de toda a nossa trajetória acadêmica, especialmente nos momentos mais difíceis, em que foi necessário manter a fé e seguir em frente.

Às nossas famílias, pelo apoio, incentivo e compreensão, que foram fundamentais para que conseguíssemos concluir este trabalho e chegar até aqui.

À nossa orientadora Prof. Ma. Larissa Emanuele da Silva Rodrigues de Oliveira, pela atenção, pelas orientações e pelas contribuições ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, que foram essenciais para a construção deste trabalho.

Agradecemos aos professores da universidade, que contribuíram de forma significativa para a nossa formação acadêmica, compartilhando conhecimentos, experiências e aprendizados ao longo da graduação.

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), bem como à sua gestão, por proporcionar condições para a nossa formação acadêmica e pelo apoio institucional ao longo do curso.

À professora participante da pesquisa e à equipe gestora da Escola Municipal Princesa Isabel, pela receptividade e colaboração, permitindo a realização deste estudo e contribuindo para a sua concretização.

De forma especial, agradecemos às amigas, Artemisa e Luzia, pelo apoio, companheirismo e incentivo durante toda essa caminhada, tornando o percurso mais leve e nos ajudando a seguir firmes nos momentos mais desafiadores.

Agradecemos também aos colegas da universidade, que compartilharam aprendizados, experiências e desafios ao longo da graduação, contribuindo para o nosso crescimento acadêmico e pessoal.

Por fim, agradecemos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e para a conclusão de mais uma etapa importante de nossas vidas acadêmicas.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender de que maneira os recursos digitais influenciam a prática docente na área de Linguagens, a partir das atividades desenvolvidas com alunos do 9º ano da Escola Municipal Princesa Isabel, localizada no município de Zé Doca-MA. A pesquisa insere-se no contexto das transformações provocadas pela cultura digital no ensino da escrita e busca analisar como essas mudanças se refletem no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa básica, de caráter exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa de campo. Os procedimentos metodológicos incluíram observação participante, aplicação de questionário à professora de Língua Portuguesa e análise de documentos pedagógicos utilizados nas aulas. Os resultados indicaram que, embora a docente reconheça o potencial pedagógico das tecnologias digitais e afirme utilizá-las com frequência, o uso desses recursos ocorre de forma pontual e pouco sistematizada. Observou-se a predominância de práticas pedagógicas tradicionais e a ausência de atividades de escrita mediadas por tecnologias digitais. Conclui-se que, apesar da existência de recursos tecnológicos na escola e de um discurso favorável à inovação, as tecnologias digitais ainda não se configuram como elemento transformador das práticas de ensino da escrita, evidenciando a necessidade de maior integração desses recursos ao planejamento pedagógico e à formação docente.

Palavras-chave: Escrita; Tecnologias digitais; Ensino de Língua Portuguesa; Prática docente.

ABSTRACT

This study aims to understand how digital resources influence teaching practice in the Language Arts area, based on activities developed with 9th-grade students at the Princesa Isabel Municipal School, located in the municipality of Zé Doca-MA. The research is situated within the context of the transformations caused by digital culture in writing instruction and seeks to analyze how these changes are reflected in daily school life. This is a basic, exploratory, and descriptive study with a qualitative approach, developed through field research. Methodological procedures included participant observation, application of a questionnaire to the Portuguese Language teacher, and analysis of pedagogical documents used in classes. The results indicated that, although the teacher recognizes the pedagogical potential of digital technologies and affirms that she uses them frequently, the use of these resources occurs sporadically and without much systematization. A predominance of traditional pedagogical practices and an absence of writing activities mediated by digital technologies were observed. It is concluded that, despite the existence of technological resources in schools and a discourse favorable to innovation, digital technologies are not yet configured as a transformative element in writing teaching practices, highlighting the need for greater integration of these resources into pedagogical planning and teacher training.

Keywords: Writing; Digital technologies; Portuguese Language Teaching; Teaching practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COVID-19 – Doença do Coronavírus 2019

EJA – Educação de Jovens e Adultos

MA – Maranhão

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A ESCRITA COMO UMA TECNOLOGIA: UM OLHAR SOBRE SUA ORIGEM E EVOLUÇÃO	10
2.1 O papel da escrita no espaço escolar	11
2.2 As escolas, a escrita e o contexto digital	14
2.3 Formação docente e os desafios da prática pedagógica digital	16
3 ESCRITA, LETRAMENTO E CULTURA DIGITAL	19
3.1 Integração das Tecnologias Digitais no Ensino da Escrita	20
3.2 Letramento e produção de textos na escola	23
3.3.1 Cultura e letramento digital	24
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
4.1 Um olhar sobre a escola, docentes e alunos	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35
APÊNDICE	39

1 INTRODUÇÃO

A escrita ocupa um lugar central no processo de escolarização, constituindo-se como uma das principais ferramentas de expressão, comunicação e construção do conhecimento. Por meio dela, os alunos organizam ideias, desenvolvem o pensamento crítico e participam de diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem. No contexto escolar, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, a escrita assume um papel fundamental na formação do sujeito, uma vez que está diretamente relacionada à aprendizagem, à avaliação e à participação cidadã.

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais têm provocado transformações significativas nas formas de ler, escrever e interagir socialmente. A presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ampliou os espaços de circulação da escrita, introduzindo novos gêneros, suportes e modos de produção textual.

Nesse cenário, a escola passa a enfrentar o desafio de integrar essas transformações às práticas pedagógicas, de modo que o ensino da escrita dialogue com a realidade vivenciada pelos estudantes. Conforme aponta Rojo (2009), a cultura digital exige que a escola amplie suas práticas de letramento, considerando diferentes linguagens e formas de produção de sentido que ultrapassem o texto impresso tradicional.

Apesar desse cenário de mudanças, observa-se que, em muitas escolas públicas, o uso das tecnologias digitais no ensino da escrita ainda ocorre de forma limitada ou pouco sistematizada. As práticas pedagógicas continuam, em grande parte, centradas em metodologias tradicionais, nas quais a escrita é trabalhada prioritariamente como produto final, voltado à avaliação, com pouca exploração de processos como planejamento, revisão e reescrita, especialmente em ambientes digitais. Essa realidade evidencia um distanciamento entre as possibilidades oferecidas pelas tecnologias e sua efetiva integração ao cotidiano escolar.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo compreender de que maneira os recursos digitais influenciam a prática docente na área de Linguagens, a partir das atividades desenvolvidas com alunos do 9º ano da Escola Municipal Princesa Isabel localizada no município de Zé Doca–MA.

De forma mais específica, busca-se investigar como esses recursos são inseridos no contexto de aprendizagem da Língua Portuguesa; identificar, a partir da metodologia do professor, como ocorre a adesão às tecnologias digitais em sala de aula; e analisar de que modo o uso desses recursos se manifesta nas atividades desenvolvidas pelos alunos, especialmente no que se refere ao ensino da escrita.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreensão sobre o ensino da escrita em um contexto marcado pela cultura digital, sobretudo na realidade das escolas públicas. Ao investigar as práticas docentes e o uso das tecnologias no cotidiano escolar, o estudo contribui para refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores, as limitações estruturais existentes e as possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas.

Além disso, a pesquisa pode oferecer subsídios para futuras discussões sobre formação docente e integração das tecnologias digitais ao ensino da Língua Portuguesa, alinhando-se às orientações da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece a cultura digital como competência essencial na formação dos estudantes (BRASIL, 2018).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa básica, de caráter exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa de campo, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a aplicação de questionário à professora de Língua Portuguesa e a análise de documentos pedagógicos utilizados nas aulas. A análise dos dados fundamentou-se nos pressupostos da análise de conteúdo, possibilitando interpretar os discursos e as práticas observadas no contexto investigado.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma discussão teórica sobre a escrita enquanto tecnologia, seu papel no espaço escolar e os desafios da prática pedagógica no contexto digital. O segundo capítulo aborda a relação entre escrita, letramento e cultura digital, com ênfase na integração das tecnologias digitais ao ensino da escrita. O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa e apresenta a análise e discussão dos dados coletados, articulando-os aos objetivos propostos.

2 A ESCRITA COMO UMA TECNOLOGIA: UM OLHAR SOBRE SUA ORIGEM E EVOLUÇÃO

A escrita sempre acompanhou as transformações históricas, sociais e tecnológicas, assumindo diferentes funções de acordo com o contexto em que se desenvolveu. Desde as primeiras manifestações gráficas, como as pinturas rupestres, até os textos digitais atuais, ela se constituiu em um dos mais importantes instrumentos de comunicação e construção do conhecimento. Olson (1997) afirma que a escrita não apenas registra informações, mas também reorganiza o pensamento humano, molda formas de raciocínio e interação social.

Na antiguidade, sistemas gráficos como os hieróglifos egípcios e a escrita cuneiforme mesopotâmica representaram passos significativos na consolidação do conhecimento. Esses sistemas deram origem aos alfabetos, como o fenício e o grego, que democratizaram a linguagem escrita, e a tornaram mais acessível (Martins, 1996).

Séculos depois, a invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, transformou profundamente a circulação da escrita. Para Chartier (1998), a proliferação de livros permitiu que o conhecimento alcançasse novas camadas da sociedade, o que se mostrou decisivo para as mudanças culturais e intelectuais que moldaram a modernidade.

No século XX, com o advento dos computadores e, especialmente, da internet, a escrita ingressou em uma nova fase. Kenski (2012) destaca que a comunicação escrita passou a se articular com as tecnologias digitais, o que permitiu a produção, a circulação e o armazenamento de informações em tempo real e em escala global. Nesse contexto, a escrita deixou de se restringir ao papel e passou a assumir múltiplos suportes e linguagens, o que lhe permitiu adaptar-se às exigências de uma sociedade em rede.

No entanto, é na contemporaneidade que a escrita atinge um novo patamar. Com o advento dos computadores e, sobretudo, da internet, a palavra escrita passou a circular em múltiplas plataformas digitais. Santaella (2013) enfatiza que a leitura e a escrita na era digital não se restringem mais ao meio físico do papel, mas ocorrem em telas que possibilitam hipertexto, interatividade e uma pluralidade de linguagens. Essa transformação tecnológica expande as formas de produção e recepção de textos, o que exige novas habilidades de leitura e escrita.

Pierre Lévy (1999) também enfatiza que a escrita digital está inserida em um ambiente de cibercultura, no qual o conhecimento é construído de forma colaborativa e distribuído em rede. Nesse cenário, a escrita não é apenas um registro individual, mas um processo coletivo que se reinventa em blogs, redes sociais e outras plataformas interativas.

Barton e Lee (2015) observam que as práticas de escrita online são diversas e dinâmicas, abrangendo desde mensagens instantâneas até produções acadêmicas digitais, o que demonstra a constante adaptação da linguagem escrita às novas ferramentas de comunicação.

Assim, a evolução da escrita revela sua profunda conexão com os recursos técnicos disponíveis em cada época. De inscrições rupestres a textos digitais hiperconectados, ela acompanhou e impulsionou mudanças culturais e sociais, e continua sendo uma prática essencial para a preservação da memória e a construção do conhecimento na sociedade contemporânea.

2.1 O papel da escrita no espaço escolar

A escrita constitui um dos pilares fundamentais da vida em sociedade, sendo muito mais do que uma habilidade técnica: trata-se de uma prática social que permite aos indivíduos se comunicar, se expressar e participar da dinâmica cultural e política de seu tempo. Segundo Rojo (2010), o desafio da escola contemporânea é planejar e promover eventos de letramento em quantidade e diversidade suficientes para desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita exigidas pela vida moderna.

Assim o ensino da escrita deve estar vinculado a práticas concretas de uso da linguagem, que possibilitem aos alunos compreender e participar ativamente da sociedade letrada.

Nessa perspectiva, a escrita deve ser entendida como uma prática social e histórica, marcada pelas condições concretas de produção e pelos propósitos comunicativos dos indivíduos. Andrade e Perin (2020) enfatizam que o ensino da escrita, quando concebido unicamente como domínio de normas gramaticais e ortográficas, reduz-se a um treinamento mecânico e descontextualizado.

Para esses autores, é necessário compreender a escrita em função de contextos de interação, para que o processo de ensino-aprendizagem promova a

reflexão sobre os usos sociais da linguagem e o desenvolvimento de indivíduos críticos, capazes de interagir significativamente em diferentes espaços discursivos. Nesse sentido, a escrita implica muito mais do que o domínio de códigos; é uma ação comunicativa que se constrói no interior das relações sociais e das experiências culturais de cada indivíduo.

Portanto, a escrita, como afirma Soares (2016), deve ser vista como um sistema complexo e dinâmico, no qual se articulam elementos de natureza biológica, cognitiva e social. Ao considerar a linguagem como um sistema vivo, aberto e adaptativo, o autor argumenta que o desenvolvimento da proficiência na escrita depende de práticas frequentes e contextualizadas.

Em outras palavras, quanto mais os alunos se envolvem em atividades de escrita com propósitos comunicativos reais, mais se consolidam as estruturas cognitivas que sustentam o uso consciente e reflexivo da linguagem. Assim, a prática da escrita precisa estar associada a situações significativas que estimulem os alunos a produzir textos de acordo com os gêneros discursivos e as condições de produção específicas de cada contexto.

Na mesma linha, Rojo (2010) argumenta que as práticas de letramento escolar ainda são insuficientes para atender às demandas contemporâneas de leitura e escrita. Muitos alunos, apesar de alfabetizados, não alcançam níveis satisfatórios de compreensão e produção textual. Essa deficiência não se deve apenas aos métodos de ensino, mas também à falta de experiência em práticas reais de letramento capazes de inserir os alunos em situações autênticas de uso da linguagem.

A autora enfatiza que o ensino da escrita deve estar vinculado às práticas sociais, permitindo que os alunos compreendam o papel da linguagem na vida pública, no trabalho, na cultura e na cidadania.

Andrade e Perin (2020) reforçam essa ideia ao afirmarem que os Estudos de Letramento trouxeram uma mudança importante nas concepções de produção textual, uma vez que compreendem a escrita como uma prática social e ideológica. Nessa concepção, toda produção textual é permeada por valores culturais, históricos e identitários, entrecortados por relações de poder e diferentes visões de mundo.

Assim, ensinar a escrever implica desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer que a linguagem nunca é neutra, mas sempre reflete e refrata os sentidos construídos socialmente. O papel da escola é fomentar o contato com

múltiplas práticas de escrita, estimulando os alunos a compreender a diversidade de gêneros e discursos que circulam na sociedade.

Como destaca Marcuschi (2010), produzir textos é uma atividade complexa que envolve a interação de múltiplos fatores: o tema, o contexto, os objetivos comunicativos e os recursos linguísticos disponíveis. Dessa forma, o ensino da escrita precisa ir além da mera correção formal, promovendo a compreensão de como os textos funcionam em diferentes contextos sociais.

O desenvolvimento da competência textual exige que os alunos sejam capazes de planejar, revisar e reescrever, conscientes de seu papel como produtores de sentido. Essa abordagem dialógica e processual da escrita contribui para a formação de indivíduos mais autônomos e críticos, que utilizam a linguagem como meio de expressão e transformação social.

Ao abordar a escrita como prática social, Rojo e Rangel (2010) também enfatizam seu papel na construção da cidadania. O domínio da leitura e escrita é condição essencial para o exercício da vida democrática, pois possibilita o acesso à informação, a participação política e a expressão de opiniões.

Rangel (2010) argumenta que não há cidadania plena sem o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias à inserção do indivíduo em práticas sociais mediadas pela linguagem. Dessa forma o ensino da escrita deve ser uma ferramenta de emancipação e inclusão, capaz de promover a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos alunos.

Nessa perspectiva, Soares (2016) observa que aprender a escrever exige prática contínua e um propósito comunicativo. Quanto mais os aprendizes são expostos a diversas situações de escrita, seja em atividades acadêmicas, sociais ou digitais, mais consolidam sua competência discursiva. A autora entende a linguagem como um sistema adaptativo, no qual o uso frequente e significativo de palavras favorece a internalização de padrões linguísticos e a expansão da consciência textual.

Assim, o ensino da escrita deve estimular a experimentação, a criatividade e a reflexão sobre o próprio processo de produção, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática.

A partir dessas reflexões, entende-se que o ensino da escrita deve articular teoria e prática para desenvolver indivíduos capazes de atuar linguisticamente no mundo com autonomia e pensamento crítico. Andrade e Perin (2020) enfatizam que

os professores, ao promoverem experiências de escrita com função social, auxiliam os alunos a perceber a relevância da linguagem em seu cotidiano. Escrever, portanto, é um ato de participação social, no qual o sujeito se posiciona, constrói sentido e transforma a realidade em que está inserido.

Em suma, a escrita é um instrumento de interação e transformação social. Seu ensino precisa transcender os limites da escola e se envolver com as práticas comunicacionais reais que permeiam a vida dos alunos. Promover o letramento, portanto, significa oferecer oportunidades para que os alunos se expressem de forma consciente, criativa e crítica, entendendo a linguagem como uma forma de ação no mundo. Assim, a escrita deixa de ser apenas uma exigência escolar e se torna um meio de emancipação, cidadania e exercício pleno da vida social.

2.2 As escolas, a escrita e o contexto digital

A escrita sempre acompanhou as mudanças sociais e tecnológicas da humanidade. Com a chegada das tecnologias digitais, esse processo se intensificou, alterando significativamente a forma como os sujeitos se comunicam, produzem e compartilham conhecimento. Marcuschi e Xavier (2001) destacam que a linguagem humana é essencialmente dinâmica e se adapta às transformações do mundo, especialmente àquelas relacionadas à comunicação tecnológica.

Segundo os autores, as mudanças recentes provocaram “inúmeras modificações nas formas e possibilidades de utilização da linguagem em geral e da língua, em particular” (Marcuschi; Xavier, 2001, p. 7), pois os novos meios passaram a integrar a rotina de indivíduos e instituições.

Essas transformações não ocorrem isoladamente: fazem parte de um processo social mais amplo, que reorganiza modos de expressão e interação. A tecnologia não apenas fornece novos suportes, mas também redefine formas de pensar, produzir e construir sentidos por meio da linguagem.

Nesse contexto, Magnabosco (2009) chama atenção para a necessidade de a escola acompanhar as mudanças da sociedade digital, assumindo uma postura crítica e criativa diante das ferramentas tecnológicas.

A introdução de novos meios de comunicação, dinâmicos e em permanente transformação revelou o grande atraso do ensino escolar e a dificuldade que esse tem de se atualizar e acompanhar o ritmo da modernidade. [...]

Enfatiza-se a importância do desenvolvimento de um letramento digital que capacite professores e alunos na utilização dessas ferramentas midiáticas de forma que essas possam ser um instrumento interativo de escrita-leitura. (Magnabosco, 2009, p. 49)

Dessa forma, o desafio da educação atual não é apenas inserir recursos tecnológicos nas aulas, mas garantir que eles contribuam para práticas de leitura e escrita mais críticas e significativas.

Outro ponto relevante diz respeito à relação cada vez mais próxima entre fala e escrita nas interações virtuais. Komesu e Tenani (2009) analisam como a escrita digital, especialmente em bate-papos e redes sociais, incorpora elementos da oralidade, gerando formas híbridas de comunicação. “O conjunto de enunciados produzidos em chats e bate-papos virtuais demonstra a complexidade enunciativa decorrente de informações de ordem linguística diferente – fonológica, morfológica, semântica e enunciativa”. (Komesu; Tenani, 2009, p. 212).

Essa dinâmica evidencia que o ambiente digital não empobrece a linguagem, mas amplia suas possibilidades expressivas, permitindo que os usuários adaptem a língua a novas formas de interação mediadas por computador, combinando texto, imagem e símbolos.

Além de alterar a relação entre fala e escrita, a cultura digital também transforma a noção de autoria. Komesu e Galli (2016) explicam que, nas plataformas digitais, os sujeitos deixam de ser apenas leitores para se tornarem produtores e compartilhadores de sentidos.

No entanto, essa produção se caracteriza pela fluidez e multiplicidade de vozes, já que os textos circulam em rede e podem ser constantemente modificados por diferentes usuários. Assim, a autoria ganha um caráter coletivo e colaborativo, e o autor perde o controle total sobre a disseminação dos sentidos.

Diante dessas mudanças, o papel da escola precisa ser repensado. Ferraz (2019) destaca que o ensino contemporâneo deve valorizar a conectividade e a colaboração, reconhecendo que o domínio da cultura digital é condição essencial para o exercício pleno da cidadania no século XXI. Para a autora, “a cultura letrada precisa chegar a todos; dominá-la é imperioso e urgente para ser cidadão de direitos do século XXI” (Ferraz, 2019, p. 8).

Nessa mesma direção, Teixeira, Novo e Neves (2011) defendem que a escrita deve ser entendida como um processo contínuo de construção e reconstrução de sentidos, e não apenas como um produto final:

A escrita não pode ser entendida exclusivamente como um produto acabado, pois ela é fundamentalmente um processo em que é necessário resolver e ultrapassar múltiplos problemas que vão desde o planejamento até a revisão do texto. (Teixeira; Novo; Neves, 2011, p. 240).

Essa característica torna-se ainda mais evidente no ambiente digital, onde os textos podem ser revisados, editados e compartilhados constantemente, favorecendo práticas colaborativas e a ampliação da autoria.

Em síntese, as mudanças trazidas pela cultura digital ampliam as formas de escrita e de comunicação, tornando-as mais dinâmicas, híbridas e interativas. Cabe à escola reconhecer esse cenário e incorporar o letramento digital às práticas pedagógicas, formando cidadãos capazes de ler, escrever e agir criticamente no mundo contemporâneo.

2.3 Formação docente e os desafios da prática pedagógica digital

A presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar trouxe novas responsabilidades para o professor, exigindo não apenas domínio técnico, mas também uma compreensão crítica sobre o impacto dessas ferramentas nos processos de ensinar e aprender.

O uso das tecnologias não ocorre de forma espontânea e, por isso, exige que o docente se mantenha em constante atualização, buscando compreender como esses recursos podem transformar sua prática. Caetano et al. (2019) destacam que a tecnologia carrega intencionalidades e deve ser analisada dentro de seu contexto social e educativo, reforçando a importância de que o professor desenvolva um olhar crítico ao incorporá-la às práticas pedagógicas.

Nesse cenário, a formação continuada não deve ser vista como um complemento opcional, mas como parte essencial do próprio exercício profissional. Muitos professores ainda não tiveram, em sua formação inicial, oportunidades suficientes para aprender a integrar tecnologias aos conteúdos curriculares, o que evidencia a necessidade de atualização permanente.

A pesquisa de Caixeta, Branco e Amaral (2024) mostra que, mesmo antes da pandemia, as tecnologias digitais eram pouco exploradas nas práticas educativas, fazendo com que muitos docentes se sentissem despreparados diante das novas demandas impostas pelo ensino remoto.

Esse resultado demonstra que a formação contínua não apenas oferece novos conhecimentos, mas também fortalece o professor para enfrentar desafios metodológicos e emocionais relacionados às mudanças no ensino.

Entretanto, atualizar-se não se resume a aprender a operar ferramentas. É necessário que o professor reflita sobre a própria prática e questione os sentidos pedagógicos do uso das tecnologias, superando modelos de formação que priorizam apenas o domínio técnico.

Nessa perspectiva, Lopes (2009) afirma que pensar a formação tecnológica requer uma postura reflexiva e comprometida, na qual o docente analisa seus próprios modos de agir e compreende a tecnologia como possibilidade de ampliar espaços educativos, e não como elemento que substitui seu papel pedagógico. Assim, o uso das tecnologias deixa de ser mecânico e passa a fazer parte de uma prática consciente e intencional.

Além disso, o professor precisa desenvolver segurança para utilizar recursos digitais com criatividade e propósito didático. O trabalho de Modelski, Azeredo e Giraffa (2018) evidencia que a falta de vivências concretas com tecnologias digitais leva muitos professores a concentrar seus esforços apenas no domínio técnico dos recursos, deixando em segundo plano os objetivos pedagógicos que deveriam orientar sua prática. Ao compreender esse movimento, fica claro que a formação docente deve incluir vivências reais, experimentações e espaços de troca entre pares, para que o uso das tecnologias seja orientado por intencionalidade pedagógica.

Outro ponto essencial é entender que a tecnologia deve ser vista como aliada, e não como ameaça. Muitos professores ainda demonstram receio diante da velocidade das inovações, temendo que a tecnologia substitua sua função ou desorganize suas práticas pedagógicas.

Entretanto, Silva, Szmoski e Szezerbicki (2019) mostram que o uso de tecnologias digitais, quando orientado por um planejamento consistente, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e enriquecer a mediação docente, fortalecendo o papel do professor como mediador do conhecimento. Assim, compreender a tecnologia como parceira favorece práticas pedagógicas mais criativas e conectadas à realidade dos estudantes.

Dessa maneira, reconhecer a tecnologia como aliada não elimina os desafios estruturais. Santos et al. (2025) demonstra que, embora a formação continuada seja

essencial para a integração das tecnologias, esse processo só se concretiza plenamente quando existem infraestrutura adequada, políticas institucionais e tempo destinado ao planejamento docente. Dessa forma, a prática pedagógica digital não depende apenas do esforço individual do professor, mas de condições que sustentam a inovação dentro das escolas.

Neste processo, torna-se importante destacar que as práticas pedagógicas com tecnologias precisam ser significativas para alunos e professores. Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) revela que professores que desenvolvem práticas digitais bem-sucedidas demonstram competências como fluência tecnológica, capacidade de planejamento e habilidades de mediação pedagógica, reforçando que o uso de tecnologias precisa estar alinhado à intencionalidade educativa e ao contexto escolar. Portanto, o uso estratégico das ferramentas digitais pode fortalecer a autonomia estudantil, a autoria e a participação ativa nas atividades.

Dessa forma, ao compreender os desafios da prática pedagógica digital, percebe-se que a formação docente não pode ser pensada de modo desarticulado da realidade escolar. Caixeta, Branco e Amaral (2024) reforçam a importância de que a formação seja construída a partir das experiências reais dos professores, levando em conta as demandas e dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar.

Logo, a formação deixa de ser algo externo ao professor e passa a dialogar diretamente com suas necessidades reais, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade de reflexão crítica.

Nesse sentido, pensar os desafios da prática pedagógica digital significa compreender que a escola e suas práticas estão em constante transformação. Os professores enfrentam a tarefa de integrar tecnologias em um ambiente que, muitas vezes, foi estruturado para práticas tradicionais.

3 ESCRITA, LETRAMENTO E CULTURA DIGITAL

No campo da produção textual, as mudanças trazidas pela cultura digital são evidentes. Vieira (2023) aponta que as redes sociais, blogs e plataformas online criaram novos espaços de escrita e expressão, em que a linguagem multimodal, que combina texto, imagem, som e vídeo, ganha protagonismo.

Segundo o autor, “as tecnologias digitais trouxeram novas formas de comunicação e de produção textual, baseadas na interatividade e na instantaneidade” (Vieira, 2023, p. 11). Essas novas formas de escrita desafiam a escola a repensar o ensino da produção textual, que não pode mais restringir-se ao texto linear e impresso, mas precisa considerar a diversidade de linguagens presentes no ambiente digital.

Kelling (2015) complementa essa reflexão ao demonstrar que o uso de tecnologias inovadoras, como a realidade aumentada, pode transformar a produção textual em uma experiência criativa e envolvente. “O uso da tecnologia de realidade aumentada como suporte à produção textual possibilitou a criação de novas estratégias pedagógicas e aumentou o interesse dos estudantes” (Kelling, 2015, p. 9). A autora mostra também que as ferramentas digitais, quando associadas a práticas pedagógicas significativas, podem ampliar o engajamento dos alunos e despertar o prazer pela leitura e escrita, aspectos essenciais para o letramento digital.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, Magalhães et al. (2021) afirma que a revolução digital introduziu novas formas de ensinar e aprender, tornando o processo mais interativo e dinâmico. Os autores destacam que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) permite que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento, deixando de ser mero receptor de informações.

Freitas et al. (2022) acrescentam que a integração das TICs à educação exige uma postura reflexiva do professor, que deve saber articular tecnologia e pedagogia. Para os autores, “as tecnologias são instrumentos que ampliam as possibilidades pedagógicas e favorecem o protagonismo do estudante” (Freitas *et al.*, 2022, p. 5). Assim, a revolução digital não se resume à utilização de novos equipamentos, mas a ressignificação das práticas docentes.

A pandemia da COVID-19 intensificou esse processo de digitalização. Ferreira *et al.* (2021) observaram que o ensino remoto emergencial obrigou professores e alunos a adotarem novas estratégias de ensino e comunicação, evidenciando tanto os desafios quanto às potencialidades das tecnologias digitais. “A pandemia reforçou a necessidade da formação docente e da infraestrutura tecnológica para garantir a continuidade da educação” (Ferreira *et al.*, 2021, p. 3). Esse cenário revelou a importância de preparar os profissionais da educação para lidar com as demandas do ensino digital, mostrando que o domínio técnico e pedagógico das ferramentas é indispensável.

Ferreira (2024) também reforça a relevância da capacitação digital docente como elemento essencial para a efetiva integração das tecnologias ao processo educativo. De acordo com a autora, “a capacitação digital contribui para uma prática pedagógica mais dinâmica e eficaz, com maior engajamento dos alunos” (Ferreira, 2024, p. 2). Isso demonstra que a formação contínua é fundamental para que o professor desenvolva segurança no uso das ferramentas digitais e as utilize de maneira crítica e significativa.

Além disso, Caldeira *et al.* (2024) destacam que a revolução digital também influenciou o processo de alfabetização, dando origem ao letramento digital, que envolve a capacidade de ler e produzir textos em diferentes linguagens e suportes. “A utilização de ferramentas digitais enriquece o processo de ensino-aprendizagem, facilitando a aquisição das habilidades de leitura e escrita” (Caldeira *et al.*, 2024, p. 14). Com isso, o ensino da leitura e da escrita precisa considerar a multiplicidade de linguagens digitais, preparando o aluno para atuar criticamente em um mundo hiperconectado.

Dessa forma, observa-se que o impacto da revolução digital vai além da introdução de novas tecnologias. Ele implica uma mudança de paradigma educacional, em que o professor se torna um mediador e o aluno, protagonista de sua aprendizagem. A produção textual, por sua vez, deixa de ser uma atividade isolada e passa a ser compreendida como prática social, colaborativa e multimodal. Assim, o desafio da escola contemporânea é incorporar o digital de maneira crítica e criativa, o que abordaremos no tópico a seguir.

3.1 Integração das Tecnologias Digitais no Ensino da Escrita

A escola contemporânea enfrenta o desafio de ensinar a escrita em um contexto em que os estudantes já participam de práticas de linguagem mediadas por telas, redes sociais e aplicativos. Nesse cenário, Rojo (2012) destaca que as tecnologias digitais transformam profundamente as práticas de linguagem, o que exige abordagens pedagógicas capazes de formar sujeitos críticos e atuantes. Essa reflexão contribui para compreender que o ensino da escrita, hoje, deve dialogar com os modos reais de participação dos alunos no meio digital e incorporar tais vivências ao trabalho escolar.

Assim, a escola não pode restringir-se ao ensino tradicional da norma escrita, mas precisa criar situações em que a escrita seja tratada como prática social e vinculada a gêneros digitais. Kenski (2012) argumenta que toda tecnologia utilizada na educação, digital ou analógica, atua como mediadora da aprendizagem, o que reforça a necessidade de integrar diferentes ferramentas ao ensino da escrita. Ao destacar que tecnologias analógicas ainda são predominantes nas escolas públicas, a autora chama atenção para a importância de reconhecer essas condições materiais e, ao mesmo tempo, planejar a inserção gradual das tecnologias digitais.

As tecnologias digitais ampliam as possibilidades pedagógicas, mas seu uso exige planejamento e intencionalidade. Moran (2015) afirma que o professor deve atuar como mediador entre conhecimento e recursos digitais, orientando o uso produtivo das tecnologias. Essa perspectiva reforça que não basta introduzir ferramentas; é necessário definir objetivos claros, pois, sem propósito pedagógico, os recursos podem se tornar distrações em vez de impulsionadores da aprendizagem.

A incorporação das TDIC ao ensino da escrita implica mudanças conceituais e metodológicas que superam a simples digitalização de práticas tradicionais. Nesse sentido, Antunes (2003) defende que escrever envolve reflexão e interlocução, e não apenas reprodução de modelos fixos, o que reforça a necessidade de explorar novos modos de produção textual.

Ao dialogar com essa ideia, Rojo (2010) argumenta que a escola deve promover letramentos diversos, considerando que a escrita atual é multimodal, interativa e colaborativa. Essa abordagem desloca o foco de um modelo linear de escrita para práticas que refletem o funcionamento real da linguagem na sociedade digital.

Ao aproximar a escrita escolar das práticas tecnológicas, ampliam-se também as oportunidades de autoria e circulação social dos textos. Assim, Santaella (2013) explica que a escrita digital ocorre em ambientes hipertextuais, nos quais leitores e autores constroem sentidos de maneira conjunta. Isso revela que os textos produzidos pelos alunos podem alcançar finalidades e públicos mais amplos, conferindo maior significado à atividade de escrever.

Dessa maneira, a mediação docente permanece essencial para que essas potencialidades se consolidem no contexto escolar. Melo (2015) sustenta que o uso das tecnologias só é significativo quando orientado por intencionalidade pedagógica que favoreça o desenvolvimento de competências comunicativas. A partir dessa perspectiva, Geraldi (2006) entende o professor como mediador das práticas de escrita, estimulando os alunos a perceberem o texto como interação social e, portanto, como espaço de construção de sentidos. Tais contribuições reforçam que a tecnologia não substitui o professor, ao contrário, demanda uma atuação ainda mais consciente e reflexiva.

O trabalho com a escrita em ambientes digitais favorece o entendimento da produção textual como processo. Nessa direção, Teixeira, Novo e Neves (2011) defendem que a escrita consiste em um movimento contínuo de planejamento, produção e revisão, e que os ambientes digitais potencializam esse percurso por meio de interações, comentários e práticas colaborativas. Assim, a tecnologia possibilita que o aluno revise o próprio texto, receba orientações e participe de práticas de escrita mais dinâmicas.

Além disso, a integração das tecnologias digitais amplia o repertório de gêneros abordados em sala de aula, incluindo postagens, roteiros, resenhas digitais, podcasts, blogs etc. Vieira (2023) observa que a comunicação digital é marcada pela instantaneidade, interatividade e multimodalidade, o que demanda novas abordagens de ensino. Bakhtin (1997) reforça essa necessidade ao afirmar que cada gênero discursivo reflete condições específicas de comunicação e exige competências próprias do sujeito que escreve. Desse modo, um ensino centrado em poucos gêneros não prepara adequadamente os estudantes para atuarem em múltiplas esferas sociais.

A produção de textos em mídias digitais fortalece a consciência do aluno sobre os usos sociais da linguagem, como defende Rojo (2009), ao mostrar que

escrever significa participar de esferas públicas, dialogar com leitores e compreender o impacto social de seus discursos.

A BNCC (BRASIL, 2018), ao incorporar a cultura digital como competência essencial, legitima esse movimento ao orientar práticas educativas voltadas para criatividade, participação crítica e autonomia. Diante dessas questões, a integração das tecnologias digitais ao ensino da escrita evidencia que a produção textual na escola não pode ser desvinculada das práticas sociais que os estudantes vivenciam dentro e fora do ambiente escolar.

3.2 Letramento e produção de textos na escola

Compreender a produção de textos no contexto escolar exige reconhecer que a escrita vai além do domínio do sistema alfabético. Tfouni (1995), observa que o letramento envolve práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassam o simples aprendizado do código, permitindo ao sujeito participar de modos diversos de interação e comunicação.

Dessa forma, o letramento vai muito além da simples aquisição do código. Ele se manifesta nas práticas sociais de leitura e escrita, sendo a verdadeira chave para a participação plena do indivíduo na sociedade. Soares (2003) diferencia alfabetização e letramento ao afirmar que a primeira se refere à apropriação do sistema de escrita e de suas convenções, enquanto o letramento diz respeito às práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Essa distinção é fundamental, pois evidencia que saber escrever não se resume a dominar regras, mas a compreender a função social da linguagem. Assim, o trabalho com a produção de textos deve permitir que os estudantes escrevam a partir de situações reais, desenvolvendo autonomia e autoria nas suas práticas discursivas.

Nesse sentido, o conceito de letramento escolar amplia a função da escola, transformando-a em um espaço de circulação de textos e de significados. Kleiman (1995) explica que o letramento não se limita à decodificação, mas envolve a inserção dos sujeitos em atividades sociais mediadas pela escrita, nas quais o uso da linguagem adquire sentido e propósito. Essa visão atribui ao professor um papel essencial, o de mediador que planeja situações de leitura e escrita conectadas ao cotidiano dos alunos.

Ao organizar práticas de produção textual que considerem o gênero, o propósito comunicativo e o público leitor, o professor contribui para formar sujeitos capazes de se expressar criticamente e de compreender a linguagem como instrumento de interação e de construção do conhecimento.

A produção de textos, nessa perspectiva, não deve ser reduzida à aplicação de regras gramaticais, mas compreendida como um processo de criação e de diálogo entre autor, leitor e contexto. Rojo (2012) destaca que a escrita é uma prática social situada, e por isso precisa estar vinculada às experiências concretas dos sujeitos e aos usos da linguagem em diferentes esferas. Isso significa que ensinar a escrever implica criar oportunidades para que o aluno produza textos com intencionalidade, explore diferentes vozes discursivas e reflita sobre as condições de produção. O professor, ao orientar essas atividades, contribui para que o estudante desenvolva não apenas a correção formal, mas também a capacidade de argumentar, interpretar e construir sentidos a partir da realidade que o cerca.

Ao adotar essa abordagem, o ensino da escrita passa a integrar-se a uma perspectiva de letramento que reconhece a diversidade cultural dos alunos e valoriza suas experiências de linguagem. Cristofolini (2004) observa que as práticas pedagógicas de leitura e escrita devem respeitar os diferentes modos de letrarem-se presentes no ambiente escolar, uma vez que os estudantes chegam à escola com vivências e repertórios variados. Essa valorização das experiências linguísticas amplia o horizonte das práticas de ensino e permite que a escola cumpra seu papel social de democratizar o acesso à cultura escrita. Assim, o ensino da produção textual torna-se um meio de fortalecer a identidade dos alunos e de promover a inclusão por meio da linguagem.

No tópico a seguir, discutiremos como o ensino de produção textual deve considerar o contexto de uma cultura digital, para abordar, respectivamente, o letramento digital.

3.3.1 Cultura e letramento digital

A consolidação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) resultou em uma profunda metamorfose das práticas sociais de linguagem, um fenômeno que diversos especialistas e teóricos passaram a designar como cultura digital ou cibercultura.

Para Pierre Lévy a cibercultura é o “conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p.16). Essa concepção reforça que a cultura digital não envolve apenas o uso de equipamentos, mas um novo modo de produzir sentidos, interagir e construir conhecimento.

A partir dessa definição, compreende-se que a escrita que circula nesse ambiente também se transforma, pois é atravessada por práticas de interação e por novas formas de expressão. Esse entendimento é essencial, pois evidencia que as tecnologias não estão separadas da vida social, elas moldam e são moldadas pelas formas contemporâneas de comunicação, criando novos modos de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, Freitas (2010) destaca que o computador e a internet funcionam simultaneamente como instrumentos técnicos e simbólicos, exigindo práticas de linguagem orientadas pela multissemiótica e pela hipertextualidade. Essa compreensão evidencia que o letramento digital amplia o repertório de práticas sociais da linguagem, trazendo à escola o desafio de atualizar suas metodologias e concepções de ensino.

O entendimento de letramento digital precisa ir além do uso mecânico das tecnologias. Souza (2007) explica que as definições mais restritas do conceito o reduzem ao simples domínio de ferramentas, como saber operar programas ou navegar em sites, o que não contempla as dimensões sociais e discursivas que caracterizam as práticas digitais contemporâneas.

Nessa mesma direção, Freitas (2010) afirma que o letramento digital envolve apropriação crítica e criativa das tecnologias, exigindo que o sujeito seja capaz de compreender e intervir nos fluxos de informações que circulam na internet.

Essa concepção ampliada está alinhada às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece, por meio da Competência Geral nº 5, que “os estudantes devem compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (BRASIL, 2018, p.9). Ao aproximar essa diretriz dos estudos sobre letramento digital, observa-se que o documento reforça a necessidade de desenvolver práticas que permitam ao estudante não apenas acessar informações, mas participar criticamente dos ambientes digitais.

Diante dessas transformações, a escrita passa a ser compreendida como uma prática social multimodal, colaborativa e interativa. Os estudantes não apenas leem

e escrevem textos digitais; eles participam de comunidades, curtem, comentam, remixam e compartilham conteúdo.

Seguindo essa perspectiva, compreender a escrita como processo significa entender que o texto não nasce pronto, mas é resultado de planejamento, experimentação, revisão e reescrita. O professor tem papel fundamental nesse percurso ao orientar o estudante na organização das ideias e incentivá-lo a pensar sobre suas escolhas.

Laureto e Grande (2023) destacam que o docente é quem conduz o aluno nesse movimento, oferecendo suporte para que ele refine sua escrita e compreenda que o texto melhora com o tempo e com a reflexão. Essa visão aproxima a prática de escrita de uma experiência mais consciente, na qual o estudante percebe que escrever envolve intenção, leitor e propósito, e que cada etapa ajuda a aprimorar o resultado final.

Nesse cenário, o desenvolvimento da autoria torna-se uma dimensão essencial do ensino da escrita. Ser autor significa assumir posições, organizar sentidos e reconhecer-se como sujeito de sua produção. Angelini (2009) afirma que a autoria envolve criatividade e autonomia, características que só emergem quando a escola oferece oportunidades reais de expressão

Ao criar situações em que os estudantes possam explorar temas significativos, dialogar sobre suas produções e experimentar diferentes formas de escrita, o professor contribui para que desenvolvam uma relação mais ativa com o texto. Assim, a autoria passa a ser construída a partir das vivências dos alunos, e não apenas do cumprimento de normas escolares.

Com as tecnologias digitais, novas possibilidades de autoria emergem no ambiente escolar. Ambientes virtuais, plataformas de escrita, comentários online e espaços colaborativos permitem que os estudantes interajam, revisem e publiquem seus textos de formas inovadoras.

Sousa (2017) aponta que a escrita digital ocorre de maneira dialogada, envolvendo múltiplas vozes e interações que ampliam o exercício da autoria. Isso significa que, no espaço digital, os alunos podem assumir papéis mais ativos, revisando textos de colegas, comentando produções e reorganizando ideias a partir das interações. Cabe ao professor orientar o uso pedagógico dessas ferramentas, para que elas promovam aprendizagem e não apenas reprodução de modelos.

Pereira e Menezes (2024) explicam que, enquanto alguns usos apenas substituem práticas tradicionais, outros permitem transformar profundamente as atividades, criando formas inéditas de produção textual. No ensino da escrita, essa diferenciação ajuda o professor a perceber quando está apenas digitalizando tarefas ou quando está incentivando novas formas de autoria.

Quando essas metodologias são aplicadas ao ensino da escrita, surgem oportunidades de ampliar práticas já conhecidas pelos estudantes, como o uso de blogs, murais digitais, editores colaborativos e podcasts. Mendes (2025) destaca que abordagens estruturadas, como a WebQuest, ajudam os alunos a pesquisar, selecionar informações e produzir textos de maneira cooperativa, fortalecendo tanto a leitura quanto a escrita digital. Isso aproxima o trabalho escolar das práticas reais de comunicação da cultura digital.

Além disso, as práticas de escrita nas redes sociais e plataformas digitais também influenciam o modo como os alunos aprendem. Silva e Pinho (2025) afirmam que essas experiências ampliam as formas de expressão e exigem que o professor compreenda as novas dinâmicas comunicativas para promover aprendizagens mais significativas.

Nesse sentido, integrar tecnologias ao ensino da escrita significa reconhecer e valorizar os modos de escrever que já fazem parte do cotidiano do estudante.

Dessa forma, as metodologias apresentadas permitem compreender como as tecnologias podem ampliar e qualificar o ensino da escrita, oferecendo novas possibilidades de autoria e participação dos estudantes. No entanto, a aplicação eficaz desses recursos depende diretamente das escolhas pedagógicas do professor, que precisa dominar não apenas as ferramentas, mas também os objetivos educacionais que orientam seu uso.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme a tipologia proposta por Prodanov e Freitas (2013), esta é uma pesquisa básica, de caráter exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos técnicos a pesquisa de campo, o levantamento bibliográfico e a análise documental.

A pesquisa é classificada como básica por visar à produção de conhecimento voltado à compreensão de fenômenos educacionais, sem aplicação prática imediata (Prodanov e Freitas, 2013, p. 51). O caráter exploratório e descritivo justifica-se por buscar identificar, registrar e interpretar as práticas e percepções dos docentes quanto ao uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem qualitativa fundamenta-se na interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos à sua realidade educacional, reconhecendo a complexidade das relações entre os sujeitos, os saberes e o contexto (Prodanov e Freitas, 2013). Essa perspectiva não objetiva mensurar dados, mas compreender os sentidos e experiências construídas na prática pedagógica cotidiana. As pesquisadoras atuaram como instrumento-chave da investigação, estabelecendo interlocução direta com os participantes.

Como procedimento técnico, a pesquisa de campo foi realizada com uma turma da escola e com um professor da área de língua portuguesa. A coleta de dados foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise de documentos pedagógicos utilizados nas aulas, tais como planos de aula. A escolha desses instrumentos visou captar tanto os discursos quanto as práticas, possibilitando uma compreensão mais ampla da realidade investigada.

A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos da análise de conteúdo, conforme proposta por Franco (2005), e desenvolveu-se em três etapas: a pré-análise, com a organização do material e definição dos objetivos; a exploração do material, com categorização das falas e registros de observação; e o tratamento dos resultados, com interpretação e inferências.

Além da observação em sala, foi aplicado um questionário à professora de Língua Portuguesa. A docente teve a opção de responder ao instrumento por meio digital, utilizando o Google Forms, ou de forma impressa; no entanto, optou pela versão impressa, afirmando ter maior familiaridade com esse formato por

considerar-se mais tradicional. A professora levou o questionário para casa e realizou a devolutiva ao final do período de observação.

Os dados desta pesquisa foram coletados durante os meses de setembro e outubro de 2025. Nesse período, a observação ocorreu às segundas e terças-feiras: às segundas-feiras, a professora de Língua Portuguesa ministrava dois horários, e às terças-feiras, três horários. Durante esses momentos, foram acompanhadas as aulas ministradas pela professora, com registros sobre a forma como o conteúdo era trabalhado, a metodologia utilizada e a participação dos alunos ao longo das aulas.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Princesa Isabel, instituição pública localizada no município de Zé Doca - MA, situada na Rua do Sol, no centro da cidade. A escola atende alunos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos da manhã e da tarde.

Em sua organização, a maioria das salas conta com aproximadamente 30 alunos; no entanto, a turma acompanhada durante a pesquisa era composta por cerca de 20 estudantes, o que possibilitou uma observação mais próxima das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

No período vespertino a instituição dispõe de professores de Língua Portuguesa, responsáveis pelas turmas atendidas. De acordo com informações disponíveis em bases públicas¹, a escola conta com salas de aula, espaço administrativo, quadra esportiva, biblioteca ou sala de leitura, acesso à internet e recursos tecnológicos, como computadores, aparelhos multimídia e tablets, utilizados como apoio às atividades pedagógicas. Tais informações foram confirmadas na prática durante a pesquisa de campo

4.1 Um olhar sobre a escola, docentes e alunos

Conforme exposto anteriormente, utilizou-se um questionário como instrumento de coleta de dados com o objetivo de contemplar a participação da professora na pesquisa, complementando as informações obtidas por meio da observação em sala de aula. Esse instrumento possibilitou registrar a percepção da docente sobre o uso de recursos digitais no ensino de Língua Portuguesa, bem como sobre o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Entre as perguntas

¹ Informações completas disponíveis em: <https://share.google/UHu1Z25u7gj0J64CM>

realizadas, destacam-se: com que frequência você utiliza recursos digitais em suas aulas?; você já adaptou atividades tradicionais para o formato digital?; os alunos demonstram maior interesse quando as aulas envolvem tecnologias digitais?; e quais recursos digitais são utilizados com mais frequência em suas práticas pedagógicas?.

A partir das respostas, a professora de Língua Portuguesa afirma utilizar recursos digitais “frequentemente” em sua prática pedagógica e já ter adaptado “algumas vezes” atividades tradicionais para o formato digital. Esses dados revelam que a docente reconhece o potencial pedagógico das tecnologias e constrói um discurso favorável à sua integração no ensino.

Entretanto, ao relacionar essas informações com os registros produzidos durante o período de observação participante, percebe-se um descompasso entre o discurso apresentado no questionário e a prática cotidiana observada em sala de aula. Durante os dias acompanhados, o uso de tecnologias digitais ocorreu apenas em um único momento, quando a professora utilizou o projetor para exibir o jogo “Letraflix”, uma atividade de caráter lúdico voltada ao trabalho com gêneros e tipologias textuais, como destacamos no diário de observação que produzimos, a seguir:

A professora teve três horários de aula. A atividade do dia foi um jogo, projetado no data show, chamado Letraflix. No jogo, os alunos escolhiam personagens, como na Netflix, e cada personagem trazia uma pergunta. A professora lia a questão e os alunos respondiam. As perguntas eram relacionadas aos gêneros textuais e às tipologias textuais.

Em um primeiro momento, os alunos demonstraram bastante engajamento. Ao final da atividade, foi feita a correção do gabarito, comparando as respostas para identificar as corretas e as incorretas, e a professora esclareceu as dúvidas da turma sobre as questões.

(Diário de observação referente à aula de nº 8, do dia 7 de outubro de 2025)

O elevado engajamento dos alunos confirma a percepção expressa pela professora no questionário sobre o interesse despertado pelo uso das tecnologias digitais, mas também evidencia que esse interesse não é suficiente para garantir a continuidade dessas práticas, já que a atividade não se repetiu ao longo do período observado. Nos demais dias observados, as aulas foram conduzidas predominantemente por meio de estratégias tradicionais, como explicações expositivas, atividades impressas, produção escrita manuscrita no caderno, simulados e revisões orais. Isso indica que a inovação tecnológica ainda não foi

incorporada ao planejamento regular da docente, permanecendo como experiência esporádica.

Esse contraste entre o uso “frequente” afirmado pela docente e o uso pontual observado durante a pesquisa evidencia a dificuldade de consolidar práticas tecnológicas na rotina escolar. Tal situação dialoga com Magnabosco (2009), ao afirmar que, embora as escolas reconheçam a importância das tecnologias para o contexto educacional, ainda enfrentam obstáculos para integrá-las de forma contínua e efetiva às práticas pedagógicas, resultando em usos esporádicos e pouco sistematizados.

Esse dado revela que a tecnologia é vista mais como complemento do que como parte estruturante do planejamento pedagógico. Assim, seu potencial transformador é limitado, pois ela apenas se soma às práticas tradicionais, sem questioná-las e organizá-las. A inovação, desse modo, aparece mais no discurso do que na prática, produzindo uma aparência de modernização que não altera significativamente as formas de ensinar e aprender

Observamos ainda que mesmo no momento em que a tecnologia esteve presente, a dinâmica da aula permaneceu centrada na professora. A condução da atividade, a leitura das questões, a organização das respostas e a correção final ficaram sob responsabilidade da docente, o que revela que a tecnologia foi utilizada como recurso de apoio à exposição dos conteúdos, sem promover mudanças significativas na lógica pedagógica da aula.

Kenski (2012) afirma que a tecnologia só atua como mediadora da aprendizagem quando está articulada aos objetivos pedagógicos; caso contrário, apenas reforça práticas já existentes. No contexto observado, a presença da tecnologia não implicou reorganização das práticas pedagógicas nem ampliação dos modos de produção textual. Desse modo, a tecnologia acaba funcionando apenas como “roupagem nova” para práticas antigas, sem alterar as formas de ensinar nem de aprender.

Essa situação dialoga com as discussões apresentadas por Rojo no referencial teórico, ao enfatizar a necessidade de compreender a linguagem como prática social e de articular o uso das tecnologias às práticas de leitura e escrita no contexto da cultura digital. No contexto observado, a presença da tecnologia não implicou reorganização das práticas pedagógicas nem ampliação dos modos de

produção textual, permanecendo restrita à exposição de conteúdos, o que se distancia do que Rojo defende.

No que se refere à metodologia de ensino, a professora afirma, no questionário, adotar práticas tanto tradicionais quanto ativas. Contudo, os registros do diário de observação indicam a predominância de metodologias tradicionais, centradas na exposição oral dos conteúdos, na cópia no caderno e na resolução de exercícios impressos, práticas observadas em 14 das 15 aulas acompanhadas durante o período de pesquisa.

O uso do jogo “Letraflix” configura-se como uma experiência pontual de caráter mais interativo, mas não se repetiu ao longo do período observado, o que evidencia que estratégias metodológicas mediadas por tecnologias ainda não fazem parte da rotina pedagógica da sala de aula.

Essa realidade pode ser compreendida como reflexo de uma cultura escolar tradicional e de uma formação docente que pouco prepara para integrar tecnologias ao ensino, como aponta Caixeta, Branco e Amaral (2024). Isso mostra que a dificuldade não é apenas individual, mas estrutural, pois o professor reproduz modelos que aprendeu ao longo da sua própria formação.

Outro aspecto relevante identificado no questionário refere-se à percepção da professora acerca de sua preparação para utilizar as tecnologias digitais. A docente declara sentir-se apenas parcialmente preparada, apesar de já ter participado de formações relacionadas à temática.

Isso revela limites dessas formações, que muitas vezes priorizam o uso técnico das ferramentas, mas não discutem como elas podem transformar o ensino da escrita, como critica Lopes (2009). Quando a formação não ensina o professor a repensar sua prática, a tecnologia vira apenas mais um recurso, e não uma possibilidade de mudança pedagógica

Ao ser questionada sobre os principais desafios para ampliar o uso das TDIC em sua prática, a professora aponta como necessidades prioritárias a “formação continuada, a melhoria na infraestrutura, o tempo para planejamento e o engajamento dos alunos” (Professora A, Questionário, 2025). Essa fala pode ser compreendida à luz de Santos et al. (2025), que ressalta que a integração das tecnologias ao ensino depende de condições institucionais adequadas, como infraestrutura e tempo destinado ao planejamento pedagógico, não podendo ser atribuída exclusivamente ao professor.

No que diz respeito ao ensino da escrita, os dados da observação revelam que as atividades propostas priorizaram a produção textual manuscrita, frequentemente vinculada a atividades avaliativas, como redações temáticas e simulados. Embora a professora reconheça, no questionário, o potencial das tecnologias digitais para o ensino da escrita, ao afirmar que:

Os recursos, bem administrados e explorados de forma correta pelos alunos contribuem sim para a aprendizagem em relação à escrita, porque eles aprendem de que forma escrever, usando tanto a ortografia correta quanto às pontuações, gramática etc. (Professora A, Questionário, 2025)

Não foram observadas práticas de produção escrita em ambientes digitais, nem o uso de ferramentas que favorecessem processos de revisão, reescrita ou colaboração entre os alunos.

Essa realidade se distancia do que Antunes (2003) defende ao compreender a escrita como um processo, que envolve planejamento, escrita, revisão e reformulação, e do que Teixeira, Novo e Neves (2011) afirmam ao tratar a escrita como percurso contínuo. Ao reduzir a escrita apenas como produto final, a escola empobrece o processo de aprendizagem, pois os alunos escrevem para cumprir uma tarefa, e não para construir sentido ou dialogar com o outro.

Em outra resposta de caráter mais reflexivo, a professora aponta que, após o período da pandemia, os alunos passaram a demonstrar menor interesse pela escrita, o que, segundo ela, dificulta a realização das atividades propostas. Essa percepção ajuda a compreender o contexto observado em sala de aula, e pode estar associada à permanência de práticas de escrita pouco diversificadas e pouco mediadas por tecnologias, o que tende a limitar o envolvimento dos alunos com a produção textual.

Além disso, Freitas (2010) afirma que o computador e a internet são instrumentos técnicos e simbólicos, que exigem práticas de linguagem baseadas na multissensibilidade e na hipertextualidade. No contexto observado, essas características não aparecem, o que mostra que a escrita ensinada na escola ainda está distante das práticas culturais digitais.

Desse modo, os dados revelam que as dificuldades não se explicam apenas pela falta de recursos, mas pela permanência de uma cultura escolar tradicional, pelos limites da formação docente e pelas condições institucionais restritas.

Enquanto a formação não integrar criticamente as tecnologias ao ensino da escrita, elas continuarão sendo usadas de forma pontual, sem transformar efetivamente as práticas pedagógicas. Isso indica que a escola corre o risco de permanecer presa a modelos antigos, mesmo em uma sociedade cada vez mais digital, aprofundando o distanciamento entre escola e realidade dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou compreender de que maneira os recursos digitais influenciam a prática docente na área de Linguagens, a partir das atividades desenvolvidas com alunos do 9º ano da Escola Municipal Princesa Isabel, localizada no município de Zé Doca-MA. A partir da observação participante, do questionário aplicado à professora de Língua Portuguesa e da análise dos documentos pedagógicos utilizados nas aulas, foi possível compreender como as tecnologias digitais vêm sendo incorporadas ao cotidiano escolar e quais efeitos produzem no ensino da escrita.

Os resultados mostraram que, embora a docente afirma utilizar recursos digitais com frequência e reconhecer seu potencial para ampliar o interesse e o engajamento dos estudantes, a prática observada revelou um uso restrito e pontual dessas ferramentas. Durante todo o período de acompanhamento, a tecnologia foi utilizada apenas uma vez, por meio de uma atividade projetada com o jogo “Letraflix”, que despertou forte participação da turma e confirmou o impacto positivo desses recursos sobre a motivação dos alunos. Contudo, esse episódio não se repetiu, e as demais aulas foram conduzidas com metodologias tradicionais, baseadas em explicações orais, atividades impressas, cópias no caderno e produções manuscritas.

No que se refere ao ensino da escrita, verificou-se que as atividades propostas estavam centradas em tarefas avaliativas e estruturadas, como redações temáticas, simulados e exercícios formais. Não foram observadas práticas de escrita digital, revisões colaborativas, produção multimodal ou qualquer atividade que utilize tecnologias como suporte para ampliar as formas de expressão dos alunos. Apesar de a professora reconhecer que os recursos digitais podem contribuir para o desenvolvimento da escrita, especialmente em aspectos normativos, essa percepção não se refletiu nas práticas pedagógicas registradas.

Outro elemento importante identificado ao longo da pesquisa foi a dificuldade do docente em integrar as tecnologias ao planejamento de forma sistemática. Nas respostas ao questionário, a professora afirmou sentir-se apenas parcialmente preparada para utilizar recursos digitais e destaca desafios como infraestrutura, tempo de planejamento e necessidade de formação continuada, o que reforça que a

integração das tecnologias ao ensino depende de condições institucionais adequadas, e não apenas da disposição individual da professora.

Dessa forma, os resultados evidenciam um descompasso entre o discurso favorável ao uso das tecnologias e as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Embora exista reconhecimento da importância das ferramentas digitais, seu uso ainda ocorre de modo esporádico, sem produzir mudanças significativas na lógica pedagógica nem ampliar o repertório de atividades de escrita dos alunos. Ao mesmo tempo, a experiência observada demonstra que, quando a tecnologia é utilizada, os estudantes respondem com maior interesse e engajamento, indicando que existem oportunidades importantes de transformar o ensino por meio de práticas mais dinâmicas e interativas.

Assim, esse estudo sugere uma contribuição acadêmica ao oferecer uma visão concreta da realidade escolar no contexto pesquisado, revelando as potencialidades e limitações que permeiam o uso das tecnologias digitais no ensino da escrita. No entanto, reconhece-se que a pesquisa foi realizada com apenas uma professora e uma turma, durante um período limitado, o que restringe a generalização dos resultados.

Sugere-se que futuras investigações ampliem o número de participantes, incluam diferentes escolas e explorem intervenções pedagógicas que integrem de forma sistemática a escrita digital, a revisão colaborativa e a produção multimodal.

A partir das análises realizadas observa-se que, embora a escola disponha de recursos tecnológicos e exista um discurso favorável à inovação, o uso das tecnologias digitais ainda não se consolidou como elemento transformador das práticas de escrita na sala de aula observada. Diante desse cenário, faz-se necessário fortalecer a formação docente, investir em infraestrutura e promover estratégias que integrem as tecnologias à prática pedagógica de forma contínua e significativa. Somente desse modo será possível oferecer aos alunos experiências de escrita que dialoguem com as demandas da cultura digital e contribuam para sua formação crítica e participativa na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. R. S.; PERIN, P. **A escrita como prática social no processo de formação de professores no curso de Letras da URCA**. Cadernos de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 56-73, 2020.

ANGELINI, R. A. V. M. **Pedagogia da autoria: a construção do processo de autoria na formação de pedagogos**. Revista Psicopedagogia, v. 26, n. 81, p. 357-366, 2009.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, D.; LEE, C. **Language online: investigating digital texts and practices**. London: Routledge, 2015.

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

CALDEIRA, V. M. M. et al. **A influência da cultura digital no processo de alfabetização**. Revista Aracê, v. 6, n. 3, p. 5367-5380, 2024.

CAETANO, D. M. et al. **Tecnologias educacionais e a formação docente na educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, 2019.

CAIXETA, D. M.; BRANCO, J. C. S.; AMARAL, C. T. **Tecnologias digitais e formação docente**. Formação Docente, v. 16, n. 35, 2024.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

CRISTOFOLINI, C. **Alfabetização e letramento: práticas de leitura e escrita na escola**. Curitiba: UFPR, 2004.

FERREIRA, E. **Capacitação digital de docentes: impacto nas práticas pedagógicas**. Revista Portuguesa de Educação, v. 38, n. 1, e25019, 2024.

FERREIRA, M. A. et al. **Impactos do uso de tecnologias digitais no ensino em tempos de pandemia**. Beyond Borders: A Multidisciplinary Journey, 2021.

FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**. Salvador: EDUFBA, 2019.

FREITAS, L.; COSTA, J. C.; ALMEIDA, R. **O protagonismo do estudante no uso das tecnologias digitais**. Educação em Perspectiva, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2022.

FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KELLING, V. L. V. S. **Produção textual e multimodalidade: uma proposta com realidade aumentada**. 2015. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Â. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOMESU, F.; GALLI, F. C. S. **Práticas de leitura e escrita em contexto digital: autoria e(m) novos mídiuns**. Revista da ABRALIN, v. 15, n. 2, p. 165-185, 2016.

KOMESU, F.; TENANI, L. **A relação fala/escrita em dados produzidos em contexto digital**. Scripta, v. 13, n. 24, p. 211-225, 2009.

LAURETO, M. F.; GRANDE, E. M. T. **Estratégias de ensino para desenvolver habilidades de escrita no ensino fundamental I**. Ciência em Evidência, ed. especial, p. 1-13, 2023.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, M. C. L. P. **Formação tecnológica do professor em uma sociedade digital**. Polifonia, v. 17, p. 165-174, 2009.

MAGALHÃES, A. L. V. S. et al. **Revolução digital na educação**. 2021.

MAGNABOSCO, G. G. **Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?** Conjectura, v. 14, n. 2, p. 49-63, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Hipertexto: um novo espaço de escrita?** In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, B. **Escrevendo na escola para a vida**. In: ROJO, R.; RANGEL, E. O. (orgs.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: MEC, 2010.

MELO, F. S. **O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica**. Recife: UFPE, 2015.

MENDES, D. S. G. **Leitura, escrita e tecnologias digitais: a metodologia WebQuest como ferramenta para a aprendizagem.** Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação, v. 13, n. 18, p. 52-58, 2025.

MODELSKI, D.; AZEREDO, I.; GIRAFFA, L. **Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais.** REPesquiseduca, v. 10, n. 20, p. 116-133, 2018.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas.** Educação e Pesquisa, v. 45, 2019.

MORAN, J. M. **Ensinar e aprender com tecnologias.** São Paulo: Papirus, 2015.

MARTINS, W. **História da inteligência brasileira.** São Paulo: Cultrix, 1996.

OLSON, D. R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, F.; MENEZES, J. **Inclusão digital e práticas docentes mediadas por tecnologias.** Educação Pública, Rio de Janeiro, 2024.

RANGEL, E. O. **Educação para o convívio republicano.** In: ROJO, R.; RANGEL, E. O. (orgs.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: MEC, 2010.

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

ROJO, R. **Alfabetização e letramentos múltiplos.** In: ROJO, R.; RANGEL, E. O. (orgs.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: MEC, 2010.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. **A leitura na era digital.** São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, P. R. S.; SZMOSKI, R. M.; SZEZERBICKI, W. S. **Capacitação tecnológica no processo de formação docente.** 2019.

SILVA, J.; PINHO, L. **Cultura digital, práticas de linguagem e educação contemporânea.** Educação Pública, 2025.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, L. A. A. **Escrita como prática social: a tarefa como um atrator.** Linguagem & Ensino, v. 19, n. 1, p. 81-97, 2016.

SOUSA, C. **Produção textual e autoria em ambiente virtual de aprendizagem: uma escrita dialógica.** Texto Livre, v. 10, n. 2, p. 308-323, 2017.

SOUZA, A. **Os sentidos de letramento digital**. In: SOUZA, A. Novas tecnologias e educação. 2007.

TEIXEIRA, M.; NOVO, C.; NEVES, E. **Abordagens relevantes para o ensino da escrita: do papel ao digital**. Interacções, n. 19, p. 238-258, 2011.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, N. V. **Os impactos da comunicação digital na produção textual**. Brazilian Journal of Development, v. 9, n. 3, p. 11360-11372, 2023.

APÊNDICE

APÊNDICE A- TRECHOS DO DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO

Dia 22, durante os dois horários, foi aplicada uma avaliação referente à terceira nota. A prova ocorreu de forma tradicional, em folha impressa, sem permitir qualquer tipo de consulta.


Dia 30 de setembro, a professora teve três horários. Ela trabalhou o conteúdo sobre conectivos, pois identificou que os alunos apresentaram muitas dificuldades nesse tema no simulado. Primeiro, escreveu no quadro explicações sobre os conectivos, que os alunos copiaram no caderno. Em seguida, fez a explicação do conteúdo. Como atividade, a professora leu algumas frases e os alunos precisam identificar qual era o conectivo e a que tipo pertencia (conclusão, contraposição, etc.).

No dia 7 de outubro, a professora teve três horários de aula. A atividade do dia foi um jogo, projetado no data show, chamado Letraflix. No jogo, os alunos escolhiam personagens, como na Netflix, e cada personagem trazia uma pergunta. A professora lia a questão e os alunos respondiam. As perguntas eram relacionadas aos gêneros textuais e às tipologias textuais.

Em um primeiro momento, os alunos demonstraram bastante engajamento. Ao final da atividade, foi feita a correção do gabarito, comparando as respostas para identificar as corretas e as incorretas, e a professora esclareceu as dúvidas da turma sobre as questões.

Dia 20 de outubro: Hoje a professora teve dois horários. Ela começou a aula fazendo uma recapitulação oral com os alunos, lembrando-os sobre título, tese, tema, argumento, finalidade, parte principal do texto, clímax, tipos de texto (injuntivo, dissertativo-argumentativo, narrativo e expositivo) e gêneros textuais. Em seguida, ela separou a turma em equipes e aplicou um simulado para o SEAMA com base nos conteúdos revisados anteriormente.

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE TCC



Uema
CAMPUS ZÉ DOÇA

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e suas Literaturas
CAMPUS- ZÉ DOÇA

Instruções: Marque ou preencha as alternativas conforme sua experiência e opinião. As respostas são confidenciais e para fins acadêmicos. (obs.: pode ser marcada mais de uma opção)

1. Há quanto tempo o(a) senhor(a) atua como professor(a) de Língua Portuguesa?

Menos de 1 ano
 De 1 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 Mais de 10 anos

2. Qual é sua formação acadêmica?

Licenciatura em Letras
 Pós-graduação
 Magistério
 Outro: _____

3. Qual é a metodologia de ensino que você adota nas aulas de Língua Portuguesa?

Tradicional
 Construtivista
 Sociointeracionista
 Ativa (projetos, gamificação etc.)
 Inteligências Múltiplas
 Outra: _____

4. Quais dos seguintes recursos digitais você mais utiliza? (pode marcar mais de uma)

Projetor ou datashow
 Aplicativos educativos (ex: Kahoot, Google Forms, Padlet)



Uema
CAMPUS ZÉ DOCA

- Vídeos e plataformas como *YouTube*
 Plataformas de ensino (ex: *Google Sala de Aula, Moodle*)
 Nenhum
 Outro: _____

5. Você se sente preparado para utilizar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas?

- Sim, completamente
 Sim, mas com dificuldades
 Parcialmente
 Não me sinto preparado
 Nunca tentei usar

6. Em sua opinião, o uso de tecnologias digitais contribui para o aprendizado dos alunos?

- Sim, de forma significativa
 Sim, depende da turma
 Apenas em algumas situações
 Não vejo diferença
 Não contribui

7. Você já participou de alguma formação sobre o uso pedagógico de tecnologias digitais?

- Sim, mais de uma
 Sim, apenas uma
 Não, mas tenho interesse
 Não, e não tenho interesse

8. Em sua prática docente, qual o maior desafio ao usar tecnologias digitais?

- Falta de infraestrutura
 Falta de formação
 Falta de tempo



Uema
CAMPUS ZÉ DOCA

- Resistência dos alunos
- Não encontro dificuldades
- Outro: _____

9. Que tipo de conteúdo você costuma trabalhar com apoio de recursos digitais?

- Gramática
- Produção de texto
- Literatura
- Interpretação de texto
- Nenhum
- Outro: _____

10. Com que frequência você utiliza recursos digitais nas suas aulas?

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

11. Você já adaptou alguma atividade tradicional para o formato digital?

- Sim, com frequência
- Sim, algumas vezes
- Já tentei, mas tive dificuldades
- Não, nunca adaptei
- Não vejo necessidade

12. Seus alunos demonstram mais interesse quando as aulas envolvem tecnologias digitais?

- Sim, sempre
- Na maioria das vezes



Uema
CAMPUS ZÉ DOCA

- () Depende do conteúdo
() Raramente
() Nunca notei diferença

13. A escola onde você trabalha apóia o uso de tecnologias digitais?

- Sim, apoia e incentiva
() Permite, mas não incentiva
() É neutra
() Restringe o uso
() Não há uma política clara

14. O que poderia melhorar seu uso de tecnologias em sala de aula?

- Formação continuada
 Melhoria na infraestrutura
 Tempo para planejamento
() Apoio da gestão
 Engajamento dos alunos
() Outro: _____

15. De que forma os recursos digitais contribuem (ou não) para o ensino da escrita dos alunos?

Resposta:

Os recursos, bem administrados e explorados de forma correta pelos alunos, contribuem sim para a aprendizagem em relação à escrita, porque eles aprendem de que forma escrever, usando tanto a ortografia correta quanto as pontuações, gramática etc.



Uema
CAMPUS ZÉ DOCA

16. Em que medida o uso das tecnologias digitais impacta a produção escrita dos alunos?

Resposta:

Na medida em que eles vão tendo contato com as tecnologias digitais, seu aprimoramento em relação à escrita aumenta de forma a desenvolver sua produção textual, devido ao uso de forma correta para que essa parte do aprendizado ocorra de forma satisfatória.



Uema
CAMPUS ZÉ DOCA

17. Após o período da pandemia, você percebe mudanças na forma como os alunos produzem textos ou se relacionam com a escrita?

- () Sim, percebo avanços
 Sim, mas percebo dificuldades
() Não percebo mudanças significativas
() Ainda não consigo avaliar

Comente se desejar:

Depois o período da pandemia, os alunos demonstram menos interesse na escrita, dificultando assim qualquer atividade realizada nesse sentido.