

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOÃO EMERSON DA COSTA

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO (TDIC) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2025

JOÃO EMERSON DA COSTA

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO (TDIC) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Texto de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa de Cultura, Escola e Processos Formativos, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Glaucia da Silva Brito

CURITIBA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Costa, João Emerson da.

A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental / João Emerson da Costa – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Gláucia da Silva Pinto

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Educação – Tecnologia. 4. Novas tecnologias – Educação. 5. Ensino fundamental – Tecnologia educacional. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JOÃO EMERSON DA COSTA**, intitulada: **A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. GLAUCIA DA SILVA BRITO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 09 de Junho de 2025.

Assinatura Eletrônica
16/06/2025 12:37:01.0
GLAUCIA DA SILVA BRITO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
24/06/2025 14:18:22.0
SORAYA CORRÊA DOMINGUES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
13/06/2025 22:50:16.0
HERTEZ WENDEL DE CAMARGO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
16/06/2025 14:49:16.0
JEFERSON FERRO
Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL)

In Memoriam às Professoras Silvaneide Monteiro de Andrade e Rosane Maria Bobato.

Hoje, presto minha homenagem às professoras Silvaneide Monteiro de Andrade e Rosane Maria Bobato, que partiram de forma inesperada e trágica, dentro da escola, enquanto cumpriam com dedicação a nobre missão de ensinar. Ambas faleceram no ambiente que as acolheu por tantos anos, no calor da sala de aula, transmitindo o conhecimento da língua portuguesa. Silvaneide, com 56 anos faleceu no dia 30 de maio de 2025 e Rosane, com 57, em 05 de junho de 2025, ambas eram professoras que entendiam a sala de aula como um espaço de transformação, como um lugar onde o conhecimento e o afeto andavam juntos. Elas sabiam que ser educador é, como diz Paulo Freire, "dialogar com os alunos e não apenas transmitir conteúdo, porque a educação é um ato de amor e de troca".

Nos últimos tempos, como muitos outros professores, enfrentaram o peso das pressões por resultados, a constante adaptação às novas tecnologias e o descaso de um desgoverno, que não consegue perceber o esforço e a dedicação por trás do trabalho daqueles que se entregam ao ensino de forma apaixonada.

Ao defender minha dissertação de mestrado na UFPR sobre a Integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Língua Portuguesa, no dia 9 de junho de 2025, eu, a banca e o público presente, refletimos sobre o trabalho dessas professoras. A perda delas, de forma tão abrupta, é um lembrete da imensa responsabilidade e do desgaste que a profissão docente impõe, mas também do amor que essas educadoras dedicaram à sua causa. Como Paulo Freire afirmava, "não é a educação que muda o mundo, mas as pessoas que, através da educação, transformam a sociedade". Na realidade, Silvaneide e Rosane foram vítimas de um sistema opressor, marcado por uma pedagogia do medo que estabelece metas inalcançáveis, desrespeita os profissionais da educação, transfere a responsabilidade da gestão escolar e compromete profundamente a saúde emocional no ambiente educacional. Essa afirmação não é exagerada: estudos indicam que 72% dos docentes da rede estadual do Paraná enfrentam problemas de saúde. Muitos outros, em silêncio, acabam desistindo da carreira ou sendo levados ao extremo. Essa lógica de medo não surgiu por acaso. Ela tem origem identificável: é resultado das ações de tecnocratas que encaram a Educação como um campo de testes autoritários, movidos por interesses obscuros

Que suas histórias, interrompidas tão tragicamente, sigam inspirando todos nós a valorizar e respeitar a figura do professor, que, como elas, dedica sua vida a formar o futuro.

Com profundo respeito e admiração,

Professor João Emerson da Costa

(Mestre em Educação - UFPR)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me ajudou a superar os obstáculos, dando-me forças para concluir esta dissertação de mestrado que tanto me ajudou a evoluir.

Agradeço aos Orixás pela oportunidade desta caminhada.

Agradeço à minha mãe, pela grande mulher que sempre foi motivando-me a seguir sempre.

Agradeço a minha mãe de Santo Jocelen Silva de Azevedo, por todo suporte emocional e espiritual.

Agradeço a Simão Antônio da Silva (*in memoriam*), que foi uma doce presença ao meu lado.

Agradeço ao meu companheiro Rosival (Bal) Aparecido de Oliveira, a quem este trabalho premiou com minhas ausências, porém sua capacidade de compreensão e carinho superaram tudo, seu amor e atenção acalentaram e acalmaram meu coração perante as angústias do processo.

Agradeço à minha amiga querida Nicole, minha conselheira fiel, que me deu forças para concluir esta dissertação. Seu otimismo e graça despertaram a alegria de viver em mim.

Agradeço à minha orientadora, Dra Glaucia da Silva Brito, que esteve comigo em momentos de tristeza e até falta de saúde mental. Quando as forças me faltaram, ela foi a mão de Deus que me deu suporte para não parar na caminhada.

Agradeço aos membros das bancas de qualificação: Profa. Dra Soraia Corrêa Domingues e Prof. Dr. Hertz Wendel de Camargo, por terem estado comigo nesses desafios de qualificar e defender a dissertação.

Agradeço ao PPGE, por ter me oportunizado uma formação tão rica e solidária.

Agradeço à Universidade Federal do Paraná, uma instituição de confiança que desde o início me deu todo o suporte para que eu chegasse aqui.

Considerai o homem, como uma mina rica em joias de inestimável valor. A educação, tão somente, pode fazê-la revelar seus tesouros e habilitar a humanidade a tirar dela algum benefício.

Epístolas de Bahá'u'lláh, Lawh-i-Maqsúd

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia)

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias Educacionais (GEPPETE). Tem como temática geral a Integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de um colégio da região central de Curitiba. Como problema de pesquisa, chegamos à seguinte questão: quais são as práticas e os instrumentos que apontam para uma integração das TDIC no currículo de Língua Portuguesa? O objetivo geral é analisar as práticas e os instrumentos utilizados por professores de Língua Portuguesa dos anos finais Ensino Fundamental. Já os objetivos específicos são: verificar a especificação das TDIC na Proposta Pedagógica Curricular e no Projeto Político-Pedagógico do colégio, assim como no currículo de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Paraná (CREP); descrever as práticas e os instrumentos utilizados por professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e categorizar as práticas nas quais os instrumentos utilizados sejam TDIC. A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo exploratória de natureza interpretativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2011); os sujeitos escolhidos para participar da pesquisa e responder ao questionário foram os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, tanto do regime de contratação do processo seletivo simplificado (PSS) quanto do quadro próprio do magistério (QPM). O instrumento usado para a coleta de dados foi um questionário impresso contendo 16 questões de natureza objetiva e discursiva. A análise de conteúdo será com base nas orientações de Bogdan e Biklen (1994). Os dados revelaram uma realidade já sentida por muitos professores: a tecnologia pode transformar a educação, mas, sem preparo adequado, ela se torna apenas um recurso pouco explorado. Os docentes querem inovar, tornar suas aulas mais envolventes e preparar os alunos para um mundo digital, mas esbarram na falta de formação continuada e de suporte. Ainda que equipamentos estejam disponíveis, o que realmente faz a diferença é o professor saber como utilizá-los de forma criativa e eficaz. Para que essa integração aconteça de verdade, é essencial ouvir os educadores, entender suas necessidades e oferecer formações que realmente façam sentido no dia a dia da escola. Realizamos um piloto de aula com base no artigo de Scherer e Brito (2020), intitulado: Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades, para averiguar se a aplicabilidade da metodologia para integração da tecnologia sugerida pelas autoras se demonstraria funcional, e com base na prática demonstrou-se efetivo. Em considerações finais, buscou-se entender se os objetivos foram alcançados e como isso ocorreu, e se foi possível responder à pergunta-problema que norteou esta pesquisa. As referências apresentam todo o aporte teórico que serviu de embasamento para a construção desta dissertação. As referências trazem o aporte teórico para os embasamentos necessários a pesquisa e os anexos contêm a capa do Currículo Estadual Paranaense e o instrumento utilizado para coletar os dados.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; ensino de Língua Portuguesa; currículo; integração de tecnologias.

ABSTRACT

This research is part of the Culture, School and Formative Processes in Education line of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Paraná and is linked to the Study and Research Group Teacher, School and Educational Technologies (GEPPETE). Its general theme is the Integration of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in Portuguese Language classes in the final years of Elementary School at a school in the central region of Curitiba. As a research problem, we arrived at the following question: what are the practices and instruments that point to an integration of TDIC in the Portuguese Language curriculum? The general objective is to analyze the practices and instruments used by Portuguese Language teachers in the final years of Elementary School. The specific objectives are: to verify the specification of TDIC in the Pedagogical Curricular Proposal and in the Political-Pedagogical Project of the school, as well as in the Portuguese Language curriculum for the final years of Elementary School of the Paraná State Network (CREP); to describe the practices and instruments used by Portuguese Language teachers in the final years of Elementary School and to categorize the practices in which the instruments used are ICTs. The research methodology is a qualitative approach of an exploratory type of interpretative nature, according to Bogdan and Biklen (1994) and Gil (2011); the subjects chosen to participate in the research and answer the questionnaire were Portuguese Language teachers in the final years of Elementary School, both from the simplified selection process (PSS) and from the teaching staff (QPM). The instrument used for data collection was a printed questionnaire containing 16 objective and discursive questions. The content analysis will be based on the guidelines of Bogdan and Biklen (1994). The data revealed a reality already felt by many teachers: technology can transform education, but without adequate preparation, it becomes just a little-explored resource. Teachers want to innovate, make their classes more engaging, and prepare students for a digital world, but they are faced with a lack of ongoing training and support. Even though equipment is available, what really makes a difference is the teacher knowing how to use it creatively and effectively. For this integration to truly happen, it is essential to listen to educators, understand their needs, and offer training that truly makes sense in the school's day-to-day life. We conducted a pilot class based on the article by Scherer and Brito (2020), entitled: Integration of digital technologies into the curriculum: dialogues on challenges and difficulties, to determine whether the applicability of the methodology for integrating technology suggested by the authors would prove to be functional, and based on practice, it proved to be effective. In final considerations, we sought to understand whether the objectives were achieved and how this occurred, and whether it was possible to answer the problem question that guided this research. The references present all the theoretical support that served as a basis for the construction of this dissertation. The references provide the theoretical support for the foundations necessary for the research and the annexes contain the cover of the Paraná State Curriculum and the instrument used to collect the data.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies; Portuguese Language teaching; curriculum; technology integration.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	LOUSA PARA USO DE GIZ.....	32
FIGURA 2	LOUSA PARA USO DO PINCEL ATÔMICO.....	33
FIGURA 3	LOUSA DIGITAL.....	33
FIGURA 4	EDUCATRON.....	34
FIGURA 5	TVs LARANJA PENDRIVE.....	34
FIGURA 6	USO DE TABLETS EM SALA DE AULA.....	35
FIGURA 7	REGISTRO DA AULA 1(PREPARO).....	59
FIGURA 8	REGISTRO DE AULA 2(USO)	60
FIGURA 9	REGISTRO DE AULA 2(USO).....	61
FIGURA 10	REGISTRO DE AULA 3(INTEGRAÇÃO).....	62
FIGURA 11	REGISTRO DE AULA 3(INTEGRAÇÃO).....	63
FIGURA 12	REGISTRO DE AULA 3(INTEGRAÇÃO).....	64
FIGURA 13	ESQUEMA DE NORMAS DE COMPUTAÇÃO BÁSICA.....	65
FIGURA 14	PANORAMA DA PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES EM CAPACITAÇÕES E CURSOS EM 2019.....	76
FIGURA 15	CAPTURE DE TELA: LRCO LINKS PARA ACESSAR RECURSOS PARA PLANEJAMENTO DE AULA.....	89
FIGURA 16	CAPTURE DE TELA: LRCO <i>SLIDES</i> COM A AULA A SER DESENVOLVIDA COM OS ESTUDANTES.....	90
FIGURA 17	CAPTURE DE TELA: LRCO LISTA DE EXERCÍCIOS A SER APLICADA APÓS A APRESENTAÇÃO DE <i>SLIDES</i>	90
FIGURA 18	CAPTURE DE TELA: LRCO CADASTRAR PLANEJAMENTO (PARTE INICIAL).....	91
FIGURA 19	CAPTURE DE TELA LRCO CADASTRAR PLANEJAMENTO (PARTE FINAL).....	91

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES ENTREVISTADOS.....	94
GRÁFICO 2	CURSOS EXTRACURRICULARES REALIZADOS PELOS DOCENTES.....	95
GRÁFICO 3	APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL DENTRO DA SALA DE AULA.....	96
GRÁFICO 4	PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES APRESENTADAS PARA A INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS.....	97
GRÁFICO 5	BENEFÍCIOS OBSERVADOS PELOS DOCENTES NA APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS.....	98
GRÁFICO 6	FORMAÇÕES OU CURSOS REALIZADOS PELOS DOCENTES CONTRIBUÍRAM PARA A APLICAÇÃO DA PRÁTICA TECNOLÓGICA EM SALA DE AULA?.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
EaD	Educação a Distância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRCO	Livro de Registro de Classe Online
MEC	Ministério da Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
REA	Recursos Educacionais Abertos
SEED	Secretaria da Educação
SI	Sociedade da Informação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	MINHA TRAJETÓRIA.....	16
1.2	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA	17
1.2.1	Pesquisas sobre o uso das tecnologias no ensino da língua portuguesa.....	20
1.3	PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS	26
1.4	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	27
2	CIBERCULTURA E SOCIEDADE	30
2.1	AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	40
2.2	O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS	56
2.2.1	Aula 1 – Preparo (conhecimento instrumental da tecnologia).....	60
2.2.2	Aula 2 – Uso (aplicação da tecnologia como suporte à prática pedagógica) .	61
2.2.3	Aula 3 – Integração (a tecnologia como meio invisível para o alcance de objetivos pedagógicos).....	64
2.2.4	Considerações sobre a aplicação	67
2.3	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O USO DAS TDIC	68
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	82
3.1	PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA	84
3.2	LÓCUS DA PESQUISA.....	84
	QUADRO 1 – ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR NO COLÉGIO ANALISADO...	85
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
3.4	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	86
3.5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	86
4	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	87
4.1	DOCUMENTOS.....	87
4.1.1	Proposta pedagógica curricular e projeto político-pedagógico do colégio	87
4.1.2	Currículo de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental da Rede Estadual Paranaense (CREP).....	90
4.1.3	Planejamento do professor.....	92

4.2	QUESTIONÁRIO	96
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS.....	113
	ANEXO A – CAPA DO CREP.....	122
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE ESTUDO EXPLORATÓRIO	123

1 INTRODUÇÃO

1.1 MINHA TRAJETÓRIA

Ao propor esta dissertação sobre a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC¹) no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, trago também minha própria trajetória como fio condutor de reflexões que envolvem mais do que aspectos pedagógicos e técnicos: envolvem vivências, medos, descobertas e transformações pessoais.

Durante muito tempo, senti insegurança diante do uso das tecnologias em minha prática docente. Embora a tecnologia sempre tenha feito parte da minha vida escolar — desde objetos simples, como lápis e caderno, até recursos como mimeógrafos e projetores como o Arthur² —, eu não compreendia seu papel como potencializadora da aprendizagem. Meu contato com computadores e celulares foi tardio, e a falta de familiaridade com eles contribuiu para que eu encarasse as TDIC com certo receio.

Foi a Educação a Distância (EaD) que promoveu uma reviravolta em minha relação com a tecnologia. Ao cursar graduações e pós-graduações nessa modalidade, passei a enxergar as plataformas digitais como aliadas na minha formação e no exercício docente. Ainda assim, a virada mais significativa aconteceu com a chegada da pandemia de Covid-19³, que forçou a migração para o Ensino Remoto Emergencial (ERE⁴). Diante desse novo cenário, vivi momentos de frustração, resistência e até lágrimas. Contudo, foi justamente nesse período que pude vivenciar uma troca afetiva

¹ Ao longo de todo o trabalho, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação serão indicadas pela sigla TDIC para otimizar a leitura.

² Além do projetor, o computador conta com leitor de CD e DVD, o que facilita a utilização de conteúdo multimídia. Apesar de a maioria dos computadores da rede pública contar com o sistema operacional Linux, o Arthur trabalha bem com documentos criados no Windows, como aqueles da família Office (Gugelmin, 2020).

³ Segundo o Ministério da Saúde, a Covid-19 “é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (Brasil, 2020c). De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), “os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 30 de janeiro de 2020 que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)” (Organização Pan-Americana de Saúde, 2020).

⁴ Segundo Hodges *et al.* (2020), o ERE é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Ele envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos. O objetivo é retornar a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar.

e pedagógica com meus alunos, que passaram a me ensinar a utilizar recursos como o *Google Meet*⁵ e o *Classroom*⁶. Essa convivência me tocou profundamente e me fez repensar o lugar da tecnologia na educação.

Esse percurso pessoal, atravessado por emoções, desafios e superações, serve de base para a presente pesquisa, que busca compreender como as TDIC estão sendo integradas ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, especialmente a partir do olhar de professores que, como eu, têm aprendido a ressignificar seu fazer pedagógico em diálogo com as possibilidades tecnológicas.

1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA

Marcos históricos de grande relevância, como a Revolução Industrial do século XVIII, proporcionaram significativos avanços para a sociedade. É evidente que um dos mais importantes foi o surgimento das máquinas, inovação que facilitou e alavancou novas possibilidades para o trabalho, o qual passou de manual para mais operacional. Diante disso, com a evolução da sociedade, algo que ganhou bastante força foi a emergência das TDIC. Essas tecnologias não se restringiram somente aos meios digitais, aos computadores, tablets e smartphones pessoais nas empresas e indústrias; elas também foram para o contexto da sala de aula, com ênfase no século XXI e na era dos nativos digitais⁷.

Nesse contexto, é imprescindível ressaltar que uma verdadeira integração das tecnologias na educação poderá proporcionar uma dinamização, além de agilidades consideráveis no processo de ensino (Duarte, 2022). As TDIC, quando utilizadas adequadamente em sala de aula, poderão proporcionar aos alunos mais interesse pelo processo de ensino e aprendizagem. Eles podem aprender de formas mais lúdicas, mas também de maneira efetiva, participando de atividades com mais ânimo e apresentando melhor desempenho.

⁵ O *Google Meet* é uma plataforma de videoconferência desenvolvida pelo Google. Ele permite que os usuários façam chamadas de vídeo, reuniões virtuais e conferências online (Magalhães, 2022).

⁶ *Classroom* é uma plataforma de aprendizagem online desenvolvida pelo Google para auxiliar educadores e alunos na organização e administração de atividades escolares (Lira, 2021).

⁷ Segundo Marc Prensky (2001 *apud* Pescador, 2010, p. 2), “esses jovens estão acostumados a obter informações de forma rápida e costumam recorrer primeiramente a fontes digitais e à Web antes de procurarem em livros ou na mídia impressa. Por causa desses comportamentos e atitudes e por entender a tecnologia digital como uma linguagem, Prensky os descreve como nativos digitais, uma vez que ‘falam’ a linguagem digital desde que nasceram”.

É relevante salientar que, neste estudo, assim como feito em Silva (2022), optou-se pelo conceito das TDIC, o qual se relaciona com diversos setores, como tecnologia da informação e comunicação, mídias e integração estruturada pelas tecnologias digitais. Os autores Bertoldo, Salto e Mill (2018) apresentam o conceito das TDIC ainda utilizando o termo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), que converge no mesmo meio e com o mesmo objetivo, postulando do seguinte modo:

[...] todas as produções e tecnologias midiáticas e da comunicação são estruturadas, armazenadas, manipuladas e transmitidas por meio dessa linguagem e do computador (artefato que opera com esse tipo de informação, por excelência). Essa nova gramática permite reescrever todas as informações (escrita e imagética) documentadas, organizadas, manipuladas e transmitidas das mais variadas formas (livro, manual, dicionário, cartaz, mapa, fotografia, filme e vídeo, fita magnética, tese etc.) em uma única linguagem. Esse processo, conhecido como digitalização e virtualização, indica progressiva recriação em novos documentos digitais, mais leves e onipresentes, que ganham agora velocidade e plasticidade no armazenamento, no processamento, na transmissão e na recepção. Obviamente, até o momento pelo menos, esse processo não implicou a eliminação de outras formas de armazenamento e apresentação da informação e do conhecimento, pelo contrário, potencializou essas formas oferecendo uma nova gramática e semiologia e, em educação novas formas de letramento e educação, refletidas na passagem do aluno consumidor passivo ao aluno autor autônomo; do texto ao hipertexto e a hipermídia; das imagens estáticas às animações e às simulações da educação presencial à educação a distância; da construção solitária do conhecimento às redes de interação e colaboração; da inteligência individual à coletiva (Bertoldo; Salto; Mill, 2018, p. 622).

A opção pelo termo TDIC se deu justamente por provocar uma transição de “consumidor passivo” para “agente autônomo” e por tratar do processo de digitalização e virtualização tal como Lemos (2003) sugere na Primeira Lei da Cibercultura, a Reconfiguração. A questão da reconfiguração, segundo o autor, diz respeito ao surgimento de novas tecnologias que reconfiguram as existentes, mas não as substituem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as tecnologias digitais apresentam-se como um desafio à atuação dos professores, exigindo uma postura renovada da parte dos docentes (Brasil, 2017). Um exemplo claro dessa influência está na quinta das dez Competências Gerais da Educação Básica, mencionada na introdução do documento. Essa competência ressalta a importância e o espaço ocupado pelas TDIC no contexto educacional.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas

práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Após expor a justificativa para o uso do termo TDIC neste estudo, percebemos que é necessário ressaltar que a inclusão das tecnologias na educação acarreta um fator digital que deve ser considerado. A tecnologia abre oportunidades para promover a inclusão digital porque permite que estudantes de diferentes origens e realidades socioeconômicas tenham acesso a recursos educativos que antes eram limitados a apenas alguns grupos sociais. Com a inclusão digital, também temos benefícios em fatores de origem social.

Já para Kenski (2012), as tecnologias são um agrupamento de princípios científicos e conhecimentos utilizados no planejamento e na construção de um equipamento em certas atividades. Sendo assim, tanto uma caneta quanto um computador são ferramentas tecnológicas. Kenski (2012) também define “técnica” como as formas específicas ou as habilidades especiais de utilizar cada tipo de tecnologia para a realização de atividades diversas. As diferentes técnicas são precisas para tratar de diferentes recursos tecnológicos, em variados níveis de complexidade.

O uso das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa pode ser uma poderosa ferramenta para potencializar o aprendizado e o engajamento dos alunos. As TDIC permitem a diversificação das estratégias pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento de competências como a leitura crítica, a escrita colaborativa e a pesquisa autônoma. Elas também oferecem aos alunos novos modos de interagir com o conhecimento e de produzir textos em diferentes formatos e gêneros adaptados às demandas contemporâneas (Lemos, 2003).

No contexto do ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, as TDIC possibilitam a personalização do ensino, ajustando-se ao ritmo e às necessidades de cada aluno. Elas transformam a maneira como os estudantes interagem com a leitura, a escrita e a interpretação de textos. O uso de plataformas digitais (como a *Leia Paraná*), de aplicativos educacionais, de ferramentas interativas e de corretores automáticos de texto amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes. Essas ferramentas permitem que os estudantes pratiquem habilidades de forma autônoma, o que é essencial para o processo de aprendizagem.

Além disso, essas tecnologias favorecem o desenvolvimento do letramento digital, uma competência essencial para a era da informação. Explorando diferentes mídias e gêneros textuais, os estudantes aprimoram suas habilidades comunicativas e críticas, preparando-se para os desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, a incorporação das TDIC no ensino da Língua Portuguesa não apenas moderniza a prática pedagógica, mas também fortalece o protagonismo dos alunos no processo de construção do conhecimento.

1.2.1 Pesquisas sobre o uso das tecnologias no ensino da língua portuguesa

Para verificarmos o que já foi pesquisado sobre o uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa, fizemos um estudo de revisão do tipo “estado da arte”. Segundo Romanowski e Ens,

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Dessa forma, fizemos o estado da arte com a finalidade de verificar o que já foi estudado dos anos 2019 a 2023 sobre a temática desta dissertação. A base de dados escolhida foi o Google Acadêmico, em que buscamos apenas dissertações. Para compor a estratégia de busca, utilizamos as seguintes palavras-chave: “tecnologias”, “ensino de Língua Portuguesa” e “Ensino Fundamental II anos finais”.

Nesse sentido, o estado da arte analisado nos anos de 2019 a 2023 aponta que é perceptível que o uso das tecnologias contemporâneas no contexto de ensino também influencia o desenvolvimento da escrita. Para escrever bem, é preciso ter conhecimento da leitura e da gramática e realizar pesquisa. Nesse patamar, o educando pode conseguir seu objetivo.

Lima (2022), em sua dissertação, destaca que vivemos na era da informação e que a todo momento surgem inovações tecnológicas. Assim, acontecem modificações na maneira de agir e pensar das pessoas. Segundo a autora, as TDIC estão mudando não apenas as formas de entretenimento e do lazer, mas

potencialmente todas as esferas da sociedade, como o trabalho, a saúde, a política, o consumo, a comunicação e até mesmo a educação.

Nesse sentido, Passos (2023), em sua dissertação, reflete sobre os recursos disponíveis para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A autora aponta que eles devem considerar o fato de que o aluno de hoje está imerso em um contexto digital, ou seja, participa de uma sociedade digitalizada. As TDIC estão presentes na organização e no funcionamento da vida cotidiana. Portanto, os recursos e metodologias utilizados devem estar alinhados com esse perfil, promovendo o interesse, a aprendizagem e o protagonismo do aluno. Uma das mais importantes ferramentas nesse processo é o Livro Didático (LD).

Oliveira (2022) aponta que a realização desses estudos nesta temática é importante para que possamos refletir sobre a interação existente e estabelecida pela escola entre o indivíduo e o conhecimento, compreendendo o papel da escola frente às mudanças ocorridas por meio da inserção dessas novas TDIC no seu contexto. A pesquisa também possibilita ter uma contribuição prática de novas formas de fundamentação de metodologias. Diante do processo de letramento digital na escola, novas práticas de gêneros são criadas, como e-mail, blog, Facebook etc. Elas possibilitam ampliar a prática docente do professor de Língua Portuguesa na sala de aula no Ensino Fundamental.

A dissertação de Bonifácio (2020) relata que as tecnologias digitais estão presentes na vida cotidiana, integradas a acessórios como *smartwatches*, dispositivos móveis e até mesmo ao ambiente ao nosso redor, muitas vezes de forma quase invisível. Estar conectado tornou-se uma constante nas experiências das pessoas em diversos contextos, como ao checar e-mails, comunicar-se, acessar redes sociais e navegar por sites tanto nacionais quanto internacionais. É cada vez mais desafiador encontrar áreas da vida que permaneçam inalteradas ou imunes à influência das tecnologias digitais. Essas tecnologias já se estabeleceram no cotidiano, transformando a forma como interagimos com comércio, serviços e entretenimento e alterando a interação social. Dessa maneira, as mudanças provocadas pelas TDIC incentivam novos modos de produzir, de estar em relações e de ser.

Por vivermos em um mundo constantemente mediado pelas tecnologias digitais, essas ferramentas acabam afetando as estruturas sociais, transformando diversas esferas das relações humanas. Isso gera novas formas de socialização e

interação com o conhecimento, promovendo a reformulação de paradigmas ligados às teorias de aprendizagem.

Essas inovações também impactam os métodos de ensino e aprendizagem. Os estudantes de hoje têm hábitos diferentes: muitos já não leem materiais impressos, preferindo conteúdos digitais. Em vez de frequentar acervos físicos em bibliotecas, eles buscam informações por meio de sistemas de pesquisa, e-books, tutoriais, redes sociais e comunidades virtuais de aprendizado. Nesse contexto tecnológico, a sala de aula deve refletir as práticas cotidianas cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais.

Um bom exemplo é a dissertação de Oliveira Filho (2023). Ele investigou como o conto maravilhoso poderia motivar o aluno a se engajar na leitura, a criar seus próprios contos de maneira colaborativa e a contextualizá-los oralmente. A intenção foi desenvolver audiolivros com os contos elaborados pelos jovens autores, aprimorando, assim, o uso adequado da língua por meio de análise linguística durante o processo de escrita e fala.

Segundo Oliveira Filho, é relevante destacar que a participação do aluno em atividades de leitura contribui para expandir o repertório para a produção de textos e reflexões orais, tornando-o protagonista desse processo de aprendizagem. Assim, os novos textos maravilhosos irão refletir o ponto de vista dos jovens autores em relação ao universo fantasioso que eles idealizam, com base em sua própria realidade. Um jovem que enfrenta dificuldades financeiras, por exemplo, pode criar uma história em que sua família vive em um reino mágico onde tudo o que é desejado se torna realidade, ou imaginar personagens com habilidades especiais, como fazer teletransporte, ler pensamentos e, quem sabe, organizar um quarto desarrumado com um simples estalar de dedos. Isso pode gerar um incentivo adicional para a educação e para a realização de seus sonhos. Desse modo, o aluno vai se tornando protagonista na construção do conhecimento, tendo a leitura, a produção de textos, a oralidade e a atenção ao uso da língua por meio da análise linguística incentivadas a partir das atividades conduzidas em sala de aula pelo docente.

A partir da análise dos contos produzidos pelos autores(alunos) dentro do tempo estipulado no planejamento didático (cada professor identifica em seu plano de aula o tempo para realizar a atividade estipulada), é possível identificar o que foi consolidado nas aulas remotas e o que ainda requer aprimoramento. De forma colaborativa, além de ser produzido um audiolivro narrado pelos próprios estudantes.

Independentemente da forma de divulgação, o mais importante é valorizar o trabalho dos alunos, destacando o protagonismo deles nesta construção multimodal.

Com a utilização das TDIC, é viável oferecer aos alunos diversas atividades; no entanto, para que o trabalho seja efetivo, é necessário que os educadores estejam cientes das possibilidades que essas ferramentas oferecem. A justificativa para a necessidade de adaptação da formação docente está na constatação de que as inovações tecnológicas digitais ampliaram de maneira significativa as interações, uma vez que essas tecnologias garantem a utilização de notebooks, tablets, celulares e outros dispositivos tecnológicos, além de facilitarem o acesso às informações e a interação entre as pessoas. Essas tecnologias aumentaram a integração, as conexões, o uso e o acesso a diferentes mídias no ciberespaço.

Santos (2022), em sua dissertação, descreve que o emprego das TDIC nas aulas requer uma postura mediadora dos educadores e um envolvimento ativo dos alunos para que ocorra uma interação produtiva. Além disso, dados coletados pela pesquisa realizada pelo Cetic.br (NIC.br, 2022), que ouviu mais de 1.807 professores, 906 coordenadores pedagógicos e 979 diretores escolares, apontou que docentes mais jovens tiveram, durante a graduação, maior acesso a cursos, palestras e debates sobre o uso de tecnologias digitais aplicadas à aprendizagem. Entre os que afirmaram ter participado dessas atividades, 64% tinham até 30 anos, 54% estavam na faixa etária entre 31 e 45 anos, e apenas 42% tinham mais de 46 anos.

Apesar desse dado positivo no período formativo inicial, apenas 30% dos professores relataram ter participado de formações continuadas na área de tecnologias educacionais no último ano. A situação nas escolas públicas revela uma realidade ainda mais limitada: somente 21% dos diretores dessas instituições informaram que seus docentes participaram de algum programa de formação na temática.

Esse cenário, no entanto, não deve ser interpretado como reflexo de desinteresse dos profissionais. Ao contrário, a pesquisa incorporou uma questão específica sobre o uso de tecnologias digitais pelos docentes, e os resultados mostraram que 65% dos professores que atuam em áreas urbanas utilizaram esses recursos tanto para o ensino dos conteúdos de suas respectivas disciplinas quanto para a implementação de novas práticas pedagógicas.

Ademais, a apropriação tecnológica ocorre majoritariamente de forma autônoma ou colaborativa: 86% dos professores de escolas privadas e 92% dos

públicos afirmaram ter aprendido sobre tecnologias digitais por iniciativa própria; 87% (privadas) e 86% (públicas) aprenderam com outras pessoas; e 90% (privadas) e 79% (públicas) com seus pares, demonstrando um forte engajamento na busca por atualização, mesmo diante das limitações institucionais.

A integração das TDIC na educação faz surgir novas formas de ensino e de aprendizagem, implicando aspectos como o fomento da interação entre o humano e o tecnológico, o domínio dos recursos para facilitar a comunicação por meio deles e o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender.

Antunes (2022), relata que existem muitas desigualdades no acesso às TDIC em um país como o Brasil, onde há regiões muito distantes dos grandes centros urbanos. Essas disparidades se tornaram mais evidentes com a necessidade de manter a continuidade do ano letivo, mesmo no distanciamento social. Durante a pandemia de Covid-19, as secretarias municipais e estaduais de educação disponibilizaram orientações sobre o calendário, os currículos e a educação por meio de aulas remotas. As variações nas propostas apresentadas incluíam o uso de plataformas educacionais que requeriam internet e o envio de materiais didáticos impressos a estudantes sem acesso à rede.

Foi nesse cenário que os educadores da educação básica, em um curto espaço de tempo, passaram a enfrentar uma significativa transformação em sua rotina escolar, lidando com dificuldades e com recursos tecnológicos limitados, que se tornaram a principal ferramenta utilizada para a interação com os alunos de forma obrigatória. Antes, essas tecnologias eram utilizadas para a criação de material pedagógico. Com o advento da pandemia de Covid-19, essas tecnologias se tornaram grandes aliadas ao ensino. Sustentar a continuidade do ano letivo e o exercício da docência durante esse período, considerando a necessidade de aprendizado dos alunos, exigiu a utilização de recursos remotos, especialmente de internet, para possibilitar aos educadores o envio de materiais didáticos e a recepção das atividades realizadas por seus alunos.

As pesquisas feitas fazem surgir preocupações com o que o jovem lê e de que modo lê. É preciso analisar se estão sendo oferecidas oportunidades de leitura e de que modo o ensino da Língua Portuguesa está sendo desenvolvido.

A pesquisa realizada para este estado da arte revelou que, dos dez trabalhos analisados inicialmente sobre o uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa, apenas sete se mostraram diretamente relevantes para embasar as palavras-chave

de busca: “tecnologias”, “ensino de Língua Portuguesa” e “Ensino Fundamental II anos finais”. Esses estudos abordam de forma aprofundada a integração das tecnologias digitais ao ensino de Língua Portuguesa e os impactos dessa integração no desenvolvimento da escrita, na adaptação das metodologias ao contexto digital e nas novas práticas de letramento.

Os demais trabalhos analisados, apesar de se referirem ao tema, não apresentaram uma abordagem direta sobre o uso de tecnologias específicas no ensino de Língua Portuguesa.

Para nossa pesquisa, esse resultado evidencia a necessidade de mais investigações que explorem a temática de forma detalhada e prática, refletindo a importância das tecnologias contemporâneas no processo educacional. É possível apresentar outro ponto no que se refere às contribuições das tecnologias no ensino da Língua Portuguesa: a motivação. Motivar os alunos é uma tarefa que requer trabalho por parte do professor, pois muitos estudantes atualmente passam parte de seu tempo nas redes sociais e, com isso, podem perder o interesse pela escola. Dessa forma, é necessário usar as tecnologias para motivar os alunos. Se eles se identificam com as redes sociais, os docentes podem desenvolver a aprendizagem por meio delas.

Assim sendo, é importante que a motivação aconteça e que esteja presente no cotidiano do educando; sem motivação, o processo de aprendizagem não acontece da melhor maneira. Motivação para ler, escrever, dialogar, buscar e transmitir conhecimentos — são inúmeras as necessidades da motivação dentro do desenvolvimento da Língua Portuguesa. Isso facilitará o processo de aprendizagem. As metodologias aplicadas no ensino da Língua Portuguesa têm fundamentos no avanço das novas tecnologias, introduzindo o educando nesse espaço para que ele aprenda utilizando ferramentas digitais incorporadas ao ensino da linguagem. Assim, ele é motivado a aprender dentro de seu contexto social. Nesse contexto de leitura e escrita no meio contemporâneo de grandes avanços tecnológicos, diversas são as formas de utilizá-las as TDIC no ensino de Língua Portuguesa.

No ano de 2020, na busca por melhorias constantes na educação do Paraná, o Governo do Estado buscou promover uma série de medidas e projetos envolvendo a tecnologia nas escolas e salas de aula da região. Desde 2019, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED – PR) implementou iniciativas, as quais

impactaram diretamente a rotina de estudantes e professores, trazendo alguns desafios.

Essas iniciativas, além de modernizar a gestão das escolas, trouxeram também resultados significativos, segundo a própria SEED-PR, na melhoria do rendimento escolar e no combate à evasão. Usando os dados do LRCO e do app *Escola Paraná*, o Estado implantou o programa “Presente na Escola”, de combate ao abandono escolar, reduzindo em 53,85% a evasão dos estudantes do Ensino Médio e em 49,89% nos anos finais do Ensino Fundamental (Paraná, 2020).

No ano posterior, em 2021, o investimento na tecnologia empregada na sala de aula foi um dos principais focos da educação paranaense. Nesse segundo ano de pandemia de Covid-19, programas pedagógicos com base tecnológica ganharam ainda mais força nas escolas da Rede Estadual do Paraná. Foi oferecido aos estudantes projetos de robótica e programação, além de usufruir de plataformas educacionais online de redação, língua inglesa e matemática (Paraná, 2021b).

Além de propiciar inovação para os alunos, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, também procurou investir na formação dos professores, para que dominassem todos os recursos disponíveis e pudessem utilizá-los, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem, entretanto essas iniciativas se mostraram insuficientes na prática docente.

Não há valorização de seus saberes e experiências e pouco se respeita sua realidade, necessidades e particularidades [...] pois as práticas [...] não contemplam discussões e reflexões aprofundadas sobre a própria prática e a realidade do professor. (TOZETTO, S. S.; DOMINGUES, T. de G – Revista UEPG)

Outro ponto importante foi o investimento em infraestrutura, com o objetivo de tentar garantir que estudantes e profissionais tivessem condições de acesso a todos os programas desenvolvidos (Pischetola, 2019).

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

A partir das colocações trazidas na introdução, faz-se necessário contextualizar o problema de pesquisa norteador que guia esta dissertação: quais práticas e instrumentos utilizados no ensino de Língua Portuguesa em um colégio da rede pública estadual do Paraná apontam para uma integração das TDIC no currículo?

As práticas observadas nesta pesquisa são ligadas aos conteúdos de: leitura de textos literários e não literários, com análise e interpretação crítica dos conteúdos; processo de produção de textos diversos, como narrativas, dissertações, artigos e resenhas, com foco na expressão clara e coerente das ideias; estudo e aplicação das normas gramaticais e ortográficas da Língua Portuguesa, assim como a realização de atividades de revisão e edição de textos, com destaque para a correção gramatical e a organização das ideias.

Como objetivo geral, temos: analisar as práticas e instrumentos utilizados por professores de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental, verificando quais características apontam para uma integração das TDIC na disciplina de Língua Portuguesa. Em consequência, temos como objetivos específicos: verificar a especificação das TDIC na Proposta Pedagógica Curricular e no Projeto Político-Pedagógico do colégio (Curitiba, 2023), assim como no Currículo de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Paraná (CREP) (Paraná, 2021a); descrever as práticas e instrumentos utilizados por Professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental; e categorizar as práticas nas quais os instrumentos utilizados sejam as TDIC.

1.4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo exploratória, segundo Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2011). Buscamos coletar informações e dados acerca do processo de integração das tecnologias de informação e comunicação no currículo da disciplina de língua portuguesa do ensino fundamental II anos finais.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, usamos o conceito de integração explicitado por Scherer e Brito (2020), que diz:

Essa integração, para nós, é um processo, um movimento contínuo de planejamento e desenvolvimento de aulas e ações na escola, em que se incorpora a linguagem digital - veiculada por meio de diferentes tecnologias digitais (equipamentos, softwares, aplicativos etc.) - e os movimentos de cultura digital a outras linguagens usadas na produção de conhecimento, dessa forma, oportunizando experiências inovadoras de aprendizagem na escola (Scherer; Brito, 2020, p. 8).

Trata-se de um processo dinâmico, que envolve o planejamento pedagógico estratégico e a incorporação da linguagem digital de forma significativa. Segundo as autoras:

Podemos dizer, quando for o caso, que a integração está continuamente acontecendo na prática de um professor ou escola (no sentido dinâmico do processo), pois é movimento contínuo, não finda. Ela se constitui em um processo construído a cada dia, cada prática, com cada turma de alunos, em uma disciplina, na escola. As tecnologias digitais são incorporadas de maneira habitual e natural ao currículo em ação, sem forçar seu uso, sem ser artificial e obrigatório (Scherer; Brito, 2020, p. 8).

Além disso, ao considerar os movimentos da cultura digital, esse processo amplia as formas de interação e colaboração, incentivando o pensamento crítico, a criatividade e o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento. Exposto o conceito que usamos para o vocábulo integração, vamos apresentar as etapas desta pesquisa: a Introdução apresenta um breve relato da minha trajetória acadêmica e sua relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a justificativa, a relevância da temática, o problema de pesquisa, os objetivos e a metodologia aplicada na pesquisa. O Capítulo 2 versa sobre cibercultura e sociedade: as tecnologias no ensino de Língua Portuguesa, as TDIC nas aulas de Língua Portuguesa, pesquisas feitas sobre o uso das TDIC no ensino de Língua Portuguesa, o currículo de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como a integração das TDIC na formação continuada dos professores de Língua Portuguesa. No Capítulo 3, o destaque é para a metodologia aplicada, princípios éticos da pesquisa, lócus da pesquisa, participantes da pesquisa, procedimento de coleta e análise de dados. O Capítulo 4 traz a análise dos documentos: Proposta Pedagógica Curricular e Projeto Político-Pedagógico do colégio (Curitiba, 2023), assim como do currículo de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Paraná (CREP) (Paraná, 2021a). O Capítulo 5 traz o resultado da análise dos dados obtidos com o questionário e as discussões sobre esses resultados. O Capítulo 6 expõe as considerações preliminares embasadas nas análises documentais e dos questionários e das observações feitas *in loco* durante o período de construção da dissertação. Por fim, o Anexo apresenta o questionário aplicado aos professores.

A pesquisa foi realizada em um colégio da Rede Pública Estadual do Paraná, situado em Curitiba, que oferece os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino

Médio. Os sujeitos escolhidos para participar da pesquisa são os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, tanto do regime de contratação do PSS quanto do QPM. Na unidade educacional em questão, cinco professores estavam aptos a participar. Os critérios de inclusão foram: 1) Ser professor de Língua Portuguesa, 2) Ser professor do Ensino Fundamental II; e 3) Querer participar da pesquisa. Cada professor respondeu a um questionário contendo 13 perguntas objetivas e discursivas, sobre a formação profissional e o uso ou não das TDIC em sua prática pedagógica.

2 CIBERCULTURA E SOCIEDADE

Canotillo (1993) já nos alertava que o modo de vida e convivência dos seres humanos também é possibilitado por espaços virtuais, nos quais os dados, livros, músicas, blogs, clipes, produtos, serviços e informações podem ser acessados em qualquer lugar do planeta, além das limitações dos estados-nação anteriores. A combinação de satélites, televisões, telefones, cabos de fibra ótica e microcomputadores une o mundo em um corpo unificado de conhecimento, levando à superação de estruturas administrativas hierárquicas e verticais em direção à horizontalização das relações de poder. Essa é a expressão de uma nova realidade.

Observando esse contexto, a sociedade deve manter uma relação com diversas tecnologias (facilidade de acesso ao mundo da informação) no cotidiano, pois muitas vezes as pessoas vivenciam situações que exigem interação com aparatos tecnológicos.

Nesse sentido, Coutinho e Lisboa (2011) nos apontam que os primeiros indícios do conceito de Sociedade da Informação (SI) foram introduzidos pelo economista Fritz Machlup em seu livro *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, publicado em 1962. No entanto, a consolidação desse conceito é creditada a Peter Drucker, que em seu best-seller *The Age of Discontinuity*, de 1966, introduziu a ideia de uma sociedade pós-industrial, na qual o poder econômico evoluiu da agricultura para a indústria e, posteriormente, para os serviços, destacando a informação como um recurso precioso (Crawford, 1983 *apud* Coutinho; Lisboa, 2011).

A essência subjacente à noção de Sociedade da Informação é uma sociedade em constante evolução, impulsionada pelos avanços na ciência e na tecnologia. Assim como a imprensa revolucionou a forma de aprendizado através da disseminação da leitura e da escrita em materiais impressos, o advento das tecnologias de informação e comunicação possibilitou novos métodos de acesso e distribuição do conhecimento (Coutinho; Lisboa, 2011). Essa transformação trouxe uma nova realidade, exigindo que os indivíduos adquirissem competências e habilidades para lidar com a informatização do saber, tornando a produção e o acesso ao conhecimento mais acessíveis e horizontais.

Para Coutinho e Lisboa (2011), a sociedade do conhecimento e da aprendizagem é caracterizada pela rápida produção e distribuição de conhecimentos, exigindo que os indivíduos estejam em constante processo de atualização e

aprendizagem. “Neste tipo de sociedade, vê-se como questão fulcral a possibilidade de os indivíduos desenvolverem competências e habilidades que possibilitem o exercício da sua criatividade, pautados pelos seus anseios e necessidades” (Coutinho; Lisbôa, 2011, p. 7).

As autoras discutem que, nessa sociedade, a escola precisa redefinir seu papel e práticas para não se tornar obsoleta. Segundo elas, a escola deve se adaptar a essa nova realidade, promovendo não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a criação de ambientes que estimulem a construção ativa do conhecimento pelos alunos e a capacidade de aprender continuamente. Coutinho e Lisbôa alertam que:

A finalidade dos sistemas educacionais em pleno século XXI, será pois tentar garantir a primazia da construção do conhecimento, numa sociedade onde o fluxo de informação é vasto e abundante, e em que o papel do professor não deve ser mais o de um mero transmissor de conhecimento, mas o de um mediador da aprendizagem. Uma aprendizagem que não acontece necessariamente nas instituições escolares, mas, pelo contrário, ultrapassa os muros da escola, podendo efectuar-se nos mais diversos contextos informais por meio de conexões na rede global (Coutinho; Lisbôa, 2011, p. 6).

Em resumo, Coutinho e Lisbôa (2011) destacam que a escola deve atuar como um agente ativo na sociedade do conhecimento, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de adaptação. Elas são essenciais para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Para Castells (1999), essa transformação pode ser considerada a revolução tecnológica que deu origem ao informacionalismo, tornando-se a base material da nova sociedade. Nessa perspectiva, as tecnologias assumem um papel central em todos os setores sociais, permitindo a compreensão da nova estrutura social, conhecida como sociedade em rede, e de uma nova economia, na qual a informação é a principal fonte de produtividade e poder.

Takahashi (2000) complementa afirmando que a sociedade da informação não é um mero modismo, mas representa uma transformação profunda na organização social e econômica. Ele argumenta que essa nova era é um fenômeno global, afetando diretamente atividades sociais e econômicas por meio da disponibilidade de informações. A discussão de Takahashi destaca não apenas a dimensão político-econômica, mas também uma dimensão social significativa,

exemplificada pela metáfora de uma boa estrada, facilitando a circulação de informações e promovendo a integração e a disseminação do conhecimento entre as pessoas.

Pierre Lévy (1999) refinou o conceito de cultura de rede ao fazer perguntas relacionadas ao movimento cultural sociotécnico em que a sociedade vivia. Segundo o filósofo, trata-se de um tema polêmico e multifacetado em que as culturas nacionais se fundem com a globalização e culturas cibernéticas, envoltas no ciberespaço e pautadas por três princípios: interconectividade, comunidade virtual e inteligência coletiva. Nas palavras de Lévy (1999, p. 11), a inteligência coletiva é “um conjunto de tecnologias (físicas e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensar e valores que evoluem com o ciberespaço”.

Portanto, o ciberespaço é o ambiente em que a cibercultura se manifesta, permitindo a comunicação e a interação entre pessoas de diferentes partes do mundo, além de possibilitar a criação de comunidades virtuais, o acesso a informações e a realização de diversas atividades online. Lévy (1999) descreve o ciberespaço como uma rede de todas as redes, um espaço imaterial, mas interativo, no qual as pessoas podem criar, colaborar e compartilhar informações em tempo real, independentemente de barreiras físicas. Esse ambiente possibilita o desenvolvimento da *inteligência coletiva*, conceito central para Lévy (1999), que representa a capacidade de grupos humanos de colaborar e trocar conhecimentos para resolver problemas ou criar. Assim, o ciberespaço, para o autor, é mais do que uma simples rede tecnológica: é um meio para ampliar as capacidades cognitivas humanas e criar formas de organização social e de cultura.

A partir do conceito de ciberespaço citado acima, Monteiro e Pickler (2007) complementam que ele é um espaço não físico em que as interações sociais, as transações comerciais, a criação e o compartilhamento de conteúdo ocorrem por meio de dispositivos eletrônicos e conexões de rede.

Um bom exemplo desse contexto é o mundo virtual. Qualquer um que esteja conectado à internet terá acesso a conceitos que permitem acessar e compartilhar o conhecimento, a cultura e os valores de uma sociedade (Lévy, 1999). O conceito de *cibercultura* apresentando por Lévy (1999) é:

o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (Lévy, 1999, p. 17).

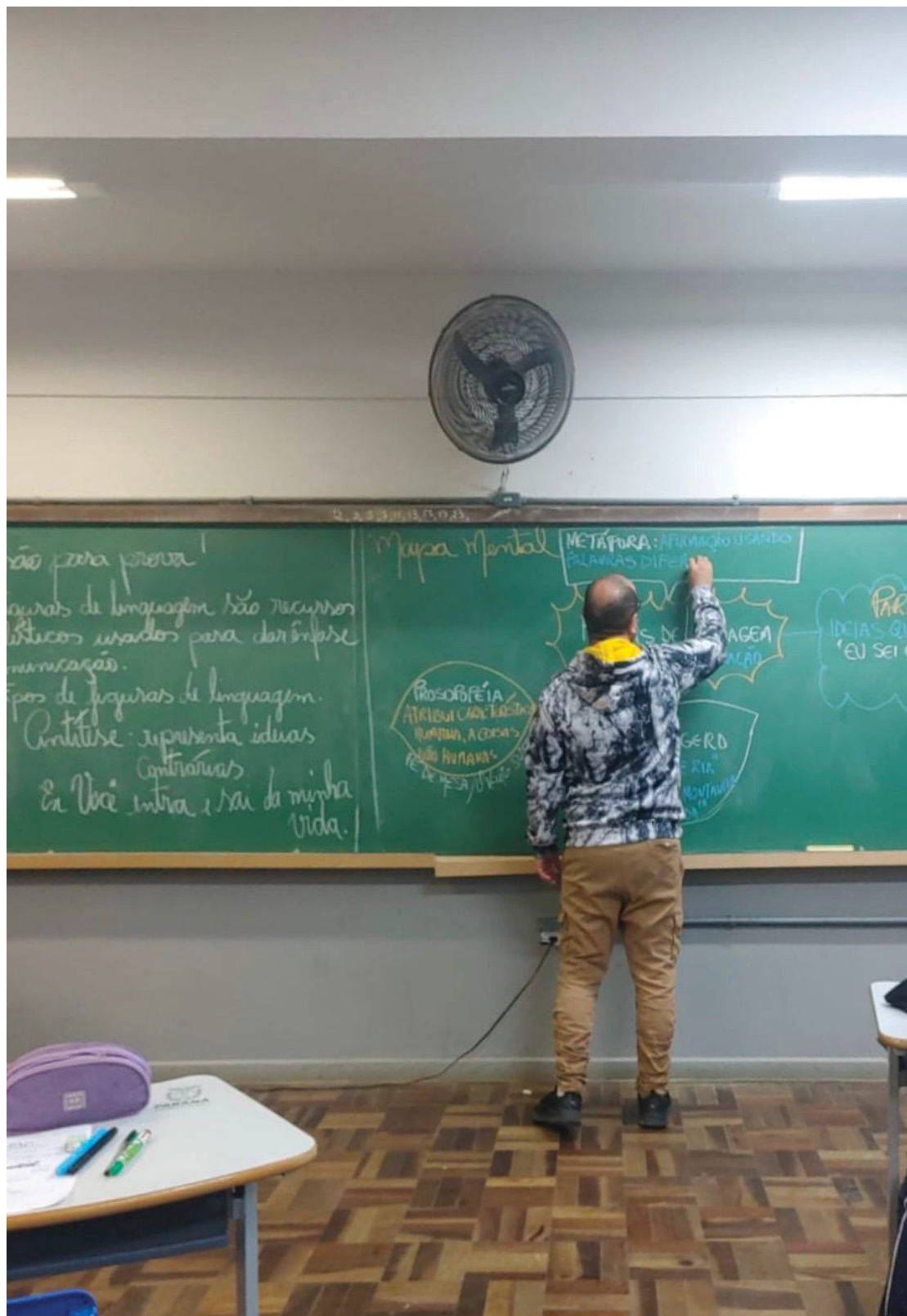
Brito (2021) considera que a cibercultura é apresentada como ambiente cultural moldado pela disseminação e integração das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Lemos (2003) propõe três leis fundamentais que delineiam a natureza dessa cultura emergente. A primeira delas é a Lei da Reconfiguração: “Devemos evitar a lógica da substituição ou do aniquilamento. Em várias expressões da cibercultura trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes” (Lemos, 2003, p. 22).

Lévy (1999) também é contrário à ideia reducionista da substituição do antigo pelo novo. Ele exemplifica:

A fotografia substituiu a pintura? Não, ainda há pintores ativos. As pessoas continuam, mais do que nunca, a visitar museus, exposições e galerias, compram as obras dos artistas para pendurá-las em casa. Em contrapartida, é verdade que os pintores, os desenhistas, os gravadores, os escultores não são mais – como foram até o século XIX – os únicos produtores de imagens. Como a ecologia do ícone mudou, os pintores tiveram de reinventar a pintura – do impressionismo ao neo-expressionismo, passando pela abstração e pela arte conceitual – para que ela conquistasse um lugar original, uma função insubstituível no novo ambiente criado pelos processos industriais de produção e reprodução de imagens (Lévy, 1999, p. 212).

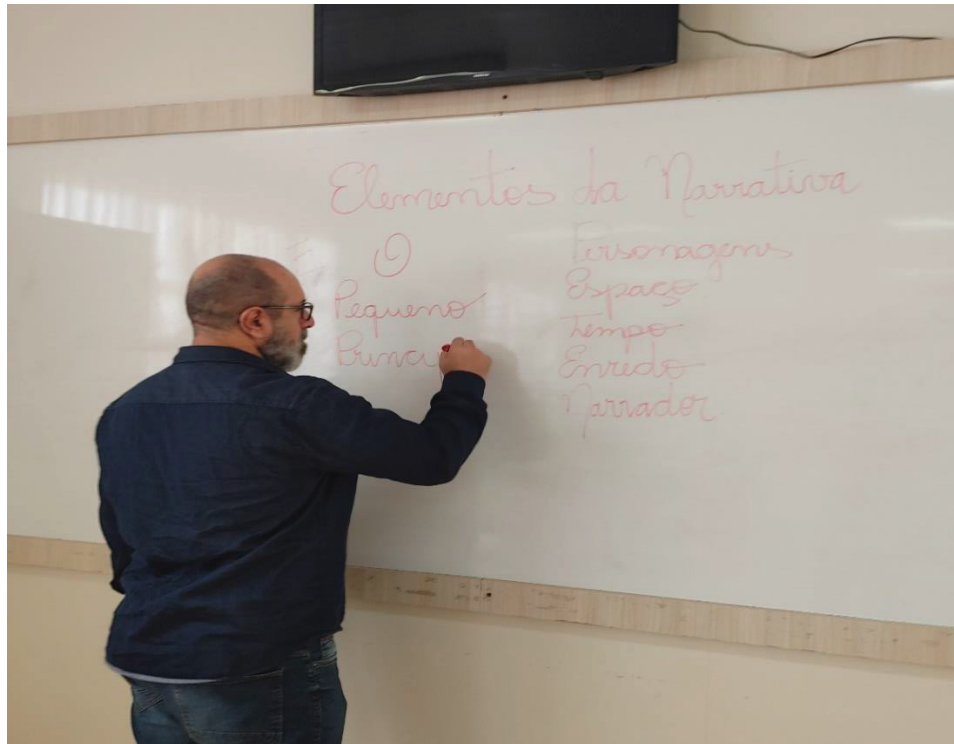
Pensando no contexto escolar, podemos analisar que as lousas evoluíram nas salas de aula. Ainda assim, os modelos mais recentes não substituem os antigos, ou seja, não eliminam as lousas mais simples do cotidiano escolar; em vez disso, servem como complemento. Isso é visto nas Figuras 1, 2 e 3 abaixo. As lousas foram sendo reconfiguradas com o passar do tempo, mas mantêm um lugar de destaque na sala de aula.

FIGURA 1 – LOUSA PARA USO DE GIZ



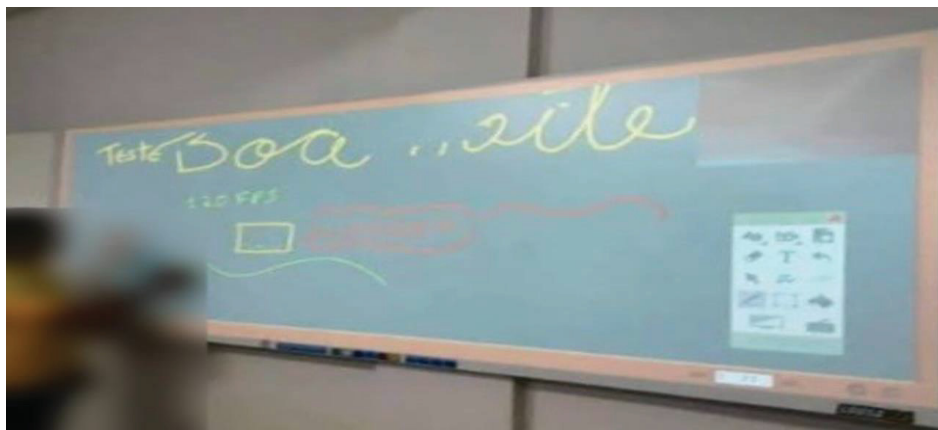
FONTE: O autor (2025).

FIGURA 2 – LOUSA PARA USO DO PINCEL ATÔMICO



FONTE: O autor (2025).

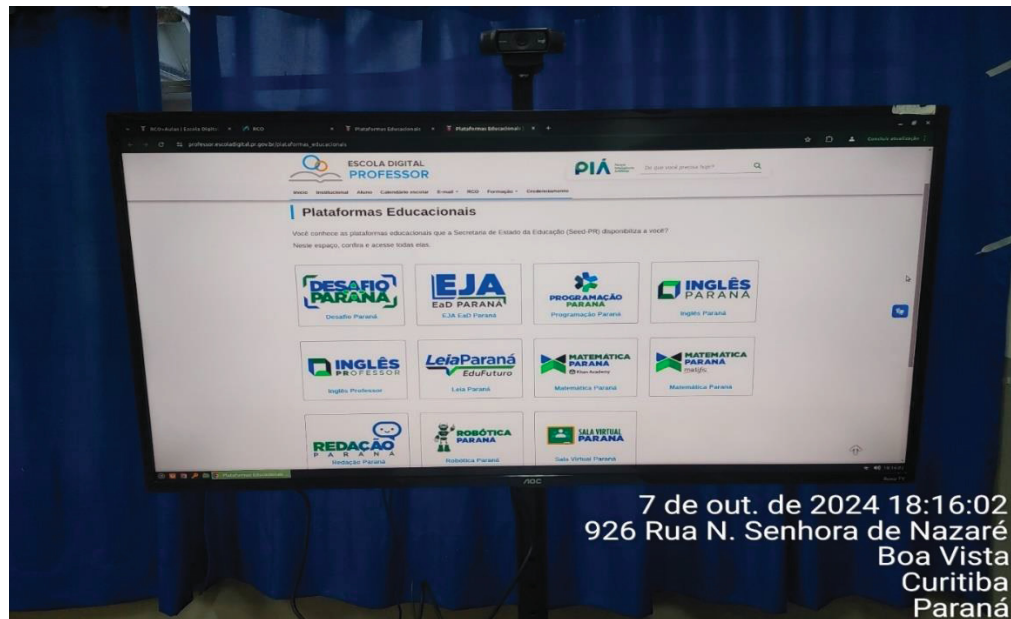
FIGURA 3 – LOUSA DIGITAL



FONTE: O autor (2025).

O Educatron (TV com computador) foi também uma reconfiguração, com muito mais recursos que as TVs Pendrive. Esses televisores laranja tinham recursos como a entrada e o leitor de *pen drive* e de cartão de memória, com capacidade de projetar imagens congeladas sem distorção. Porém, esses recursos não coexistiram; as TVs Pendrive foram retiradas das escolas urbanas antes da chegada do Educatron.

FIGURA 4 – EDUCATRON



FONTE: O autor (2024).

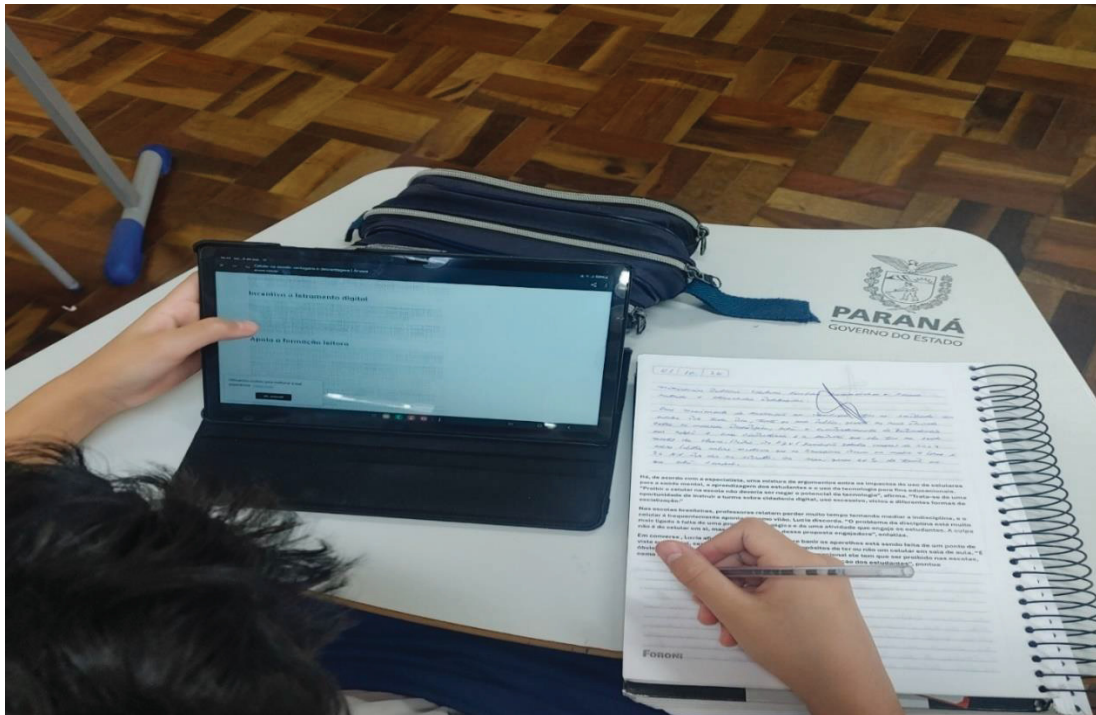
FIGURA 5 – TVs LARANJA PENDRIVE



FONTE: (Secretaria..., 2007).

Outro exemplo de reconfiguração foram os tablets. Atualmente, eles servem como instrumentos para leitura e escrita, mas também não aniquilam o uso de caderno, caneta e lápis.

FIGURA 6 – USO DE TABLETS EM SALA DE AULA



FONTE: O autor (2025).

A Lei da Reconfiguração (Lemos, 2003) aponta para significativas mudanças na indústria cultural e nas práticas comunicacionais. São novos formatos midiáticos e novos modos de produção, circulação e recepção de conteúdos culturais. Esses são fenômenos que mudam o cenário econômico, educacional, de consumo e tantas outras vertentes da atividade humana. Dessas mudanças, também surgem certos conflitos e tensões. Essa lei mostra que, em vez de substituir os livros físicos por materiais totalmente digitais, o professor pode incentivar seus alunos a usarem os livros didáticos junto a aplicativos e plataformas online. Isso leva à flexibilização do uso das tecnologias, evidenciando que sua integração ao currículo deve acompanhar os alunos em suas reais necessidades sociais.

Dessa forma, Lévy (1999) aponta que:

Os sistemas educativos encontram-se hoje submetidos a novas restrições no que diz respeito à quantidade, diversidade e velocidade de evolução dos saberes. Em um plano puramente quantitativo, a demanda de formação é maior do que nunca. [...] A demanda de formação não apenas conhece um enorme crescimento quantitativo, ela sofre uma profunda mutação qualitativa no sentido de uma necessidade crescente de diversificação e de personalização. Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida. Uma resposta ao crescimento da demanda com uma simples massificação da oferta seria uma reposta

“industrialista” ao modo antigo, inadaptada à flexibilidade e à diversidade necessária de agora em diante (Lévy, 1999, p. 169).

Com toda essa evolução, as escolas estão se submetendo a evoluir constantemente. A segunda lei apresentada por Lemos (2003) é a Lei da Liberação do Polo de Emissão:

As diversas manifestações socioculturais contemporâneas mostram que o que está em jogo como o excesso de informação nada mais é do que a emergência de vozes e discursos anteriormente reprimidos pela edição da informação [...]. A liberação do polo da emissão está presente nas novas formas de relacionamento social, de disponibilização da informação e na opinião e movimentação social da rede. Assim chats, weblogs, sites, listas, novas modalidades midiáticas, e-mails, comunidades virtuais, entre outras formas sociais podem ser compreendidas por essa segunda lei (Lemos, 2003, p. 22).

Com a web 2.0, o receptor passa a emitir sua própria informação, usando várias mídias diferentes em uma escala global. Essa prática reflete a oportunidade para que se “realize” o desejo antes reprimido na cultura de massa: o de ser ator na emissão, sem intermediários. Portanto, a Lei da Liberação dos Polos de Emissão (Lemos, 2003) pode ser interpretada no contexto escolar como a importância de criar ambientes e momentos em que os alunos possam expressar suas ideias e sentimentos livremente, como debates, rodas de conversa ou murais de ideias. Essa abordagem promove uma atmosfera de aprendizado mais inclusiva e participativa. Inclusive, essas práticas podem ser recriadas em ambientes virtuais, como no *Padlet*, no WhatsApp (em grupos e comunidades) e no Instagram da turma ou da própria escola, para a exposição dos trabalhos realizados e o compartilhamento de percepções sobre eles.

A terceira lei trazida por Lemos é a Lei da Conectividade Generalizada:

Começa com a transformação do PC em CC [computador conectado], e desse CC móvel. As diversas redes sócio-técnicas contemporâneas mostram que é possível estar só sem estar isolado. A conectividade generalizada põe em contato direto homens e homens, homens e máquinas, mas também máquinas e máquinas que passam a trocar informação autônoma e independente. Nessa era da conexão o tempo reduz-se ao tempo real e o espaço transforma-se em não-espaço, mesmo que por isso a importância do espaço real e do tempo cronológico, que passa, tenham suas importâncias renovadas (Lemos, 2003, p. 22).

Isso prioriza o conectar, o compartilhar. “É preciso emitir em rede, entrar em conexão com os outros, produzir sinergias, trocar pedaços de informação, circular,

substituir” (Lemos, 2003, p. 40). Essa troca em rede resulta na construção da inteligência coletiva, um conceito de Pierre Lévy (1999) sobre as tecnologias da inteligência, que moldam um pensamento sustentado por conexões sociais, amparadas pela utilização das redes abertas na internet. Assim, as inteligências individuais são somadas, compartilhadas e potencializadas com a internet.

A Lei da Conectividade Generalizada permite que os alunos possam acessar e compartilhar informações da internet em tempo real, seja para tirar dúvidas, seja para resolver uma discussão em andamento. Na escola, além das sugestões já elencadas na Lei da Liberação do Polo de Emissão, o professor pode propor momentos de integração do ensino presencial com o ensino online, permitindo que os alunos acessem conteúdos e colaborem em ambientes virtuais, conectando-se com diferentes fontes de informação e especialistas.

Portanto, a cibercultura, por meio das leis propostas por André Lemos (2003), oferece uma perspectiva valiosa para compreendermos como as tecnologias digitais estão transformando nossas interações sociais, nossa forma de acessar informações e, especialmente, o ambiente educacional. Elas influenciam a maneira como aprendemos e compartilhamos conhecimento na era digital.

Nóvoa (1997, p. 26) afirma que: “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Esses momentos levam os docentes à reflexão sobre o trabalho desenvolvido na sua rotina de sala, assim como o seu papel na sociedade.

Tarja (2018, p. 47) explica que:

[...] o papel da escola é formar cidadãos e futuros profissionais capazes de lidar com essa nova realidade, e não inserir essa tecnologia digital de maneira efetiva nas escolas é o mesmo que omitir das instituições de ensino este papel crucial no atual contexto em que se inserem.

Compreende-se que a sociedade contemporânea impõe uma série de desafios ao sistema educacional, transcendendo as esferas do conhecimento, da informação e da aprendizagem. Diante da dinâmica intensa e complexa do mundo atual, as escolas enfrentam obstáculos que impactam profundamente o processo educativo, como a rápida evolução tecnológica. As constantes mudanças nos avanços tecnológicos demandam das escolas uma adaptação contínua para integrar essas

inovações de forma eficiente na prática educativa. Não se trata apenas de prover acesso a dispositivos e ferramentas digitais, mas também de capacitar os educadores para o uso criativo e inclusivo dessas tecnologias no ensino.

2.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Brito e Purificação,

A comunidade escolar se depara com três caminhos a seguir em sua relação com as tecnologias: repeti-las e tentar ficar de fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apoderar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos (Brito; Purificação, 2015, p. 20).

Desse modo, a partir das ideias apresentadas por Brito e Purificação (2015), entende-se que integrar tecnologias digitais na educação tem sido um ponto de inflexão para a comunidade escolar, apresentando uma encruzilhada de escolhas: resistir ao avanço tecnológico, abraçar cada novidade ou empoderar-se para um uso mais consciente e eficaz.

A terceira opção, que aponta a proposição do empoderamento dos processos e habilidades para o uso das tecnologias, demonstra uma abordagem mais equilibrada e reflexiva. Aqui, o objetivo é ir além da simples adoção tecnológica, capacitando alunos e educadores para uma utilização consciente e responsável das ferramentas digitais.

Trata-se de desenvolver habilidades críticas que permitam compreender, avaliar e integrar essas tecnologias de forma significativa no ambiente educacional, visando à melhoria da aprendizagem e ao desenvolvimento de competências relevantes (Lemos, 2003).

Nesse sentido, a escolha não é simplesmente sobre utilizar ou não as tecnologias, mas também sobre como integrar essas tecnologias de maneira eficaz, mantendo um equilíbrio entre tradição e inovação. O desafio é transformar a relação com a tecnologia em uma oportunidade para potencializar o aprendizado, promover a criatividade e preparar os estudantes para um mundo em constante mudança. Ademais, para além desses recursos, a tecnologia oferece a introdução do acesso à

educação, permitindo que mais pessoas tenham contato com os conteúdos educacionais.

É importante fazer uma análise crítica sobre o uso das TDIC na educação para entender e compreender a sua integração como um recurso adicional, e não como uma solução milagrosa para os desafios enfrentados no ensino, como bem afirma Knoll.

A adoção de novas tecnologias na educação não deve ser vista como uma solução mágica para os problemas do ensino, mas sim como um recurso complementar que pode potencializar a aprendizagem dos alunos e ampliar as possibilidades de ensino do professor (Knoll, 2009 p. 3).

Desse modo, é fundamental reconhecer que a simples presença de tecnologias na sala de aula não garante, por si só, melhorias significativas no processo educacional, pois seu uso eficaz depende da forma como elas são integradas ao currículo, do planejamento pedagógico e da habilidade do professor em aproveitar seu potencial de maneira estratégica nas suas aulas.

Em primeiro lugar, é preciso questionar a desigualdade no acesso à tecnologia. Muitos alunos e escolas ainda não possuem acesso adequado à internet e aos equipamentos necessários para a utilização das TDIC, o que pode agravar as desigualdades educacionais. Além disso, é preciso questionar a forma como as TDIC estão sendo utilizadas. Moraes, D. R. (2020) nos traz uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas no campo da educação devido à pandemia de Covid-19 e ao isolamento, apontando um dado sobre a exclusão digital. Segundo a autora:

A internet tem sido uma das medidas para tentar deter a propagação do vírus como já argumentei anteriormente, com o fechamento das escolas, por exemplo, surge o trabalho virtual e a escola atende a essa demanda instituindo o acesso pela Educação à Distância (EaD). Esta orientação educacional, registre-se, que em torno de 40% das crianças brasileiras não têm acesso à internet em suas casas, o que significa ainda mais forte o acirramento da desigualdade (Moraes, D. R., 2020, p. 60).

A autora diz que: “várias pesquisas norteiam a dificuldade do uso pedagógico das mídias no espaço escolar. A problemática envolve questões de formação e de aparelhamento” (Moraes, D. R., 2020, p. 64). Nesse contexto, ela aponta que a maior parte das escolas públicas não dispõe dos artigos necessários para navegar na internet, como uma rede estável. Segundo ela:

Existem várias pesquisas, devidamente registradas no repositório da CAPES sobre a ausência de acesso aos meios de comunicação, como computador, internet, em grande camada da população brasileira, isso é expresso notadamente na atual realidade, mais gritante, em que as pessoas têm dificuldade de acesso a refeições diárias (Moraes, D. R., 2020, p. 67).

A exclusão digital é um fenômeno que se manifesta quando indivíduos ou comunidades não têm acesso adequado ou habilidades para utilizar tecnologias digitais, o que pode resultar em desigualdades significativas. Durante a pandemia, a transição para o ensino remoto evidenciou ainda mais as disparidades existentes. Segundo Moraes e Brito (2020), a análise de relatos em redes sociais revela as dificuldades enfrentadas por alunos em meio à cibercultura, destacando questões como a falta de acesso a dispositivos e internet de qualidade, o que limita sua participação efetiva no ensino remoto. Segundo os autores:

A primeira atenção tem que ser dada à exclusão digital, por mais que vivamos em uma sociedade onde a tecnologia assume o papel de destaque, muitas famílias se encontram nas periferias das estruturas mínimas de internet e das tecnologias sejam elas móveis ou não (Moraes; Brito, 2020, p. 395).

A exclusão digital não se restringe apenas ao acesso físico às tecnologias, mas também abrange a competência digital necessária para utilizar essas ferramentas de forma eficaz. A falta de familiaridade com plataformas digitais e a ausência de suporte técnico adequado também contribuem para essa exclusão, conforme discutido por diversos estudiosos no campo da educação e da tecnologia.

Portanto, é fundamental que políticas públicas e instituições educacionais busquem formas de reduzir a exclusão digital, garantindo o acesso equitativo às tecnologias e promovendo a capacitação digital para todos os estudantes. A superação desse desafio é essencial para assegurar oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento em um mundo cada vez mais permeado pela cibercultura. Desse modo, compreende-se a importância do uso das tecnologias digitais na educação não apenas como uma ferramenta de ensino, mas como um meio para promover o desenvolvimento de habilidades essenciais nos alunos.

Quando se trata da formação do professor, é preciso reconhecer que a integração efetiva das tecnologias digitais no processo educativo requer preparação e atualização constante. Os educadores precisam adquirir não apenas habilidades técnicas para utilizar as ferramentas tecnológicas, mas também competências

pedagógicas para integrar essas ferramentas tecnológicas de maneira significativa e transformadora na prática educacional. Como exemplo de que a falta de formação e capacitação causa o afastamento da tecnologia, temos os dados da “TIC Educação: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras”, do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (2022). A pesquisa aponta as principais dificuldades apresentadas pelos professores:

- Falta de disponibilidade de computadores para uso dos professores ou dos alunos na escola;
- Falta de acesso à internet para uso em atividades educacionais na escola;
- [...] Não há pessoas na escola para apoiar os professores no uso de tecnologias digitais em atividades com os alunos;
- [...] Possui dúvidas sobre como usar tecnologias digitais em atividades com os alunos;
- Usar tecnologias nas atividades com os alunos exige muito tempo de planejamento (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2022, p. 27)

Muitas vezes, o uso dessas tecnologias é feito de forma superficial e sem um planejamento adequado, não contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino. É importante que os professores recebam formação adequada para o uso das TDIC justamente para que incorporem as tecnologias digitais ao currículo adequadamente. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais dos alunos para a vida contemporânea, como a capacidade de análise crítica de informações e a colaboração. Para Ferreira (2014):

Essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação, criando formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Estar informado é um dos fatores primordiais nesse contexto. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional (FERREIRA, 2014, p.15).

A integração das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa pode ser uma estratégia interessante para ampliar a motivação dos alunos e tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo. Além disso, pode promover o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para o mundo contemporâneo, como a capacidade de análise crítica de informações e a comunicação efetiva.

As tecnologias podem ser utilizadas de diferentes maneiras na educação, como recursos para a pesquisa, a comunicação, a criação e a produção de conhecimento, mas é importante que essa utilização esteja em consonância com os objetivos pedagógicos e com as necessidades dos alunos (Souza Neto, 2018, p. 32).

Nesse cenário, Domingues e Canteli (2021) afirmam que:

O uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa pode ser uma oportunidade para promover a reflexão sobre a língua, a comunicação e a cultura, bem como para desenvolver habilidades linguísticas e comunicativas (Domingues; Canteli, 2021, p. 46).

No entanto, é preciso fazer uma análise crítica sobre como essa integração está sendo realizada. Em muitos casos, o uso das TDIC na Língua Portuguesa é limitado a atividades de leitura e escrita em plataformas digitais, sem um planejamento adequado e ou um aproveitamento pleno das potencialidades dessas tecnologias.

Ao fazer essa indicação, a fala do professor apresenta não só as marcas da associação com a prática extraescolar (prática digital) e da diversidade de recursos que podem ser utilizados pelo aluno na realização dessa tarefa, como smarttv, smartphone, notebook ou tablet conectados à internet, mas também da potencialidade da atividade de ensino. Nesse caso, temos uma ampliação da atividade de leitura para fora da sala de aula mostrando a convivência entre as práticas escolar e cotidiana de uso de tecnologias. Pensando no ensino de língua portuguesa, podemos perceber como contribuição didática desses recursos a possibilidade de ampliação do conhecimento do aluno por meio da leitura. Assim, mais que uma indicação fortuita ou aleatória de um filme para mobilização de recursos, se gera em sala de aula uma situação de mobilização de conhecimento de diversas linguagens dos alunos, além do gosto e aumento do repertório de obras literárias conhecidas por eles. (Egito; Rafael, 2020, p.14).

Lembramos que as tecnologias são recursos pedagógicos e não substituem a importância do contato com a literatura e da prática da escrita e da leitura. Segundo Souza Neto:

A aprendizagem mediada pelas tecnologias pode ser potencializada quando há uma interação significativa entre o aluno, o professor e o conteúdo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como a colaboração, a resolução de problemas e a autonomia (Souza Neto, 2018, p. 32).

Como dito anteriormente, é necessário que o professor tenha uma formação adequada para o uso das TDIC, e que elas sejam incorporadas de forma integrada ao currículo, promovendo a aprendizagem efetiva da Língua Portuguesa, e não apenas um uso superficial e isolado.

Egito e Rafael (2020) falam que o uso de recursos tecnológicos pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, oferecendo-lhes oportunidades para produzir e interagir com diferentes gêneros textuais. Segundo Domingues e Canteli (2021):

o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa pode favorecer a construção de uma aprendizagem colaborativa e participativa, em que os alunos são protagonistas do processo de aprendizagem (Domingues; Canteli, 2021, p. 9).

Outro aspecto a ser considerado é a possibilidade de reprodução de estereótipos e preconceitos na utilização das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa. É importante garantir que o conteúdo utilizado seja diverso e inclusivo, promovendo a representatividade e a equidade na aprendizagem. Por fim, é preciso garantir o acesso equitativo à tecnologia, promovendo a inclusão digital dos alunos e evitando a criação de novas desigualdades educacionais (Pischetola, 2019).

As TDIC físicas utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa são: tablets, computadores de bancada, Educatrôns, celulares e projetores multimídia. Já as virtuais são *Leia Paraná*, *Redação Paraná* e *Classroom*. Nesta pesquisa, é preciso entender e discorrer sobre cada uma delas. Antes, porém, é importante trazer uma contextualização sobre o ensino de Língua Portuguesa, disciplina também temática a partir das integrações das tecnologias.

A disciplina de Língua Portuguesa é fundamental na formação dos estudantes, uma vez que a língua é o principal meio de comunicação e de expressão em nossa sociedade. No colégio estudado nesta pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa é priorizado como uma das disciplinas essenciais para a formação integral dos alunos.

O objetivo dessa abordagem é formar alunos que se expressam de forma clara e coerente, tanto na oralidade quanto na escrita, e que sejam capazes de compreender e interpretar diferentes tipos de textos, literários ou não. Os professores de Língua Portuguesa do colégio analisado utilizam diferentes estratégias de ensino para tornar a disciplina mais interessante e dinâmica para os estudantes.

Além das aulas expositivas, são realizados debates, trabalhos em grupo, atividades lúdicas e exercícios de escrita, que estimulam a criatividade e a imaginação dos alunos. Outra característica importante do ensino de Língua Portuguesa no

colégio em questão é o incentivo à leitura. A leitura é fundamental para o desenvolvimento da habilidade de interpretação de texto e para a ampliação do vocabulário dos estudantes. Para isso, são realizadas atividades de leitura individual e em grupo, além de projetos de incentivo à leitura, como a criação de “clubes do livro” virtuais na plataforma *Leia Paraná*.

Sendo assim, é importante destacar que o ensino de Língua Portuguesa também visa à formação de cidadãos críticos e conscientes. Os alunos são estimulados a refletir sobre a importância da língua portuguesa como patrimônio cultural do país e como meio de expressão da diversidade cultural brasileira. Dessa forma, é possível afirmar que o ensino de Língua Portuguesa no colégio pesquisado é realizado de forma comprometida com a formação integral dos alunos, incentivando habilidades e competências essenciais para a vida pessoal e profissional.

Vários autores que abordam as TDIC dividem essas tecnologias em categorias distintas, como físicas e digitais, para facilitar a compreensão de suas funções e aplicações no contexto educacional e social. Castells (1996), em suas obras sobre a sociedade em rede, distingue as tecnologias de comunicação entre infraestruturas físicas (como dispositivos e redes de comunicação) e plataformas digitais e os conteúdos. Para ele, as tecnologias físicas incluem a própria infraestrutura (computadores, redes de internet etc.), enquanto as digitais se referem a plataformas, softwares e aplicativos usados para mediar e compartilhar informações.

Pierre Lévy (1999) discute as tecnologias de inteligência e a cibercultura fazendo uma diferenciação entre os suportes físicos das tecnologias, como computadores e redes, e as redes digitais de conhecimento e interação, como o ciberespaço e as redes de colaboração online. Ele explora o conceito de tecnologias digitais como espaços de interação e de inteligência coletiva, diferenciando-as das ferramentas físicas.

A presente política do estado do Paraná, oferece uma variedade de tecnologias para os professores integrarem a suas práticas pedagógicas. As principais, já citadas anteriormente, agora serão relacionadas e explicitadas a partir das TDIC físicas para as digitais.

Os tablets representam uma tecnologia versátil e interativa que está cada vez mais presente no ambiente escolar. Sua utilização nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II permite uma abordagem dinâmica e personalizada do ensino. Segundo Souza Neto (2018), os tablets possibilitam o acesso a uma variedade

de aplicativos educativos que promovem atividades de leitura, produção textual e compreensão de texto de forma prática e acessível. Essa funcionalidade contribui para que os estudantes aprimorem suas habilidades de escrita e leiam de maneira crítica, atendendo, assim, aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) para o desenvolvimento de competências em Língua Portuguesa.

Além de proporcionar um ambiente de aprendizado interativo, os tablets facilitam o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, que passam a gerenciar seu próprio aprendizado com base em ferramentas de autocorreção e *feedback* instantâneo. A utilização de aplicativos de escrita, como editores de texto com funções corretivas, e ferramentas de leitura interativa incentivam a prática contínua, permitindo que os alunos escrevam, revisem e aperfeiçoem seus textos. Esse processo autônomo e progressivo fortalece a confiança dos alunos e incentiva uma postura mais ativa e responsável no processo de aprendizagem (Santos; Almeida, 2022).

Outro aspecto relevante é a capacidade dos tablets de armazenar e organizar conteúdos educacionais, permitindo que o professor desenvolva atividades diversificadas e adaptáveis ao nível de cada aluno. Com o uso de e-books e livros digitais, os alunos podem acessar e ler textos de variados gêneros e estilos, desenvolvendo uma leitura crítica e ampliando seu repertório linguístico. Segundo Brito e Purificação (2015), essa flexibilidade de acesso a materiais diversos contribui para uma educação mais inclusiva e adaptável às necessidades individuais dos alunos, possibilitando uma maior inclusão e o respeito à diversidade.

Adicionalmente, os tablets possibilitam a criação de um ambiente de colaboração, especialmente por meio do uso de aplicativos que permitem a troca de ideias e a realização de projetos em equipe. Esse aspecto colaborativo é de grande valor, pois, conforme destacam Domingues e Canteli (2021), as atividades de leitura e escrita coletiva favorecem a interação e a aprendizagem colaborativa, habilidades essenciais para o desenvolvimento das competências comunicativas e sociais. A possibilidade de trabalhar em grupo, mesmo de maneira digital, permite que os estudantes aprimorem suas habilidades de comunicação e pratiquem o respeito ao ponto de vista dos colegas.

Os tablets também oferecem benefícios práticos para o professor, como a possibilidade de acompanhar o progresso dos alunos em tempo real. Isso facilita a identificação de dificuldades e a adaptação das atividades conforme o nível de aprendizado de cada estudante e a capacidade de monitoramento imediato permite

uma intervenção pedagógica mais eficaz e direcionada, o que potencializa a aprendizagem e melhora o rendimento dos alunos em atividades de leitura e escrita.

Os computadores de bancada, por sua vez, desempenham um papel crucial na educação, proporcionando um ambiente de trabalho robusto que facilita a realização de atividades de pesquisa e produção textual. Na educação em Língua Portuguesa, esses computadores são especialmente úteis para atividades que exigem editores de texto, ferramentas de formatação e *softwares* educativos avançados. Conforme Moraes, M. L. (2020), os computadores de bancada permitem que os alunos realizem atividades mais complexas e detalhadas, possibilitando a prática de escrita colaborativa, a revisão de textos e a pesquisa autônoma — elementos centrais no aprendizado de Língua Portuguesa.

Outro benefício significativo dos computadores de bancada é a capacidade de armazenamento de dados, o que facilita o acesso a uma ampla gama de materiais didáticos. Isso permite que os professores organizem e disponibilizem recursos em um ambiente controlado, proporcionando aos alunos a oportunidade de trabalhar com materiais de diferentes gêneros textuais e abordagens pedagógicas. Esse acesso diversificado ao conteúdo é essencial para o desenvolvimento das competências propostas pela BNCC, promovendo uma abordagem integral do aprendizado da Língua Portuguesa (Almeida; Valente, 2011).

Os computadores de bancada também se destacam pela capacidade de realizar atividades em plataformas de ensino a distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), proporcionando aos alunos a oportunidade de aprender de forma interativa e prática. De acordo com Brito e Silva (2021), o uso dessas plataformas nas aulas de Língua Portuguesa permite que os estudantes explorem diferentes formas de interação com o conteúdo, desde exercícios de gramática até produções de texto, fortalecendo a compreensão das normas e convenções da língua. Além disso, a interatividade das plataformas virtuais promove a autonomia do aluno ao permitir que ele explore diferentes recursos, como vídeos explicativos, simulados e jogos educativos.

A possibilidade de desenvolver trabalhos de pesquisa é outro ponto de destaque na utilização dos computadores de bancada. Essa prática estimula a curiosidade e o senso crítico dos alunos, habilidades fundamentais para a formação de leitores e escritores proficientes. Segundo Santos e Almeida (2022), a pesquisa online oferece aos alunos uma experiência rica em diversidade de fontes e

referências, incentivando-os a buscar informações adicionais sobre os temas estudados. Essa habilidade é particularmente útil no ensino de Língua Portuguesa, pois permite que os alunos analisem criticamente diferentes textos e desenvolvam uma compreensão mais profunda e abrangente dos temas abordados.

Os computadores de bancada permitem que os professores utilizem ferramentas de avaliação e acompanhamento, facilitando o monitoramento do progresso dos alunos. Esse monitoramento constante é essencial para ajustar as práticas pedagógicas conforme as necessidades dos alunos, possibilitando uma abordagem personalizada e eficaz. Como destaca Knoll (2009), o uso de tecnologias digitais permite ao professor criar um ambiente de aprendizagem adaptativo, onde os alunos podem evoluir de acordo com seu próprio ritmo e nível de compreensão.

Os Educatrons, dispositivos que combinam televisão e computador, são instrumentos importantes para a exibição de conteúdo multimídia nas salas de aula. Essa tecnologia oferece aos professores a possibilidade de exibir vídeos, *slides* e outras apresentações, tornando as aulas mais interativas e visuais, o que é especialmente benéfico para o ensino de Língua Portuguesa. Conforme argumenta Pischetola (2019), o uso de conteúdos audiovisuais contribui para que os alunos assimilem informações de maneira mais dinâmica e visual, o que pode aumentar a compreensão e o interesse pelo tema abordado.

Além disso, os Educatrons facilitam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, permitindo que eles vejam exemplos de comunicação verbal e não verbal em conteúdo multimídia. A interação com esses materiais possibilita que os estudantes pratiquem e aprimorem sua habilidade de interpretação e produção de textos orais e escritos, habilidades centrais no ensino de Língua Portuguesa (Brito, 2021). Os alunos podem assistir a vídeos de análise literária, por exemplo, e depois discutir em sala, exercitando sua capacidade crítica e argumentativa.

A possibilidade de integrar atividades práticas e teóricas é outra vantagem significativa dos Educatrons. Os professores podem projetar questões ou atividades no aparelho, facilitando o aprendizado e tornando o conteúdo mais acessível para todos. Segundo Lemos (2003), essa abordagem prática estimula a participação ativa dos alunos e promove um aprendizado mais significativo, já que o estudante é convidado a aplicar e experimentar o conhecimento em um contexto real.

Os Educatrons também auxiliam no processo de inclusão digital, pois permitem que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo multimídia,

independentemente de suas condições econômicas. Em muitas escolas, a inclusão digital é um desafio, e os Educatrôns representam uma solução prática para garantir que todos os estudantes possam acessar o conteúdo em igualdade de condições (Moraes; Brito, 2020). Esse acesso equitativo é fundamental para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e democrática, onde o aprendizado é acessível a todos.

Os Educatrôns permitem a utilização de recursos multimídia de forma colaborativa, permitindo que os alunos trabalhem em equipe e desenvolvam habilidades sociais e comunicativas. A visualização de conteúdo em um único dispositivo estimula a discussão em grupo e o trabalho colaborativo, permitindo que os alunos compartilhem ideias e aprendam com as perspectivas dos colegas.

Os celulares, que por muito tempo foram vistos como distrações na sala de aula, hoje são reconhecidos como ferramentas poderosas para o aprendizado, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. O uso de celulares permite que os alunos acessem rapidamente informações e realizem atividades interativas, como pesquisas sobre temas literários e atividades de gramática. Conforme Brito e Silva (2021) apontam, o potencial dos celulares para promover a aprendizagem colaborativa e a comunicação rápida entre estudantes e professores é significativo. Portanto, esses dispositivos são uma ferramenta estratégica para a educação.

Além de oferecer acesso à internet, os celulares possibilitam o uso de aplicativos educativos, como dicionários, tradutores e até corretores automáticos de texto. Esses aplicativos são extremamente úteis para a prática de escrita e revisão de textos, pois ajudam os estudantes a identificarem e corrigir erros de forma autônoma, desenvolvendo assim a capacidade de autocrítica e a atenção aos detalhes. Santos e Almeida (2022) observam que, promovendo a correção autônoma, os celulares incentivam os alunos a aprimorarem suas habilidades de escrita de maneira contínua e independente.

Outro benefício significativo do uso dos celulares é a capacidade de realizar atividades de leitura e produção textual em plataformas de redes sociais e outros aplicativos colaborativos. Essas ferramentas tornam a aprendizagem mais contextualizada e interessante para os alunos, que estão habituados a interagir com conteúdos digitais em seu cotidiano. Conforme destacam Domingues e Canteli (2021), essa adaptação ao contexto digital dos estudantes permite que eles se engajem de maneira mais efetiva com o conteúdo, participando ativamente do processo de aprendizagem.

A capacidade de trabalhar em projetos de grupo é outra característica dos celulares que favorece o desenvolvimento das competências comunicativas e sociais dos alunos. Com o uso de aplicativos de mensagens e ferramentas de compartilhamento, os estudantes podem discutir temas e elaborar projetos colaborativos, exercitando habilidades de comunicação e trabalho em equipe. Segundo Knoll (2009), essa interação social digital estimula a troca de ideias e a construção colaborativa do conhecimento, habilidades essenciais para o desenvolvimento do senso crítico e da argumentação.

Os celulares permitem que os professores monitorem o progresso dos alunos e adaptem as atividades conforme as necessidades de cada um, promovendo uma abordagem personalizada do ensino. Esse acompanhamento imediato torna o aprendizado mais eficaz, pois o professor pode ajustar as atividades com base nos resultados observados. Essa personalização do ensino permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo, facilitando o aprendizado e promovendo um ambiente mais inclusivo e adaptado ao contexto de cada aluno. Segundo Ferreira (2014):

com base nessa variedade de informações (dentro e fora da sala de aula), especialistas, educadores e alunos colaboram para traçar caminhos de aprendizagem personalizados (Ferreira, 2014, p. 12).

Os projetores multimídia também são ferramentas valiosas no ensino de Língua Portuguesa, pois permitem a exibição de conteúdo visual de alta qualidade para toda a turma, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Conforme Almeida e Valente (2011), o uso de projetores torna as aulas mais atrativas, incentivando o engajamento dos alunos e permitindo uma compreensão mais clara dos conceitos discutidos, seja na análise de textos, seja na visualização de conteúdos literários e gramaticais.

Os projetores são especialmente úteis para a realização de atividades em grupo, como a análise coletiva de textos e a construção colaborativa de redações. Com essa ferramenta, os professores podem projetar textos e atividades para toda a classe, incentivando a discussão e o trabalho em equipe. Segundo Pischetola (2019), essa abordagem estimula a participação ativa dos alunos, que se sentem mais envolvidos nas atividades e desenvolvem habilidades importantes para a comunicação e a colaboração.

Além disso, os projetores permitem o uso de conteúdo multimídia, como vídeos, imagens e gráficos, que enriquecem o aprendizado de Língua Portuguesa ilustrando, de maneira prática e visual, os temas abordados. A exibição de vídeos sobre autores literários, por exemplo, pode tornar o estudo mais interessante e facilitar a compreensão dos alunos sobre a vida e obra dos escritores. Essa abordagem multimídia é valorizada por Domingues e Canteli (2021), que afirmam que a exposição visual de conteúdos incentiva o interesse dos alunos e promove uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Outro aspecto relevante dos projetores é a possibilidade de usá-los para corrigir e revisar atividades em grupo. Com a projeção de textos e exercícios resolvidos, os alunos podem identificar e discutir erros comuns, desenvolvendo a capacidade de autocrítica e revisão. De acordo com Moraes, M. L. (2020), essa prática coletiva de revisão contribui para a formação de leitores e escritores mais atentos e críticos, que aprendem a avaliar e corrigir os próprios textos de maneira independente.

Os projetores facilitam o desenvolvimento de apresentações interativas e dinâmicas, o que torna o aprendizado mais ativo e participativo. A criação de *slides* e apresentações permite que os alunos explorem suas habilidades de comunicação e oratória, fundamentais para o desenvolvimento de competências linguísticas e argumentativas. Essa prática é particularmente útil para o ensino de Língua Portuguesa, pois ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades de expressão oral e escrita.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), denominado *Classroom*, é outra ferramenta muito útil. O colégio estudado aqui utiliza o *Classroom* para a disponibilização de conteúdos e atividades online, permitindo que os alunos tenham acesso aos materiais de estudo remotamente. Isso facilita a realização de atividades colaborativas e a comunicação com professores e colegas.

As plataformas *Leia Paraná* e *Redação Paraná* são iniciativas da Secretaria de Educação do Paraná que buscam promover o hábito da leitura e a prática da escrita entre os alunos da rede pública de ensino. Essas ferramentas digitais possibilitam um acesso facilitado a uma ampla variedade de conteúdos e atividades voltados ao desenvolvimento das competências em Língua Portuguesa, o que é essencial para a formação dos estudantes. Segundo a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Paraná, 2025a), essas plataformas são projetadas para auxiliar os alunos na

compreensão de textos e na prática de redação, oferecendo um ambiente digital inclusivo e acessível.

A plataforma *Leia Paraná* permite que os alunos tenham acesso a um acervo de livros digitais, incluindo obras clássicas e contemporâneas da literatura brasileira e mundial. Essa diversidade de gêneros e estilos literários é essencial para o desenvolvimento da leitura crítica e da ampliação do repertório cultural dos estudantes. Brito e Purificação (2015) ressaltam que o contato com diferentes tipos de texto estimula a capacidade interpretativa dos alunos, que passam a compreender e analisar a linguagem de forma mais profunda e contextualizada.

Já a plataforma *Redação Paraná* é focada no aprimoramento da escrita, oferecendo aos alunos a possibilidade de praticar redações e receber *feedback* automatizado sobre suas produções textuais. Esse *feedback* inclui sugestões de correção e aprimoramento, auxiliando os estudantes na identificação e na correção de erros gramaticais, de coesão e de coerência. Conforme Domingues e Canteli (2021), essa prática de autocrítica e revisão é fundamental para a formação de escritores proficientes, pois permite que os alunos aprimorem suas habilidades de maneira contínua e autônoma.

Um dos grandes benefícios dessas plataformas é a promoção de uma educação mais inclusiva, já que elas permitem o acesso à leitura e à prática de redação para alunos de diferentes contextos socioeconômicos. Em um país marcado por desigualdades educacionais, essas ferramentas representam uma solução prática para democratizar o acesso ao conhecimento e promover a equidade no aprendizado (Santos; Almeida, 2022). Essa acessibilidade é crucial para que os estudantes desenvolvam competências fundamentais, independentemente de sua realidade social ou econômica.

Cada tecnologia digital utilizada nas aulas de Língua Portuguesa desempenha um papel específico no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Um exemplo é a plataforma *Leia Paraná* que oferece uma seleção de livros digitais, como citado anteriormente. Esse recurso incentiva o contato regular com diferentes gêneros textuais, o que é essencial para desenvolver uma leitura aprofundada e interpretativa. Já a plataforma *Redação Paraná* é amplamente utilizada para atividades de produção textual, permitindo que os alunos pratiquem a escrita com *feedback* automatizado sobre erros gramaticais e estruturais.

Além disso, a possibilidade de personalizar o aprendizado de acordo com o nível de cada aluno torna as plataformas *Leia Paraná* e *Redação Paraná* muito eficazes no desenvolvimento de habilidades linguísticas. Os professores podem acompanhar o progresso dos alunos em tempo real, ajustando as atividades conforme as necessidades de cada estudante, o que possibilita um aprendizado mais personalizado e eficiente. Como aponta Ferreira (2014):

a personalização do ensino tem sido apontada como uma das formas mais eficazes de garantir o aprendizado dos alunos", permitindo que o ensino seja otimizado para atender às necessidades de cada aluno (Ferreira, 2014, p. 11).

As plataformas *Leia Paraná* e *Redação Paraná* incentivam uma abordagem ativa do ensino de Língua Portuguesa na qual o aluno se torna protagonista de seu processo de aprendizagem. Conforme apontam Almeida e Valente (2011), essa postura ativa e autônoma é essencial para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de analisar, interpretar e produzir textos com clareza e objetividade. Essas plataformas, por meio da promoção da leitura e da escrita de maneira interativa e inclusiva, representam um importante avanço para a educação pública e para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

Os professores organizam as aulas com as TDIC de maneira a incorporar práticas diversificadas que atendam às necessidades de aprendizado de cada aluno. Por exemplo, uma aula de interpretação de texto pode iniciar com a leitura autônoma de um trecho disponível na plataforma *Leia Paraná*, seguida de uma análise coletiva do conteúdo projetado na lousa digital. Em atividades de escrita, o professor pode propor uma redação utilizando o *Redação Paraná*.

As práticas observadas nas aulas de Língua Portuguesa com o uso das TDIC podem ser divididas em três categorias principais: leitura interativa, produção textual colaborativa e atividades de revisão e análise textual. Na categoria de leitura interativa, a plataforma *Leia Paraná* é utilizada para que os alunos tenham acesso a diversos textos, favorecendo uma leitura autônoma e crítica. Na produção textual colaborativa, a plataforma *Redação Paraná* oferece ferramentas de escrita e *feedback*, permitindo que os alunos troquem sugestões e aprimorem suas habilidades argumentativas e de escrita. Por fim, as atividades de revisão e análise textual são realizadas com o auxílio de aplicativos como *Google Docs*, em que os alunos podem

editar e revisar textos em conjunto, promovendo uma análise crítica e colaborativa dos conteúdos produzidos.

Sendo assim:

o desafio para os professores é encontrar formas de integrar as tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa de maneira eficaz, sem perder de vista os objetivos pedagógicos e as necessidades dos alunos (Domingues; Canteli, 2021, p. 11).

Destacamos a relevância da integração das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de língua portuguesa. Além disso, exploramos algumas das ferramentas utilizadas no colégio pesquisado, abordamos a questão da exclusão digital e apresentamos possíveis soluções para esse desafio. A seguir, apresento uma crônica de minha autoria embasada em uma experiência empírica em sala de aula.

Conexões e Desconexões: Entre o Wi-Fi que Falta e o Celular que Assombra

Era mais uma tarde comum de aula de Língua Portuguesa. Comecei orientando os alunos: era hora de usar os celulares para uma pesquisa. Queríamos refletir sobre os prós e os contras do próprio uso de celulares na sala de aula, um assunto em que a tecnologia e a educação se cruzam, quase sempre de maneira conflituosa. A ideia era simples: eles pesquisariam, depois debateríamos. Mas parecia que a tranquilidade estava no plano de aula do professor, mas não estava nos planos da gestão.

Estávamos imersos nas buscas quando, de repente, uma figura entrou na sala. Ele parecia sério, com aquele que só quem fiscaliza pode ter. Disse, com a voz firme e os olhos atentos, que havia “notado”, pelas câmeras, que os alunos usavam os celulares — o que era proibido. O que se seguiu foi um diálogo que oscilava entre o cômico e o trágico.

Calmamente, expliquei que estávamos usando os aparelhos como ferramentas pedagógicas, com um propósito bem definido. Afinal, durante a pandemia, o celular foi essencial para mantermos o ensino. Mas, estranhamente, agora que os alunos estavam de volta, o aparelho havia se tornado alvo de perseguição, quase como uma bruxa na inquisição.

Após ouvir minha justificativa, o visitante ponderou e sugeriu uma alternativa: que usássemos os tablets da escola. Uma boa ideia, mas com um pequeno problema — outro professor já estava com os tablets naquele exato momento. Veio então uma segunda opção: o laboratório de informática. Ah, mas que azar, também estava ocupado. E, se não bastasse, veio a sugestão do Educatron. Parecia a solução dos sonhos. Pena que o aparelho estava quebrado, sem funcionamento.

Nesse meio tempo, o professor que estava com os tablets chegou à nossa sala com uma expressão exasperada, dizendo que, na verdade, estava sem conexão. Como se fosse uma coreografia cuidadosamente ensaiada pelo universo, descobriu que a escola estava sem internet naquele dia. Assim, sem tablets, sem laboratório, sem Educatron e, agora, sem internet, restava-nos o campo companheiro na construção

do conhecimento: o bom e velho celular, sustentado pela conexão particular de cada aluno.

E ali estávamos, numa escola pública, que apesar de equipada, não consegue vencer as próprias demandas impostas pela SEED – PR. Com isto, mais uma vez a Lei da Conectividade de Lemos não se estabelecia ali, e a esperança de uma boa conexão sucumbia, entre promessas de ressurreição.

O cotidiano da escola acaba engolindo seus agentes de tal forma, que situações passam despercebidas como se fossem irrelevantes. Porém, na verdade, elas carecem de reflexão para que haja mudança nos comportamentos dentro e fora de sala de aula, dentro e fora da escola.

2.2 O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Ao pensar o uso das TDIC como inovação na educação e, com isso, pensar em uma possível reestruturação curricular, destacamos uma “utilização das tecnologias em sala de aula, que implicará novos projetos fundamentados em concepções de ensinar e aprender diferentes das propostas já existentes” (Brito; Purificação, 2015, p. 35). Aqui, concordamos a afirmação de Almeida *et al.* (2017, p. 392): “o currículo é, em si, o próprio acontecer da escola”.

Estamos nos referindo a um currículo que “inclui tanto o conhecimento científico quanto os elementos simbólicos culturais, os saberes da prática docente, as práticas sociais de comunicação, as técnicas e os artefatos” (Almeida; Valente, 2011, p. 29).

O currículo a ser inovado deve ser praticado nas escolas como um organismo vivo, sentido e concebido no momento da troca que acontece entre professor e aluno. Um currículo:

[...] aberto à criatividade e ao desconhecido, que acolhe o inesperado e possibilita novas emergências e incentiva nova transcendência, indo além do planejado, do esperado, no que se refere ao conhecimento e à aprendizagem. É um currículo em ação, em movimento, que dialoga com o cotidiano e com o indeterminado, que incentiva o fluxo de ideias e de informações que circulam (Moraes, 2010, p. 307).

Scherer e Brito (2020) concordam com Sánchez (2003) no aspecto de que “a integração de tecnologias digitais ao currículo, às práticas pedagógicas dos professores, pode ocorrer em três níveis diferentes, os quais preferimos denominar de estágios de integração de tecnologias ao currículo, são eles: preparo, uso e integração” (Scherer; Brito, 2020, p. 10). As autoras ainda contextualizam os três estágios da seguinte forma, dizendo:

No primeiro nível de integração, discutido em Sánchez (2003), o do preparo, o professor está preocupado em conhecer o funcionamento de tecnologias e sua administração em sala de aula. Dessa forma, ele começa a analisar funcionalidades de computadores, projetores, lousa digital, aplicativos, softwares e possibilidades de uso em sala de aula. O segundo nível de integração é o uso. Nesse nível de integração, o professor usa tecnologias nas aulas, mas o objetivo não está em inovar o currículo ou os processos de aprendizagem, está em usar as tecnologias. Nesse nível, poderíamos afirmar, a partir do que discute Salvat (2000), que o visível ainda é a tecnologia, o seu uso, não a atividade proposta com uso da tecnologia. No terceiro nível, denominado por Sánchez (2003) de integração, o professor, a partir do objetivo de aprendizagem, planeja e propõe atividades com tecnologias. As atividades são realizadas e orientadas por objetivos de aprendizagem em espaços digitais de aprendizagem. Nesse nível, as tecnologias são invisíveis, e o que é visível é a atividade (Salvat, 2000). Estágio de integração em que o uso de tecnologias digitais começa a se tornar natural na escola (Scherer; Brito, 2020, p. 10).

As autoras consideram que o processo de integração não acaba no terceiro nível. Segundo elas, ele não se encerra “dada a complexidade do currículo, a diversidade de tecnologias e do acoplamento do currículo e das tecnologias digitais, além das possibilidades de se propor atividades com o uso de tecnologias que possam favorecer a aprendizagem de cada aluno” (Scherer; Brito, 2020, p. 10).

Não ocorreu a integração das tecnologias digitais nos currículos durante a pandemia de Covid-19 porque não vislumbramos uma transformação significativa no cenário educacional, como bem afirmam Ferreira, Brito e Scherer:

[...] em algumas propostas de aulas em tempos de pandemia, quando os alunos têm acesso às [Tecnologias Digitais (TD)] e aulas são transmitidas por meio de algum recurso de webconferência, a novidade está apenas no ambiente usado, pouco potencializando inovações curriculares em um processo de integração da TD ao currículo (Ferreira; Brito; Scherer, 2021, p. 94).

A experiência adquirida durante esse período desafiador poderia influenciar o desenvolvimento futuro dos currículos, incentivando práticas inovadoras que integrem

as tecnologias digitais. Elas precisam ser vistas como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, mostrando que são um meio, e não um fim em si.

Para Duarte (2022), a abordagem da tecnologia na BNCC ainda é bastante superficial, sendo tratada como um aspecto secundário na formação, sem o devido destaque para seu papel fundamental nos processos educativos dos indivíduos. Assim, percebemos que, na BNCC, o tema “tecnologia” está mais voltado para sua aplicabilidade no ensino dos alunos, sendo dividido entre as áreas de conhecimento e disciplina. Porém, para que essa aplicabilidade aconteça de modo a gerar os resultados esperados, é preciso que a tecnologia seja implementada no cotidiano desses estudantes, assim como no de seus professores.

As diferentes práticas com TDIC nas aulas de Língua Portuguesa atendem diretamente às competências gerais e específicas propostas pela BNCC. Por exemplo, a leitura interativa promovida pela plataforma *Leia Paraná* contribui para o desenvolvimento da competência de leitura crítica e interpretação textual, um objetivo essencial na BNCC para o Ensino Fundamental II. Da mesma forma, a produção textual colaborativa realizada na plataforma *Redação Paraná* atende às competências de produção e expressão escrita, incentivando os alunos a organizar as ideias e argumentações de forma coerente e clara. As atividades de revisão e análise textual, que envolvem a edição colaborativa em plataformas como *Google Docs*, reforçam a competência de revisão e aprimoramento textual, conforme orientado pela BNCC. Esse mapeamento das práticas pedagógicas com TDIC em relação às competências da BNCC destaca como essas tecnologias contribuem para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem em Língua Portuguesa.

Analisando esses documentos, percebemos que não é dada a real importância às TDIC na educação. Isso se reflete na escassez de investimentos em políticas públicas voltadas a esse assunto. Masetto (2002) afirma que:

a desvalorização da tecnologia em educação tem a ver com a experiência vivida nas décadas de 1950 e 1960 quando se procurou impor o uso de técnicas nas escolas, baseada em teorias comportamentalistas (Masetto, 2002, p. 135).

No entanto, de lá para cá, o mundo evoluiu muito, modificando as sociedades e trazendo novas exigências para a formação dos sujeitos. E para enfrentar os

desafios desse mundo evoluído, conectado e digital, esses sujeitos precisam desenvolver várias competências, entre elas, a de saber lidar com as tecnologias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) tem como objetivo central o desenvolvimento de competências que capacitam os estudantes a usar a língua em situações reais de comunicação, ampliando seu repertório cultural e sua capacidade crítica e reflexiva (Brasil, 2017). A BNCC destaca que o ensino de Língua Portuguesa deve ser voltado para formadores de leitores, escritores e falantes proficientes, que saibam se expressar de maneira adequada em diferentes contextos sociais. O documento propõe a integração das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa para que o aprendizado reflita a realidade contemporânea, onde a comunicação digital, os multiletramentos e as linguagens multimodais estão presentes no cotidiano dos alunos. A proposta busca preparar os estudantes para lidar com a diversidade de linguagens, ampliando suas habilidades de leitura, escrita e produção em contextos variados e complexos (Brasil, 2017).

A BNCC apresenta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o processo escolar, que correspondem ao conjunto de conhecimentos (saberes): habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) para que se possa cumprir uma tarefa ou função (Brasil, 2017). Encontramos, nas competências 4 e 5, destaques para uso das TDIC:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

A competência 4 da BNCC destaca a importância do uso de diversas linguagens, incluindo a digital, que é o foco central deste trabalho. Ao adotar essa perspectiva, a BNCC confirma a tecnologia como uma aliada no processo de aprendizagem, tratando-a como um instrumento de ação social que permite que os estudantes se manifestem no mundo. Já a competência 5 complementa essa ideia, aprofundando a discussão ao enfatizar que as TDIC devem ser empregadas de

maneira crítica, significativa e reflexiva. Além disso, ressaltamos que não basta apenas acessar e consumir informações disponíveis nas redes, mas é essencial que o indivíduo desenvolva autonomia para produzir seus próprios conhecimentos.

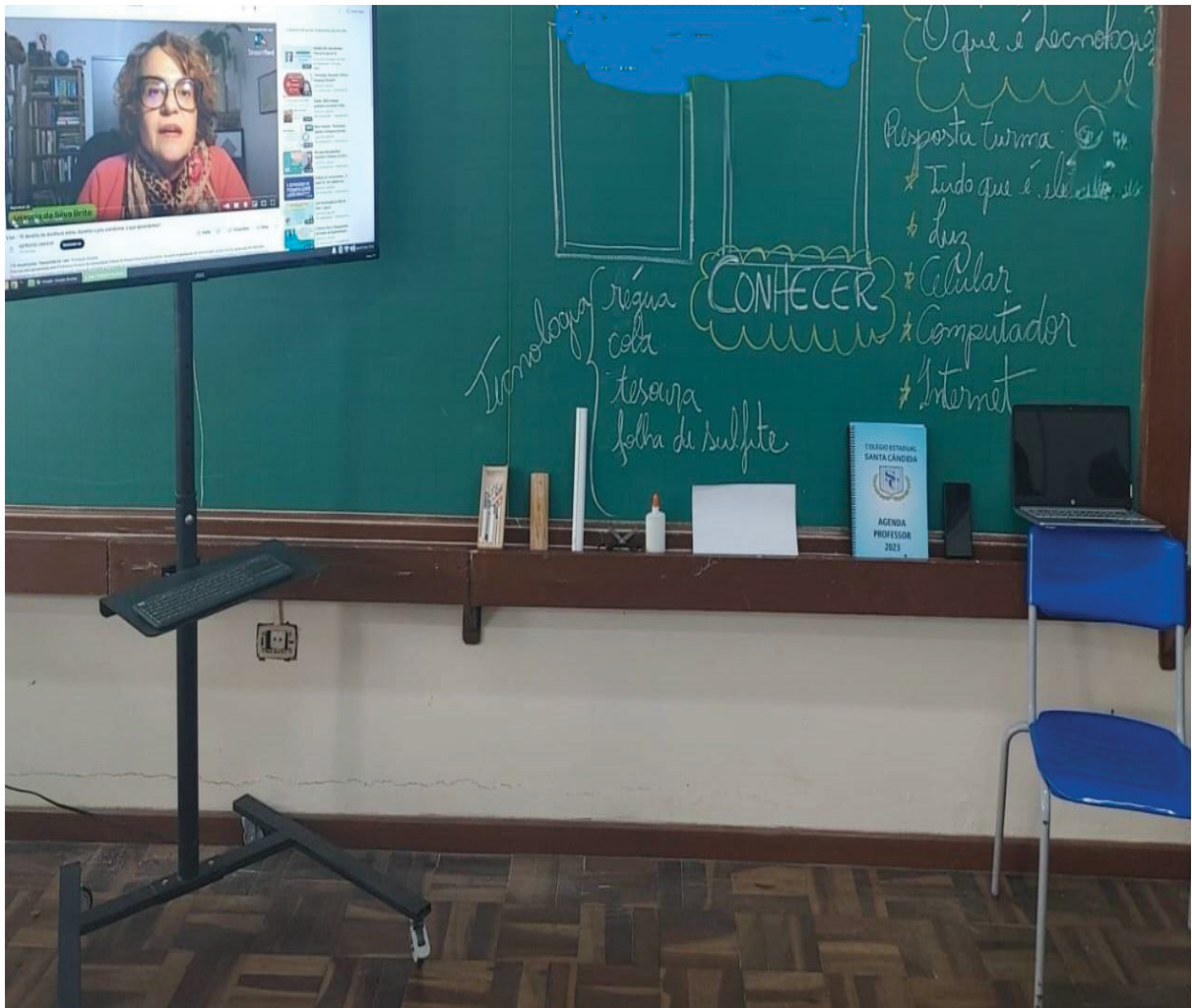
Com o objetivo de analisar a eficácia do modelo de integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no currículo proposto por Sánchez (2003) e adaptado ao contexto brasileiro por Scherer e Brito (2020), elaborou-se e aplicou-se um plano de aula piloto com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da escola pública objeto da pesquisa. A proposta foi estruturada com base nos três níveis de integração descritos pelos autores: preparo, uso e integração.

A temática selecionada para a sequência didática foi o gênero textual “reportagem” com base nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. O plano tinha duração total de três aulas de 50 minutos. As atividades foram desenhadas para proporcionar uma transição metodológica coerente entre os três níveis propostos, a fim de observar o desenvolvimento da fluência tecnológica dos alunos e a mudança de postura pedagógica docente.

2.2.1 Aula 1 – Preparo (conhecimento instrumental da tecnologia)

Na primeira etapa, buscou-se familiarizar os alunos com o termo “tecnologia”, apresentando conceitos e mostrando a evolução das tecnologias através do tempo até chegarmos às ferramentas digitais básicas e de uso gratuito, como *Google Docs*, *Canva* e plataformas colaborativas (*Padlet*). A atividade central foi a criação de um rascunho de reportagem no *Google Docs*, orientada por tópicos como título, *lead* e estrutura textual. O foco esteve no aprendizado do funcionamento técnico das ferramentas, conforme o primeiro nível identificado por Sánchez (2003), em que o professor e os alunos se concentram no domínio dos recursos digitais.

FIGURA 7 – Registro da aula 1(Preparo)



FONTE: O autor (2024).

2.2.2 Aula 2 – Uso (aplicação da tecnologia como suporte à prática pedagógica)

Na segunda aula, os alunos produziram, em duplas, reportagens temáticas a partir de pesquisas realizadas em fontes digitais. As produções foram desenvolvidas no *Google Docs*, com inserção de imagens, links e elementos multimodais. A tecnologia, nesse momento, passou a ser usada como ferramenta auxiliar da prática pedagógica, sem ainda provocar uma reestruturação no currículo, correspondendo ao segundo nível. Nesse nível, Scherer e Brito(2020) afirmam, a partir do que discute Salvat (2000), que: “o visível ainda é a tecnologia, o seu uso, não a atividade proposta com uso da tecnologia”.

FIGURA 8 – Registro aula 2 (Uso)



FONTE: O autor (2024).

FIGURA 9 – Registro aula 2 (Uso)



FONTE: O autor (2024).

2.2.3 Aula 3 – Integração (a tecnologia como meio invisível para o alcance de objetivos pedagógicos)

A terceira aula representou o momento de integração plena das TDIC. As reportagens finalizadas foram organizadas em uma apresentação física, por meio de instalações artísticas, e uma digital, utilizando a plataforma *Padlet* como mural coletivo da turma. As discussões giraram em torno dos ODS e de suas implicações para a sociedade, abordando como as mídias digitais atuam na produção e na disseminação da informação e promovendo um diálogo crítico com o conteúdo trabalhado. Nesse estágio, o uso das tecnologias tornou-se natural e transparente, sendo a aprendizagem e a produção dos alunos os elementos centrais da aula — como propõe o terceiro nível de Sánchez (2003) e corroboram Scherer e Brito (2020), ao afirmarem que “as tecnologias são invisíveis, e o que é visível é a atividade” (Scherer; Brito, 2020, p. 10).

FIGURA 10 – Registro aula 3 (Integração)



Fonte: O autor (2024).

FIGURA 11 – Registro aula 3 (Integração)



FONTE: O autor (2024).

FIGURA 12 – Registro aula 3 (Integração)



FONTE: O autor (2024).

2.2.4 Considerações sobre a aplicação

A atividade-piloto permitiu observar uma progressão efetiva no uso pedagógico das TDIC, confirmando a utilidade do modelo em três níveis como ferramenta formativa e estruturadora de práticas docentes. Os alunos demonstraram maior engajamento à medida que as tecnologias foram se incorporando naturalmente ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando deixaram de ser o foco da aula para tornarem-se meio para uma aprendizagem mais autônoma e crítica. O método se mostrou eficaz e motivador aos estudantes. Hoje, o currículo da Rede Estadual de Educação do Paraná também apresenta a disciplina de pensamento computacional, que segundo a figura abaixo, seria o último estágio para integração computacional nas escolas:

FIGURA 13 – Esquema de normas de computação básica

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 4 DE OUTUBRO DE 2022
DEFINIÇÃO DE NORMA SOBRE COMPUTAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
 Complemento à **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.



FONTE: Brasil (2017).

Cada área de conhecimento e componente curricular apresenta um conjunto de habilidades específicas para cada etapa de ensino. No caso da Língua Portuguesa, tais habilidades são organizadas em torno dos eixos de Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, abrangendo diferentes campos de atuação, como o artístico-literário, as práticas de estudo e pesquisa, o jornalístico-midiático e a participação na vida pública, conforme estabelecido para os anos finais do Ensino Fundamental. Essas habilidades são consideradas aprendizagens essenciais, devendo ser garantidas aos alunos em diversos contextos escolares para que eles desenvolvam plenamente as competências para a aplicação do saber fazer.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O USO DAS TDIC

Antes, porém, de entrarmos na seara da formação específica em tecnologia, vamos verificar o que os documentos oficiais apontam sobre a formação dos professores e a importância dela.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora tenha como foco central a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica, reconhece a formação continuada dos professores como elemento essencial para a efetivação de suas diretrizes. A implementação da BNCC exige um corpo docente preparado para compreender e aplicar as dez competências gerais propostas, o que implica a necessidade de processos formativos alinhados aos princípios e objetivos do documento. Nesse sentido, a formação continuada deve apoiar os professores na atualização de suas práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais coerentes com os desafios da contemporaneidade.

A BNCC destaca, ainda, que a formação docente não deve ocorrer de forma isolada, mas como um processo contínuo e colaborativo, que envolva a escola como espaço de aprendizagem e de reflexão crítica sobre a prática educativa. A valorização do trabalho coletivo, da troca de experiências e do diálogo entre pares é apontada como fundamental para a consolidação de uma cultura formativa no ambiente escolar. Além disso, o documento enfatiza a necessidade de que os professores estejam preparados para lidar com as transformações tecnológicas, sociais e culturais que

impactam o cotidiano escolar, especialmente no que se refere à incorporação das TDIC como recursos pedagógicos significativos.

Dessa forma, a BNCC estabelece que políticas de formação continuada coerentes com seus pressupostos são indispensáveis para garantir uma prática docente crítica, inovadora e alinhada às demandas do século XXI. Como afirma o próprio documento: “A implementação da BNCC requer o desenvolvimento de políticas de formação continuada de professores coerentes com os objetivos da Base e com os desafios enfrentados no cotidiano das escolas” (BRASIL, 2017, p. 23).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, (Brasil, 1996) reconhece a formação continuada como um direito dos profissionais da educação e uma condição essencial para a qualidade do ensino. No artigo 61, estabelece-se que a formação docente deve integrar teoria e prática, inclusive por meio da capacitação em serviço, além de valorizar a formação e as experiências anteriores do educador. Tais princípios evidenciam a importância da formação como processo permanente, que se estende para além da formação inicial, acompanhando o docente ao longo de sua trajetória profissional.

Adicionalmente, o artigo 67 da mesma lei determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos educadores, inclusive aos que atuam em funções de suporte pedagógico, o acesso à formação continuada, ao aperfeiçoamento profissional e às condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996). Isso reafirma o compromisso legal com a valorização da carreira docente e com a necessidade de atualizar e fortalecer continuamente as práticas pedagógicas, em especial frente aos desafios impostos pelas transformações sociais e tecnológicas que impactam a escola contemporânea.

A formação continuada de professores é reconhecida como um dos pilares para o fortalecimento da qualidade da educação básica e para o desenvolvimento profissional docente. Além da legislação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Conselho Nacional de Educação (CNE) também estabelece diretrizes que reforçam essa perspectiva.

Segundo o Parecer CNE/CP nº 14/2020, a formação continuada deve estar articulada às práticas docentes e às transformações sociais, culturais e tecnológicas que permeiam o cotidiano escolar. O documento propõe diretrizes para a construção da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), ressaltando que o desenvolvimento profissional

do professor deve ser compreendido como um processo permanente e integrado à sua prática pedagógica (Brasil, 2020b).

Na mesma linha, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 oficializa a criação da BNC-Formação Continuada e determina que os programas de formação desenvolvidos pelos sistemas de ensino devem assegurar a articulação entre teoria e prática, promover o pensamento crítico e refletir as competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular. Ainda segundo o documento, a formação continuada deve ser concebida como um direito do professor e uma responsabilidade dos sistemas de ensino, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e para o fortalecimento da identidade docente (Brasil, 2020a).

Tais diretrizes apontam para a necessidade de políticas públicas eficazes que garantam aos docentes oportunidades reais de aprimoramento profissional ao longo de sua trajetória, valorizando a experiência prática e reconhecendo os desafios enfrentados na escola contemporânea.

Entretanto, segundo Silva (2021. p.149), houve uma descontinuidade dos investimentos e enfraquecimento das ações formativas que haviam sido estruturadas nos anos anteriores, especialmente no âmbito do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional).

Ele analisa como a formação continuada perdeu protagonismo como política pública e passou a ocorrer de forma esporádica, sem planejamento sistêmico nem foco nas necessidades reais das escolas.

Segundo, Tozetto e Domingues (2023), a formação oferecida pela SEED-PR, a partir de 2022 concretiza uma padronização transmissiva, mais voltada à gestão de currículo do que ao desenvolvimento docente. Caracteriza-se pela precarização, com cursos curtos, rígidos, e desconexos das necessidades reais dos professores, que não promovem reflexão crítica nem progresso profissional real.

Dada a natureza dos projetos de formação continuada dos professores do estado do Paraná, intui-se uma concepção pragmática, desprovida de reflexão e de fundamentos teórico-práticos. A práxis reflexiva (SILVA, 2021), como princípio fundante, não se faz presente nas políticas de formação continuada dos professores do estado do Paraná. O que nos informa o ícone “Formações SEED” em seu site, retrata uma política de formação continuada de professores acrítica, prescritiva e deformativa. (TOZETTO e DOMINGUES, 2023, p.15).

Em um cenário educacional cada vez mais mediado por ferramentas digitais, é fundamental que os docentes estejam preparados para integrar essas tecnologias de maneira crítica e eficiente no ensino da disciplina. Essas formações visam não apenas à familiarização com novas ferramentas, mas também à construção de metodologias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos em ambientes digitais.

Cabe salientar que pesquisas realizadas no âmbito educacional ressaltam que a concepção quanto ao uso das tecnologias é parte importante para o processo de formação docente, assim como “a valorização do professor como intelectual e produtor de conhecimento, sujeito ativo e reflexivo em relação à sua prática” (Rosa, 2013, p. 215). Ainda segundo Imbernón (2000):

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva (Imbernón, 2000, p. 49).

Além disso, a formação continuada deve ser realizada de forma integrada ao contexto da escola e sua cultura. Sobre isso, Gatti (2017), em seu artigo “Formação de professores, complexidade e trabalho docente”, considera que:

As situações geradas no ambiente escolar, e aí vividas, pedem novas compreensões para orientação de ações e relações interpessoais e educativas (professores-alunos-pais; professores-professores; professores-gestores; funcionários-alunos; gestores-alunos-pais, etc.), e, sobretudo, novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas. Novas situações, novas respostas. Caso contrário tem-se pouca ressonância, ou dissonâncias, pouca efetividade pedagógica, impasses (Gatti, 2017, p. 727).

De acordo com Gadotti (2008), a escola do século XXI deve oferecer aos alunos não apenas professores formados, mas também motivados e comprometidos com uma formação contínua. Nesse contexto, a escola deve ser vista como um espaço para reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica, em vez de se limitar à simples assimilação de novas

metodologias, atualização de práticas pedagógicas ou adoção das mais recentes inovações tecnológicas.

Além disso, é fundamental que uma instituição disponibilize recursos adequados para a execução do trabalho docente e pague uma remuneração justa. Ela também deve fornecer suporte para que os educadores analisem sua própria metodologia de ensino, reflitam sobre seus projetos de vida e, acima de tudo, contribuam para o desenvolvimento dos projetos político-pedagógicos, os quais desempenham um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Para que o aprendizado ocorra de maneira eficaz, é fundamental que o professor ensine com paixão, sem perder sua identidade profissional. Mesmo que seu esforço nem sempre seja devidamente reconhecido, ele deve manter seu compromisso com a busca constante por aprimoramento, pesquisa e inovação, garantindo assim que seus alunos tenham o melhor desempenho. Segundo Gadotti:

Espera-se do professor do século XXI que tenha paixão de ensinar, que esteja aberto para sempre aprender, aberto ao novo, que tenha domínio técnico-pedagógico, que saiba contar histórias, isto é, que construa narrativas sedutoras para seus alunos. Espera-se que saiba pesquisar, que saiba gerenciar uma sala de aula, significar a aprendizagem dele e de seus alunos. Espera-se que saiba trabalhar em equipe, que seja solidário (Gadotti, 2008, p. 4).

Outro aspecto fundamental é a conscientização sobre a importância da adoção de métodos tecnológicos utilizando a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para garantir que a instituição alcance qualidade na sociedade atual. Em resumo, observamos que a formação continuada dos professores é um instrumento que colabora para que os docentes tenham subsídios para planejar práticas que levem a um processo de integração das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa de forma efetiva e integrada ao currículo.

Uma das possibilidades para a implementação das tecnologias no colégio estadual estudado é a utilização de *softwares* educacionais, plataformas de ensino a distância e outras ferramentas digitais que possam auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos.

Em 2015, o Tribunal de Contas da União realizou um levantamento sobre as iniciativas do governo federal para inserir as tecnologias digitais na educação a partir de 1990 (Brasil, 2018). Segundo esse estudo, é um exemplo dessa iniciativa o Comitê Gestor da Internet no Brasil, criado em meados de 1990, por meio da Portaria

Interministerial MC/MCTI nº 147/1995. Essa entidade, conforme Decreto nº 4.829/2003, tem a incumbência de articular as ações relativas à proposição de normas e procedimentos referentes à regulamentação das atividades inerentes à internet no país, estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao seu uso e desenvolvimento, assim como propor padrões técnicos e promover estudos e pesquisas sobre o tema. Outro exemplo é a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Ela teve a sua estrutura regimental alterada por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Essa reestruturação foi realizada com o objetivo de potencializar os recursos existentes e qualificar a atuação da SEED junto ao seu público-alvo.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), de 1997, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, é outro exemplo. Ele tinha como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, com investimentos, principalmente, na aquisição e na montagem de laboratórios de informática nas escolas. O programa Um Computador por Aluno (UCA) também fez parte da iniciativa. Inserido no Proinfo e coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), o UCA tinha por finalidade a distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. Todos esses projetos acabam focando no instrumento, mas deixam à revelia o processo de formação dos professores para uso dos aparelhos.

Outra vantagem é a possibilidade de explorar recursos tecnológicos que permitem a criação de conteúdos mais interativos e dinâmicos, como vídeos, *podcasts*, jogos e animações. Esses recursos podem ser utilizados pelos professores para criar aulas mais atrativas e envolventes, que estimulem a participação ativa dos alunos.

A utilização da tecnologia também pode contribuir para a formação de redes de professores, permitindo a troca de experiências e ideias entre docentes de diferentes regiões do país e do mundo. Assumindo o fato de que as Tecnologias da Informação e Comunicação provocaram mudanças radicais quando convergiram para o universo digital, Kenski (2012, p. 34) apresenta as redes, citando a internet como “o espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital, o ciberespaço”.

Atualmente, a SEED – PR oferece como formação continuada o Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação (on line), que tem 74 temáticas pensadas para as mais diversas realidades da Rede Estadual do Paraná (Paraná, 2025b).

Nesse sentido de formar os docentes para melhor integrarem as TDIC em sua prática pedagógica, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED – PR) implementou diversas ações de formação de professores com o objetivo de integrar novas tecnologias e metodologias no ensino. O foco dessas formações é capacitar os educadores para utilizar os recursos pedagógicos disponibilizados pelas secretarias, como plataformas digitais, conteúdo online e estratégias de ensino híbrido. Porém as formações são oferecidas aos professores ou em suas horas atividades, que deveriam ser para planejamento de aulas, ou após o horário oficial de trabalho, o que é fatigante e enfadonho.

Defendemos, na formação inicial e continuada do professor, o uso dos recursos tecnológicos que possam apoiá-lo em sua atuação na sala de aula e na dinâmica de investigação de suas próprias práticas (Brito; Purificação, 2015, p. 18).

Vamos elencar as formações ofertadas pela SEED/PR que envolvem a preparação para o uso das TDIC no ensino da Língua Portuguesa ou que mesmo indiretamente possam ser usadas para o desenvolvimento pedagógico da disciplina.

1. Língua Portuguesa – Redação e Leitura EF

Nas reuniões, serão apresentadas sequências didáticas e recursos tecnológicos previstos no currículo e a partir delas ocorrerão os debates e a construção colaborativa de estratégias e do planejamento docente. Esses planejamentos deverão ser postos em prática com os estudantes e os resultados trazidos para o Grupo de modo a fomentar a reflexão sobre a prática docente e a ressignificação do trabalho do professor. Os objetivos específicos desta formação são: Construir propostas didático-pedagógicas que contribuam para a ampliação das potencialidades e uso dos recursos educacionais digitais disponíveis: plataformas *Redação Paraná* e *Leia Paraná*, articuladas às práticas de letramento literário e de produção textual, ao currículo e à gestão de sala de aula. Elaborar o planejamento docente a partir das práticas e estratégias de ensino-aprendizagem estudadas, dos recursos digitais estudados, das discussões realizadas nas reuniões e dos materiais disponíveis no RCO + Aulas.

2. Programação e Robótica – Ensino Fundamental

Para esta jornada, é esperado o desenvolvimento de habilidades e competências referentes à programação e robótica, segundo as diretrizes do

documento Complemento à BNCC – Computação. Para esse fim, serão apresentados ambientes e ferramentas digitais para trabalho com Computação. Além disso, serão desenvolvidos conceitos de programação de algoritmos com a linguagem de programação em blocos. Os objetivos desta formação são: compreender, a partir do componente curricular Programação e Robótica, as concepções e estratégias de ensino-aprendizagem presentes nos documentos curriculares; propor estratégias para a potencialização da aprendizagem dos estudantes conforme seu contexto; construir propostas didático-pedagógicas que contribuam para a recomposição da aprendizagem dos estudantes, articulando-as ao currículo e à gestão de sala de aula; vivenciar as aulas de programação e robótica na perspectiva do estudante de modo a compreender os desafios das suas aplicações e como superá-los.

3. Recursos Educacionais Digitais – Estúdio de Criação

Visando ao desenvolvimento dos docentes da Rede Estadual do Paraná frente aos desafios educacionais relacionados à aprendizagem dos estudantes, o Grupo de Estudos Formadores em Ação oferta, no ano de 2025, jornadas trimestrais de estudos e aprofundamento dos componentes curriculares. A proposta das jornadas é a análise e avaliação de concepções, metodologias e ferramentas educacionais relacionados aos documentos curriculares vigentes, bem como a elaboração e a implementação de estratégias assertivas para potencializar a aprendizagem dos estudantes nos diversos contextos da Rede Estadual do Paraná. Os objetivos dessa formação são: dialogar sobre possibilidades de utilização desses recursos na sua atuação profissional; conhecer os aspectos gerais da programação em blocos e os pilares do pensamento computacional; compreender os conceitos gerais de gamificação, sobretudo na utilização de recursos educacionais digitais; refletir e desenvolver saberes digitais docentes; vivenciar possibilidades práticas de criação de personagens com IA generativa e sua aplicação na construção de jogos.

4. Recursos Educacionais Digitais – Laboratório de IA

Esta formação é direcionada para professores e pedagogos da Rede Estadual do Paraná atuantes na escola, NRE, SEED, readaptados e em licença, que possuam conhecimentos básicos na utilização do aplicativo de videoconferência (*Google Meet*) e experiência na utilização de recursos educacionais digitais, como *Apresentações Google* e *Canva*. Os objetivos dessa formação são: dialogar sobre a aplicação da Inteligência Artificial generativa no âmbito educacional, sobretudo no contexto de

atuação dos professores participantes da formação; refletir e desenvolver saberes digitais docentes.

5. Recursos Educacionais Digitais – Primeiros Cliques

Os Recursos Educacionais Digitais (RED) são ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem que enriquecem as formas de interação dos estudantes com os temas pedagógicos, contribuindo com a atuação dos profissionais no âmbito educacional de diversas maneiras, como no desenvolvimento de práticas, na implementação de avaliações, no planejamento de estratégias e na gestão da aula. São aplicativos, mídias, *softwares*, plataformas que potencializam as mediações didáticas favorecem uma posição mais ativa dos estudantes na construção dos seus saberes. Os objetivos dessa formação são: conhecer as características e as funcionalidades dos RED abordados nos roteiros de formação; dialogar sobre possibilidades de utilização desses recursos na sua atuação profissional; compreender o funcionamento de comandos básicos de utilização da internet, sobretudo no que concerne às ações desenvolvidas no Grupo de Estudos; conhecer-se como indivíduo nos ambientes digitais, refletindo sobre suas ações, direitos e deveres, sendo capaz de fazer escolhas saudáveis, seguras e éticas para si e para os outros. Segundo Pavão e Rocha (2017):

a legitimação das tecnologias educacionais em rede, de potencial tão latente e promissor, no contexto do ensino aprendizagem e também para a educação para a participação cidadã. (Pavão, Rocha, 2017, p. 33)

No entanto, é importante destacar que a utilização da tecnologia na formação continuada de professores de Língua Portuguesa deve ser realizada de forma crítica e reflexiva. É necessário que os docentes tenham a oportunidade de explorar os recursos tecnológicos de forma embasada, compreendendo suas limitações e potencialidades e refletindo sobre como esses recursos podem ser utilizados para promover a aprendizagem significativa dos alunos.

É importante destacar que a formação continuada de professores de Língua Portuguesa utilizando tecnologia deve ser complementar às atividades presenciais, proporcionando aos docentes uma formação mais completa e diversificada (Saviani, 2009).

Para Tajra (2018), o uso da internet proporcionou o surgimento de uma necessidade de mudança do professor. Segundo Klumpp *et al.*:

Professores abertos, inovadores, podem realizar quebras de paradigmas. A internet é infinita de oportunidades, pois a todo o momento nela são inseridas, alteradas e excluídas informações. O professor tem um novo leque de pesquisa em variados sites, e grande troca de informações com os alunos, pois muitas vezes esses alunos encontram informações jamais exploradas pelos professores (Klump et al., 2021, p.15).

Ao participar de formações continuadas em tecnologias, os docentes têm a oportunidade de conhecer novas ferramentas, além de entender como aplicá-las em suas práticas pedagógicas e aprender novas metodologias, as quais permitem integrar as tecnologias de forma eficaz e criativa no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, essas formações podem ajudar os educadores a compreenderem melhor como as tecnologias podem ser utilizadas para atender às necessidades e habilidades específicas de seus alunos, personalizando o ensino e tornando as aulas mais interessantes e atraentes. Isso é necessário para romper com um modelo de ensino tradicional. Segundo Jordão:

[...] a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem. O professor precisa ser um pesquisador permanente, que busca novas formas de ensinar e apoiar alunos em seu processo de aprendizagem (Jordão, 2009, p. 12).

Outra vantagem da formação continuada em tecnologias para a educação é que ela pode auxiliar os pais a superar possíveis resistências ou inseguranças em relação ao uso das tecnologias em sala de aula. É comum que eles apresentem receios de que as TDIC possam vir a ser uma distração no contexto das aulas. Além disso, muitos professores podem se sentir intimidados ou pouco confiantes em relação ao uso de tecnologias, pelo medo de se sentirem substituídos por essas ferramentas. Portanto, uma formação continuada pode aumentar a confiança dos educadores, capacitando-os para integrar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas.

Segundo Martins e Almeida (2020), as tecnologias podem potencializar as práticas pedagógicas colaborativas. Não se trata apenas da inclusão das tecnologias em ambiente escolar, mas de uma transformação de pensamento sobre o ato educativo. Sendo assim, as atividades podem trazer a interatividade, a colaboração, o estar junto, produzindo conjuntamente conhecimento. António Nóvoa, em entrevista à *Revista Educação*, edição 295 (Camargo, 2023), afirma que a autonomia docente

deve servir à colaboração entre os professores, possibilitando uma prática pedagógica mais completa. O professor português afirma:

As tecnologias fazem parte da nossa vida, do dia a dia das nossas crianças, mas a educação dá-se sempre num contexto de relação humana. Não nos podemos educar sem os outros. Para criar as condições deste encontro, os professores são insubstituíveis. Hoje e no futuro (Nóvoa *apud* Camargo, 2023, não paginado).

Dessa forma, essa continuação nos estudos é uma especialização extremamente importante para os professores, pois permite que eles se atualizem e se capacitem para lidar com as constantes mudanças na área da tecnologia e, assim, consigam transmitir esse conhecimento aos seus alunos. Os educadores precisam perceber que a tecnologia pode ser uma aliada em sua prática pedagógica, e não algo prejudicial. Eles também devem considerar o fato de que os alunos da atual geração são nativos digitais, os quais convivem e lidam diariamente com a tecnologia. Assim, é necessário trazer, para a realidade da sala de aula, a vivência dos educandos para a escola. Os professores precisam se adaptar, aperfeiçoar, aprender e, também, estar preparados para essa realidade no contexto educacional (Saviani, 2009).

De acordo com dados da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), no ano de 2019, o Centro de Estudos apresenta estatísticas e indicadores sobre a disponibilidade e o uso da internet no Brasil (Abe, 2020).

Segundo Abe (2020), foram coletados alguns dados sobre o acesso dos professores à Internet trazidos pela “TIC Domicílios 2019”, pesquisa divulgada no final de maio de 2019. Ademais, foi em junho do mesmo ano que o órgão divulgou outras duas importantes pesquisas, realizadas anualmente, que olham mais detalhadamente para alguns recortes da população brasileira e a sua relação com o uso da tecnologia e da internet.

De acordo com Abe (2020), 53% dos professores relataram que a ausência de um curso específico para o uso do computador e da internet nas aulas dificulta muito a utilização dos equipamentos em atividades pedagógicas; 93% relataram que se mantêm atualizados sobre o uso das tecnologias sozinhos; 82% fazem contatos informais com outros professores sobre as tecnologias; e 81% buscam estudar por meio de vídeos ou tutoriais online. Além disso, apenas 38% deles se mantêm

atualizados com cursos específicos sobre computador e internet, e 26% fazem as formações oferecidas pela secretaria de ensino. Esses dados estão apresentados na Figura abaixo.

FIGURA 14 – PANORAMA DA PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES EM CAPACITAÇÕES E CURSOS EM 2019



FONTE: Abe (2020).

Dessa forma, é importante destacar que a formação continuada em tecnologia deve ser vista como um processo constante, e não apenas como um evento pontual, assim como todo o processo de aprendizagem, que deve ser sempre parte da vivência dos educadores. Os docentes devem estar sempre abertos a novas possibilidades e atualizações, buscando estar a todo tempo por dentro das novidades e tendências da área.

Além disso, é fundamental que as escolas tenham suporte e recursos adequados para que os docentes possam colocar em prática o conhecimento adquirido. Sendo assim, é possível garantir que a formação continuada em tecnologia para os professores seja efetiva e traga resultados positivos para o ensino-aprendizagem, sem esquecer da dimensão humana.

A formação continuada que valoriza a dimensão humana é aquela que promove o autoconhecimento, a empatia e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, permitindo aos educadores desenvolverem uma relação mais autônoma e significativa com os alunos (Garcia, 2019, p. 42).

Sobre a formação de professores, Machado propõe que:

No sentido individual a formação estimula uma perspectiva crítico-reflexivo que forneçam os meios de um pensamento autônomo e as dinâmicas de autoformação participada, pois estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Machado, 1999, p. 111).

Brito e Purificação também já afirmavam que:

para a geração de professores que não estudou com computadores e outras tecnologias da informação e comunicação, na sua formação inicial, faz-se necessário que se organizem formações continuadas para que esses docentes entendam a tecnologia como um instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática, que se contrapõe a qualquer tendência que direcione ao tecnicismo e à coisificação do saber e do ser humano (Brito; Purificação, 2015, p. 20).

Dessa forma, é importante que os educadores recebam uma formação adequada no uso das tecnologias para o ensino de Língua Portuguesa. Isso inclui não apenas a utilização de ferramentas digitais específicas, mas também a compreensão de como elas podem ser integradas ao currículo, promovendo a aprendizagem efetiva da Língua Portuguesa e o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para o mundo contemporâneo. Portanto o professor:

[...] deverá firmar um novo compromisso com a pesquisa, com a elaboração própria, com o desenvolvimento da crítica e da criatividade, superando a cópia, o mero ensino e a mera aprendizagem". (Brito, Purificação, 2015, p.46)

Nesse contexto:

Para tanto, é preciso que os formadores de professores favoreçam a tomada de consciência dos professores em formação sobre como se aprende e como se ensina; que os levem a compreender a própria prática e transformá-la em prol de seu desenvolvimento pessoal e profissional, e em benefício do desenvolvimento de seus alunos. (Ferreira, Basílio, 2006, p.8)

Além disso, é fundamental que a formação dos educadores contemple o desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise crítica de informações, à produção de textos em diferentes formatos e ao uso adequado das tecnologias para a comunicação efetiva. Outro aspecto importante é a possibilidade de atualização constante dos educadores em relação às tecnologias utilizadas no ensino de Língua Portuguesa. "Os professores devem receber formação e capacitação adequadas para

a utilização das tecnologias na sala de aula, bem como ter acesso a recursos e suporte técnico para lidar com eventuais problemas e dificuldades” (Knoll, 2009, p. 5).

Para concluir este capítulo, é necessário reafirmar a importância da formação docente no contexto do uso de tecnologias educacionais — tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Como discutido, o papel do professor é crucial na seleção e na adaptação de materiais tecnológicos, garantindo que esses recursos atendam às necessidades e características específicas de seus alunos. A formação continuada dos professores, por exemplo, pode ser ministrada por meio de cursos e oficinas específicas ao uso pedagógico das TDIC. Essas formações devem ser centradas nas necessidades dos docentes, com ênfase no domínio de ferramentas tecnológicas, mas também na didática e em metodologias de ensino que promovem a integração eficaz dessas ferramentas no currículo de Língua Portuguesa.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa do tipo exploratória de natureza interpretativa, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2011), é um estudo que busca compreender fenômenos sociais complexos por meio da interpretação e exploração aprofundada de dados. Esse tipo de pesquisa enfoca a compreensão dos significados, crenças, valores e experiências dos participantes, sem a necessidade de generalização estatística.

Na pesquisa qualitativa exploratória, o pesquisador busca explorar novas ideias, conceitos e teorias, muitas vezes sem um foco específico ou hipótese definida no início do estudo. A abordagem interpretativa significa que o pesquisador busca compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos participantes, levando em consideração o contexto e as interações sociais que influenciam suas experiências.

Essa abordagem valoriza a subjetividade e a riqueza dos dados qualitativos, permitindo uma compreensão mais profunda e holística dos fenômenos estudados. Os pesquisadores que adotam essa abordagem geralmente utilizam técnicas como entrevistas em profundidade, observação participante e análise de conteúdo para coletar e interpretar os dados. Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994, p.167):

É importante compreender que os investigadores qualitativos não são ingênuos. Eles sabem que nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar notas puras, isto é, notas que não reflitam a influência do observador (Bogdan; Biklen, 1994, p. 167).

A análise de conteúdo, segundo Bogdan e Biklen (1994), é uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve a sistematização e a interpretação do conteúdo verbal e/ou visual coletado durante o estudo. Ela é amplamente utilizada para analisar dados qualitativos, como entrevistas, documentos, transcrições, imagens e outros materiais textuais e consiste em identificar padrões, temas, categorias e significados nos dados coletados. Ela permite aos pesquisadores examinar o conteúdo dos materiais coletados de forma sistemática e rigorosa, a fim de compreender melhor as questões de pesquisa e os fenômenos estudados.

A abordagem de Bogdan e Biklen (1994) enfatiza a importância da imersão no material coletado, da codificação dos dados em categorias relevantes e da

interpretação cuidadosa dos significados subjacentes. A análise de conteúdo pode ser realizada de forma indutiva, permitindo que os padrões e temas emergjam dos dados, ou de forma dedutiva, com base em um conjunto prévio de categorias ou conceitos. Geralmente, a análise de conteúdo envolve várias etapas, incluindo a preparação dos materiais coletados, a codificação dos dados em categorias ou temas, a identificação de padrões significativos e a interpretação dos resultados. Essa abordagem permite explorar profundamente o conteúdo dos dados coletados, favorecendo a obtenção de *insights* valiosos sobre os fenômenos estudados.

Os instrumentos usados para a coleta de dados são seguintes documentos da escola: Proposta Pedagógica Curricular e Projeto Político-Pedagógico do colégio (Curitiba, 2023) e currículo de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Paraná (CREP) (Paraná, 2021a). Além disso, foi feita a aplicação de um questionário impresso contendo 16 questões de natureza objetiva e discursiva. Segundo Gil, o questionário pode ser definido como:

A técnica de investigação é composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Gil, 2011, p. 128).

O momento do questionário foi dividido em dois: no primeiro, foi feita uma reunião para explicitar sobre a pesquisa e para fazer a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sanando possíveis dúvidas e acolhendo os participantes. Marconi e Lakatos observam que:

Junto com o questionário, deve-se enviar um texto explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade das respostas, procurando despertar o interesse do recebedor, para preencher e devolver o questionário dentro de um prazo razoável. (Marconi; Lakatos, 2003,p.200)

O primeiro momento teve o propósito sugerido, segundo as autoras. O segundo momento foi quando os professores respondem ao questionário, respeitando o momento de hora-atividade cedido pela direção do colégio para a realização da pesquisa. Importante destacar que os docentes participantes da pesquisa tiveram a liberdade de responder ao questionário na hora-atividade que acharam conveniente, pois sabemos que este é um momento de planejamento e estruturação do trabalho pedagógico. Marconi e Lakatos (2003, p. 202) apontam vantagens do uso do

questionário e sua aplicação entre as vantagens, “há mais tempo para responder e em hora mais favorável”.

O problema de pesquisa apresenta a seguinte questão: Quais são as práticas e os instrumentos que apontam para uma integração das TDIC no currículo de Língua Portuguesa? O objetivo geral foi analisar as práticas e instrumentos utilizados por professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

3.1 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 79006825.8.0000.0214 e aprovada com o parecer número 6.965.003 emitido em 24/07/2024.

3.2 LÓCUS DA PESQUISA

O lócus desta pesquisa foi um colégio estadual localizado no Paraná que oferece os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e Ensino Médio e Profissionalizante. Se, a princípio, o colégio visava atender às necessidades da população do bairro, hoje sua abrangência foi ampliada, e seus alunos advêm de diferentes bairros e da região metropolitana de Curitiba. Apesar do aporte de diferentes realidades sociais, a escola ainda guarda suas características iniciais de escola tradicional, na qual a comunidade se mantém presente com a participação dos pais/responsáveis. Para manter a ética na pesquisa, não colocamos aqui o endereço do colégio.

O Ensino Fundamental II regular no colégio alvo desta pesquisa é distribuído conforme o quadro abaixo.

QUADRO 1 – ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR NO COLÉGIO ANALISADO

Turno	Ano/Série	Total de turmas	Total de matrículas
Ensino Fundamental 6º-9º Ano/Série			
Manhã	6	2	55
Manhã	7	2	58
Manhã	8	2	68
Manhã	9	1	35
Tarde	6	2	51
Tarde	7	2	49
Tarde	8	2	59
Tarde	9	2	63
Total		15	438

FONTE: O autor (2025).

Há cinco professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental II nessa unidade educacional. Entre eles, quatro são docentes contratados sob o regime de Processo Seletivo Simplificado (PSS), e apenas um é do Quadro Próprio do Magistério (QPM).

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos escolhidos para participar da pesquisa e responder ao questionário são os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II anos finais, tanto do regime de contratação do PSS quanto do QPM. Na unidade educacional em questão, cinco professores estão aptos a participar estando dentro dos critérios de inclusão da pesquisa, que são: 1) Ser professor de Língua Portuguesa; 2) Ser professor do Ensino Fundamental II; e 3) Querer participar da pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

O procedimento de coleta de dados se deu da seguinte forma: um primeiro encontro para apresentação do projeto de pesquisa e elucidação de possíveis dúvidas quanto à participação na pesquisa. Em um segundo momento, os professores responderam ao questionário de estudo. Cada docente o fez conforme sua disponibilidade de tempo dentro da hora-atividade cedida pela escola. Como o número de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental é reduzido a cinco, o questionário foi elaborado com questões bem específicas de relato da experiência pedagógica dos docentes participantes. Esse foi nosso instrumento de coleta de dados.

3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de conteúdo consiste em identificar padrões, temas, categorias e significados nos dados coletados. Ela permite examinar o conteúdo dos materiais coletados de forma sistemática e rigorosa, a fim de compreender melhor as questões de pesquisa e os fenômenos estudados. Faremos a análise conforme a abordagem de Bogdan e Biklen (1994). Essa abordagem permite explorar profundamente o conteúdo dos dados coletados e obter *insights* valiosos sobre os fenômenos estudados. Faremos a análise dos documentos: Projeto Político Pedagógico, Projeto Político Curricular, Currículo do Ensino fundamental II anos finais da rede Paranaense e das respostas do questionário.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

4.1 DOCUMENTOS

4.1.1 Proposta pedagógica curricular e projeto político-pedagógico do colégio

A integração das TDIC no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental representa uma inovação pedagógica fundamental para a formação completa dos alunos. O uso dessas ferramentas busca ampliar as oportunidades de interação e aprendizado, proporcionando o desenvolvimento das competências linguísticas de maneira mais dinâmica e significativa. Com esse propósito, realizamos uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do colégio investigado, a fim de verificar se há diretrizes sobre a integração das TDIC no currículo escolar, especialmente no ensino de Língua Portuguesa.

As TDIC desempenham um papel essencial na ampliação do acesso a uma ampla variedade de recursos, como textos, vídeos, podcasts e aplicativos educacionais, enriquecendo o repertório cultural e literário dos estudantes. O ambiente digital incentiva a leitura e a escrita, oferecendo diferentes contextos para a produção textual e explorando diversos gêneros discursivos, como vídeos educativos, blogs e redes sociais, estimulando o pensamento crítico e reflexivo. Nesse contexto, o uso de plataformas digitais, como *Leia Paraná* e *Redação Paraná*, é fundamental para despertar o interesse pela leitura e aprimorar a produção textual dos alunos, com foco na argumentação e na estruturação do texto. No documento analisado, a abordagem e o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem podem ser conduzidos por meio das seguintes metodologias:

metodologias ativas – problematização, metodologia de projetos, gamificação, sala de aula invertida etc. Bem como, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Também, podemos utilizar a diversidade de gêneros: discursivos, literários, multissemióticos. Por meio dos quais poderemos obter a contextualização, a problematização, a interdisciplinaridade e a investigação (Curitiba, 2023, p. 173).

O uso das TDIC também permite que os professores adotem metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Gamificação, estimulando a

autonomia dos alunos. Essa estratégia incentiva a participação ativa no aprendizado, envolvendo os estudantes em debates e investigações sobre temas atuais e significativos, relacionando os conteúdos escolares ao seu cotidiano e aos seus interesses. Além disso, a criação de espaços de aprendizagem colaborativos, onde os alunos possam trocar experiências e compartilhar seus resultados, contribui para o fortalecimento de habilidades sociais e de comunicação. Segundo o documento:

Todas as ações pedagógicas propostas em Língua Portuguesa poderão fazer uso de várias metodologias: inventivas, ativas tais como: uso de problemas, aprendizagem por projetos, gamificação, sala de aula invertida, design thinking, etc. Bem como o acesso e uso pedagógico das TIC e da TDIC, para fins pedagógicos, com responsabilidade, ética, criticidade e estética. Com o intuito de se promover a contextualização, a problematização, a interdisciplinaridade e a investigação (Curitiba, 2023, p. 206).

Destaca-se a relevância da formação docente para a eficaz integração das TDIC no ensino. Os professores precisam estar qualificados não apenas para manusear essas ferramentas, mas também para escolher conteúdos adequados e alinhados aos objetivos de aprendizagem, considerando as características de cada turma. A capacitação contínua dos educadores é essencial para que eles possam aplicar metodologias pedagógicas que realmente impactem o desenvolvimento dos alunos.

O uso de recursos tecnológicos para fins pedagógicos oportuniza o desenvolvimento de práticas inovadoras que potencializam o processo de ensino e aprendizagem. É importante utilizar a tecnologia como aliada na intenção de desenvolver uma geração conectada. Levando em consideração esses fatores, as plataformas educacionais: Leia – PR, Matific, Redação-PR, Inglês, Kham Academy, Alura, Quizz, entre outros, constituem-se como meio de ampliação das experiências escolares (Curitiba, 2023, p. 62).

A integração das TDIC no ensino de Língua Portuguesa contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos. O domínio da linguagem se torna essencial para a expressão e a compreensão do mundo. Dessa forma, a tecnologia deixa de ser um simples suporte e passa a desempenhar um papel central na formação de leitores e escritores independentes (ainda que seja usada como meio, e não como fim, como já dito), aptos a interagir com responsabilidade no cenário digital atual.

A incorporação das TDIC no ensino de Língua Portuguesa é discutida na seção que trata da integração desses recursos às práticas pedagógicas. Destaca-se

que o uso da tecnologia pode aprimorar o ensino-aprendizagem, desde que aplicado de maneira ética e reflexiva. Além disso, ressalta-se a relevância dessas tecnologias para estimular práticas inovadoras e ampliar a interatividade dos alunos, utilizando diversos gêneros discursivos e recursos multimídia como estratégias didáticas.

Atualmente vive-se um crescimento exponencial das tecnologias digitais, tendo em vista a sociedade globalizada, a cultura digital está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas e a informação está disponível nos mais diversos meios de comunicação. No que se refere à prática educacional, é importante olhar para esses avanços como aliados no processo de ensino-aprendizagem (Curitiba, 2023, p. 62).

Essa perspectiva enfatiza a importância de capacitar os docentes para o uso dessas tecnologias em sala de aula, tornando o ensino mais dinâmico e atrativo. As estratégias propostas envolvem a utilização de plataformas educacionais e a aplicação de metodologias ativas que integram esses recursos, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências transversais dos alunos no uso da língua.

É notório que, a escola como instituição de função social e formativa, deve incentivar o uso de recursos digitais com frequência além de estimular e preparar o corpo docente para utilizá-los em sala de aula. Além disso, assim como a escola os docentes também precisam buscar estar sempre atualizados, para que possam atuar com sucesso em sala de aula (Curitiba, 2023, p. 62).

Para finalizar a avaliação do PPP e do PPC da escola pesquisada, destacamos a importância da incorporação das TDIC no ensino de Língua Portuguesa. A utilização dessas ferramentas não só promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo como também incentiva a autonomia dos alunos, preparando-os para os dilemas da sociedade atual. Além disso, é importante ressaltar a importância de investir constantemente na capacitação dos professores para que estejam aptos a usar as tecnologias de forma estratégica, em sintonia com os objetivos educacionais estabelecidos. Assim sendo, a escola se tornará um ambiente propício à criatividade digital, proporcionando aos estudantes uma educação mais relevante conectada com o mundo atual.

4.1.2 Currículo de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental da Rede Estadual Paranaense (CREP)

Em 2019, a versão inicial do CREP (anos finais) passou por uma fase de consulta pública, durante a qual foram feitos ajustes e contribuições. Nesse período, sua implementação ocorreu de forma preliminar. No ano seguinte, o documento curricular foi revisado novamente para atender a demandas de aprimoramento. Ainda em 2020, uma nova consulta pública foi aberta, permitindo que docentes da rede colaborassem com sugestões para a sua melhoria.

Já em 2021, a Rede Estadual do Paraná recebeu a versão final do CREP (anos finais) (Paraná, 2021a), consolidada como um documento curricular que orienta a construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Organizados por disciplinas, os conteúdos auxiliam na estruturação do trabalho pedagógico, na definição das metodologias de ensino e nos processos de avaliação, garantindo que os estudantes alcancem os níveis de proficiência estabelecidos para cada ano.

O currículo de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual Paranaense (CREP, Paraná, 2021a) aborda o uso da tecnologia de forma mais geral. Ele inclui orientações para o uso dela como uma ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa.

Esse documento reconhece a importância do uso da tecnologia no ensino e destaca que as tecnologias digitais podem ser usadas para enriquecer os estudos de Língua Portuguesa. Também menciona o uso de tecnologias digitais específicas, como as ferramentas do Google e plataformas educacionais, como ferramentas que podem ser usadas para o ensino de Língua Portuguesa e, reconhece a importância de orientações claras para o uso da tecnologia, além de fornecer algumas orientações específicas para o uso de tecnologia no ensino de Língua Portuguesa. A tecnologia é mencionada principalmente como uma ferramenta para auxiliar no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (Paraná, 2021a).

O documento também menciona que os alunos devem utilizar recursos tecnológicos para buscar informações, analisá-las e produzir textos de diferentes gêneros. Ele sugere o uso de recursos tecnológicos, como aplicativos de escrita e ferramentas de edição de texto, para ajudar os alunos a planejar e revisar seus textos:

Produzir e publicar notícias, foto denúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros, em várias mídias, como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos, poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável (Paraná, 2021a, p. 24).

O documento também menciona a importância do uso da internet como fonte de pesquisa para os alunos, bem como a necessidade de orientá-los a avaliar a confiabilidade das informações encontradas:

Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando Relação entre textos, coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão (Paraná, 2021a, p. 31).

O documento destaca a importância do uso de ferramentas tecnológicas para o ensino de leitura, incluindo a possibilidade de acesso a textos em diferentes formatos, como áudio e vídeo. Além disso, o currículo menciona que os alunos devem ser incentivados a produzir textos multimodais, que combinem diferentes linguagens, como texto, imagem e som, utilizando recursos tecnológicos para isso. Por fim, também é sugerido o uso de ferramentas digitais, como *softwares* de áudio e vídeo, para o desenvolvimento da oralidade dos alunos.

Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros (Paraná, 2021a, p. 33).

Sendo assim, o documento reconhece a importância da tecnologia como uma ferramenta para auxiliar no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, mas não faz dela o foco central do currículo (Paraná, 2021a). Em vez disso, a tecnologia é vista como uma ferramenta complementar ao trabalho com os diferentes aspectos da Língua Portuguesa, o que é um dos pontos abordados nesta pesquisa.

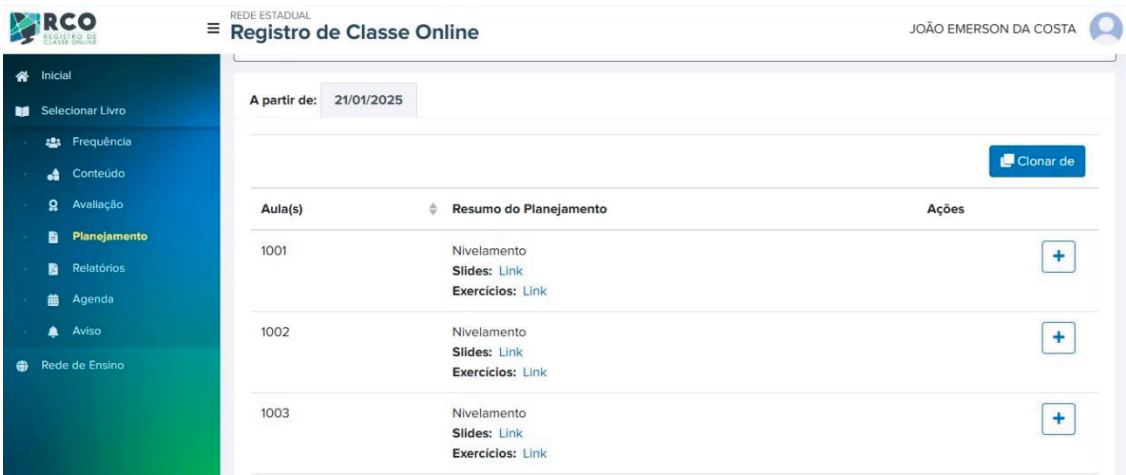
4.1.3 Planejamento do professor

O planejamento de aula é uma etapa essencial no trabalho do professor, pois orienta o processo de ensino-aprendizagem, garantindo que os conteúdos sejam abordados de maneira organizada, coerente e alinhada aos objetivos educacionais. Um planejamento estruturado permite ao docente selecionar metodologias adequadas, prever desafios e adaptar estratégias para atender às necessidades dos alunos. De acordo com Libâneo (2006):

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 2006, p. 221).

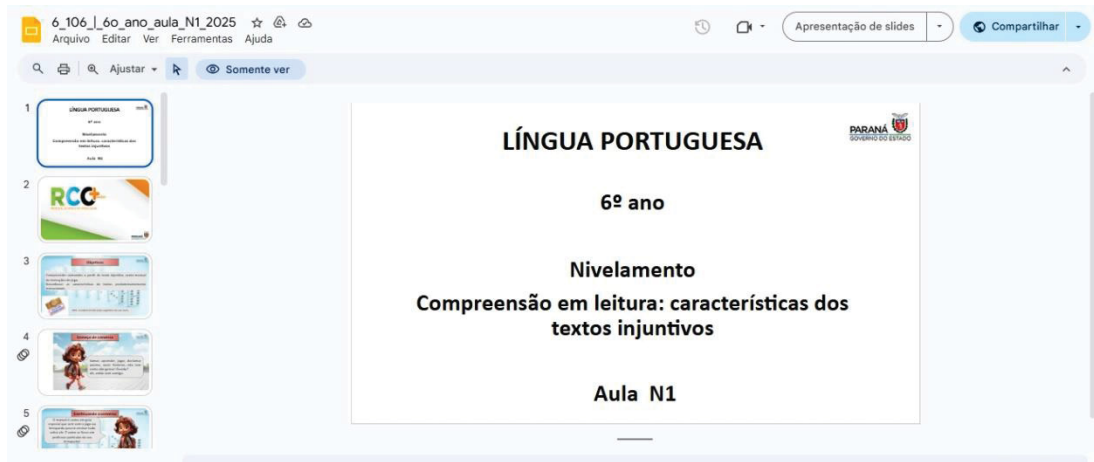
O planejamento na Rede Estadual de Ensino do Paraná está estruturado no Livro de Registro de Classe Online (LRCO), de modo que o professor pode utilizar os recursos disponibilizados por meio de links (Figura 15), tais como apresentação de *slides* da aula (Figura 16) e lista de exercícios (Figura 17). Esses recursos podem ser utilizados pelo professor como estão apresentados na plataforma, bem como podem ser complementados ou adequados de acordo com as necessidades específicas das turmas.

FIGURA 15 – CAPTURA DE TELA: LRCO LINKS PARA ACESSAR RECURSOS PARA PLANEJAMENTO DE AULA



FONTE: O autor (2025)

FIGURA 16 – CAPTURA DE TELA: LRCO *SLIDES* COM A AULA A SER DESENVOLVIDA COM OS ESTUDANTES



FONTE: O autor (2025).

FIGURA 17 – CAPTURA DE TELA: LRCO LISTA DE EXERCÍCIOS A SER APLICADA APÓS A APRESENTAÇÃO DE *SLIDES*



FONTE: O autor (2025).

Analisando os recursos disponibilizados, observa-se, por um lado, a tentativa de padronizar o ensino, buscando “garantir” os conteúdos e habilidades essenciais para cada componente curricular. Por outro lado, clicando no ícone (+), abre-se uma tela com possibilidades para o professor ampliar as estratégias de ensino, registrando os conhecimentos prévios, objetivo, vídeo, atividade do *Desafio Paraná*, atividade substitutiva, outros, instrumentos avaliativos (Figuras 18 e 19). Cabe destacar, porém, que essa possibilidade de atribuir novas perspectivas ao planejamento não garante que o professor trace novas estratégias, haja vista que o “básico” já está pronto,

condicionando o uso do mínimo esperado. A utilização desses recursos (*slides* e lista de exercícios) também já leva o docente a manejar os equipamentos tecnológicos disponibilizados em todas as classes, no caso, o Educatron.

FIGURA 18 – CAPTURA DE TELA: LRCO CADASTRAR PLANEJAMENTO (PARTE INICIAL)

REDE ESTADUAL
Registro de Classe Online

JOÃO EMERSON DA COSTA

Conhecimentos Prévios:

Objetivo:

Vídeo:

Slides: *

https://docs.google.com/presentation/d/1iAlvAlAcruZJjjKJrTXCsqx3VmR_oVcU3sbVbmal-9g/edit?usp=drive_link

Professor, atribua a atividade do Desafio Paraná: *

Professor, clique aqui para a atividade substitutiva: *

Exercícios: *

FONTE: O autor (2025).

FIGURA 19 – CAPTURA DE TELA LRCO CADASTRAR PLANEJAMENTO (PARTE FINAL)

REDE ESTADUAL
Registro de Classe Online

JOÃO EMERSON DA COSTA

Professor, clique aqui para a atividade substitutiva: *

Exercícios: *

https://docs.google.com/document/d/1EIJR21ByRYPN3qz1Ez0bCb4WyxPV_WNjUdmyZu_6E/edit?usp=sharing

Outros:

Instrumentos Avaliativos:

Salvar Limpar

celepar

Sobre esta aplicação

FONTE: O autor (2025).

Outro ponto que merece destaque é a presença dos indicadores da *Prova Paraná* permeando os instrumentos do planejamento e lista de exercícios. Esse fato denota a indução em preparar os estudantes para responder à prova em larga escala, de modo a elevar os índices de aprendizagem no Estado do Paraná. Porém, o que se deveria priorizar não seria, em primeiro lugar, a qualidade do desenvolvimento das aulas, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem real e significativa? Até que ponto o enfoque nos resultados de uma prova garante a qualidade do ensino? Onde fica o protagonismo docente e discente em uma proposta de aula baseada no “copia e cola”? Como os planejamentos, exercícios e avaliações padronizadas interferem na autonomia docente, incitam a competição entre escolas e estudantes, e fomentam a padronização curricular?

Analisando o desenho traçado pela Rede Estadual de Ensino do Paraná, considerando os moldes apresentados para o plano de aula e sua estreita “conversa” com a *Prova Paraná*, destacamos as reflexões de Freitas (2012, 2016 *apud* Ribeiro; Sousa, 2023):

1. o estreitamento curricular e o apostilamento das redes públicas como forma de garantir o alinhamento entre o ensinado e o avaliado, restringindo a formação da juventude a conhecimentos básicos (leitura, matemática, ciências) demandados pelo mercado de trabalho;
2. os estratagemas para produzir artificialmente bons desempenhos nos testes externos – exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou bloqueio na matrícula de alunos de risco, segregação dos estudantes em turmas com alto (os que seguram a média) e baixo desempenho; professores que ajudam os alunos a realizar os exames, e outros artifícios que distorcem os resultados da avaliação;
3. a culpabilização dos gestores e professores dos estabelecimentos escolares por desempenhos insatisfatórios dos estudantes nos testes externos, reforçada por programas de remuneração variável dos profissionais da educação básica em função do desempenho dos alunos nas avaliações externas (Ribeiro; Sousa, 2023, p. 10-11).

O planejamento e a avaliação de larga escala podem estar relacionados na medida em que a avaliação subsidia o planejamento, fundamentando novas decisões. No caso apresentado, percebe-se que as decisões já foram tomadas por outrem, cabendo ao professor seguir o plano, na esperança de que os estudantes entreguem os resultados esperados. Ou seja, autonomia, protagonismo, capacidade criativa e crítica, leitura de mundo, inteligências emocionais e sociais, entre outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem humana, ficam em segundo plano, quando o que se espera são resultados baseados em índices.

4.2 QUESTIONÁRIO

Neste item, abordamos o tratamento dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos cinco docentes participantes da pesquisa. Antes de iniciarmos todo o processo, as docentes foram informadas do procedimento e assinaram o Termo de Livre Consentimento. As identidades das docentes participantes, assim como o nome da escola onde foi realizada a observação, foram preservados. Para fins de identificação, utilizamos as siglas P1 = professora 1, P2 = professora 2, P3 = professora 3, P4 = professora 4, P5 = professora 5. Buscamos relacionar os dados obtidos com o referencial teórico proposto, de modo a responder à questão norteadora deste trabalho, assim como aos seus objetivos.

É importante ressaltar que a análise sobre a formação continuada para o uso de tecnologias digitais foi realizada com base na observação não participante e nas falas das professoras. Isso se deve ao entendimento de que são os próprios professores os agentes que melhor podem fornecer informações sobre a implementação efetiva da política de formação.

Pensar o lugar de fala dos docentes ouvidos nesta pesquisa foi fundamental para compreendermos as vozes e perspectivas daqueles que muitas vezes são excluídos dentro do contexto educacional. Segundo a concepção de Djamila Ribeiro (2017), considerar o lugar de fala dos sujeitos, especialmente de grupos minoritários ou sem privilégios sociais, é uma forma de romper com o silêncio imposto àqueles que foram historicamente marginalizados e colocados em uma posição de inferioridade dentro de uma hierarquia social estabelecida. Dessa forma, a autora declara que:

[...] entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (Ribeiro, 2017, p. 48).

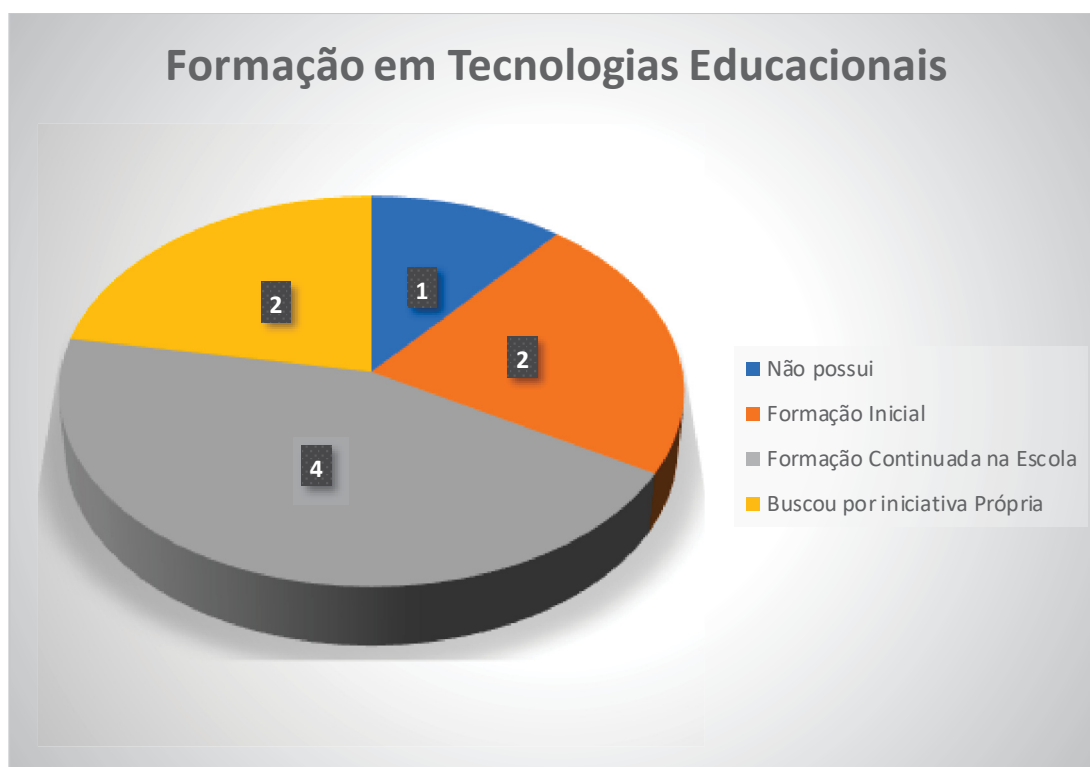
Considerando o lugar de fala dos docentes participantes da pesquisa, é possível ampliarmos a compreensão das relações de poder, das disparidades e das potencialidades presentes no ambiente educacional, fomentando uma educação mais equitativa, justa e comprometida com a valorização da diversidade e da pluralidade de vozes.

Após a leitura dos documentos referentes ao nosso objeto de estudo, junto à observação não participante e à aplicação do questionário com os sujeitos da pesquisa, destacamos a importância de estudar os contextos educacionais de maneira centrada, enfatizando a subjetividade, as interações e as experiências dos indivíduos envolvidos. Isso possibilita usar técnicas de coleta de dados como observação participante, questionário de coleta de dados e análise de documentos, viabilizando a exploração de questões éticas e enfatizando a importância de uma postura reflexiva do pesquisador.

Para a geração dos gráficos elaborados a partir dos questionários aplicados, usamos o programa *Excel*. A seguir, mostramos a pergunta norteadora presente no questionário exploratório e o gráfico elaborado a partir das respectivas respostas dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental do colégio pesquisado.

1. Sobre tecnologias educacionais, em que momento se deu a sua formação sobre o tema?

GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

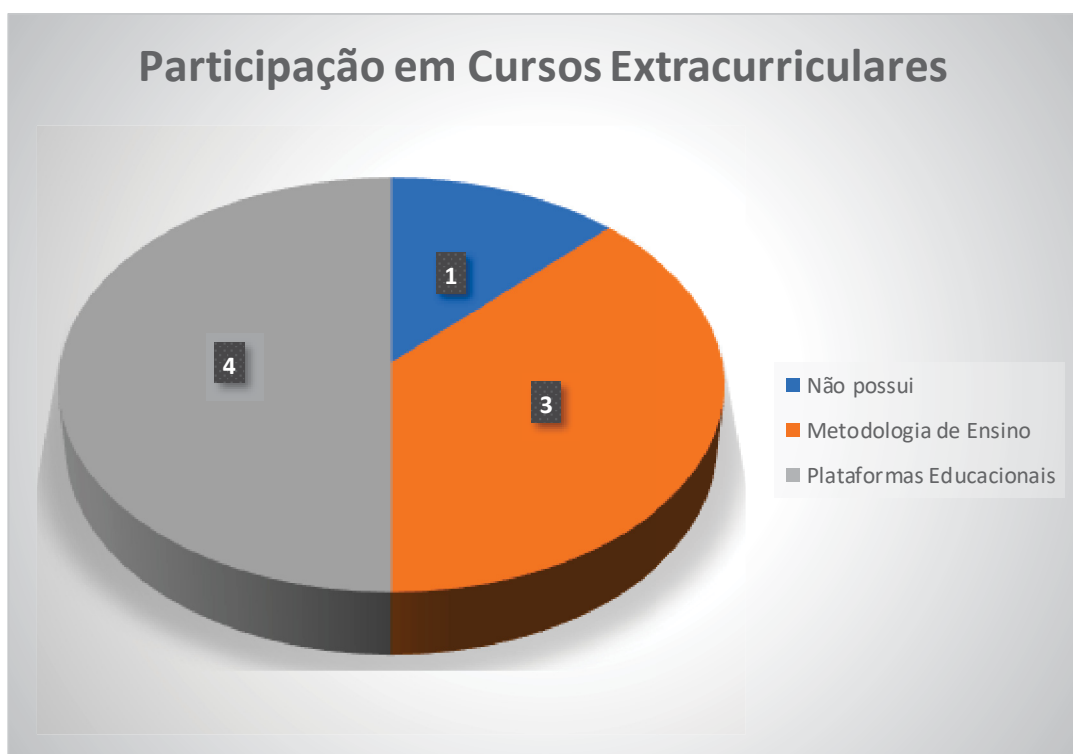


Fonte: O autor (2025).

O Gráfico 1 mostra a formação em tecnologias educacionais de um grupo de professores, com quatro tipos de formação distribuídas de acordo com as porcentagens. A maior parte, 4 professores, obteve sua formação em tecnologias educacionais por meio de formação continuada na escola, o que indica um investimento institucional para o desenvolvimento dessas competências. Do grupo, 2 professores buscaram essa formação por iniciativa própria, o que reflete o interesse individual em adquirir ou aprimorar conhecimentos tecnológicos. Esse dado pode indicar uma postura proativa de uma parcela significativa do grupo. Outra parte, também de 2 professores, obteve a formação em tecnologias educacionais durante sua formação inicial, ou seja, durante a graduação ou capacitações iniciais, sugerindo que essas tecnologias já fazem parte da grade curricular de alguns cursos de ensino superior. Por fim, 1 professor do grupo afirmou não possuir nenhuma formação em tecnologias educacionais. Essa parcela ainda não teve acesso ou não buscou esse tipo de formação, o que pode sinalizar a necessidade de iniciativas mais abrangentes de capacitação nesse campo.

2. No caso de você ter participado de cursos sobre tecnologias educacionais, quais foram as temáticas abordadas?

GRÁFICO 2 – CURSOS EXTRACURRICULARES REALIZADOS PELOS DOCENTES

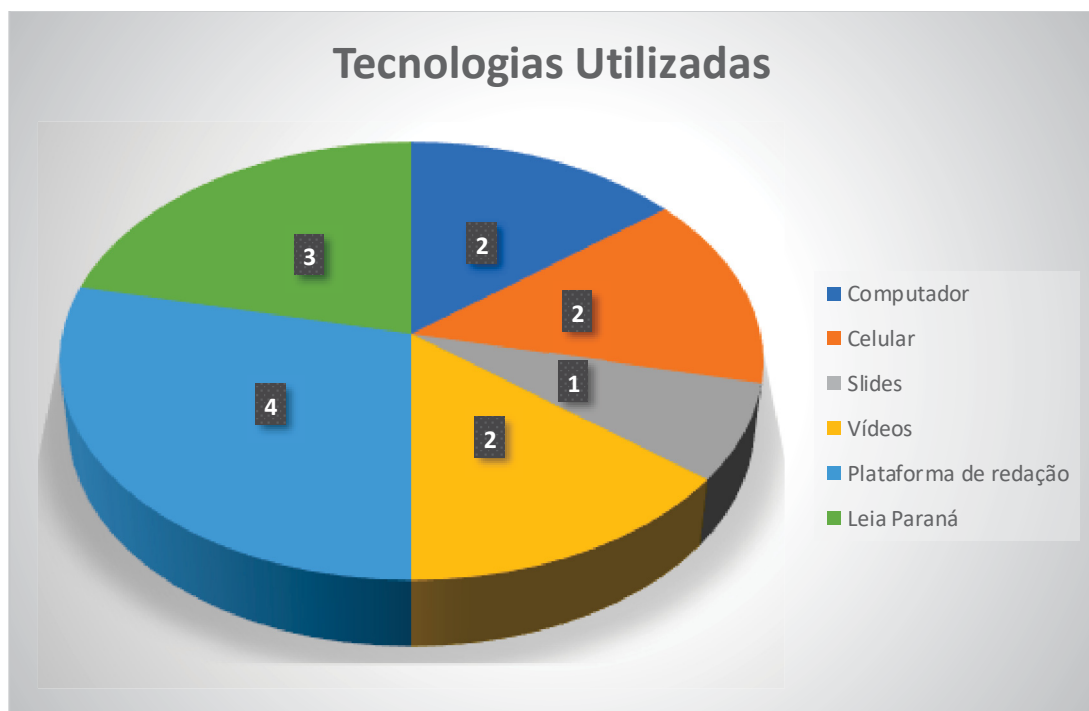


Fonte: O autor (2025).

O Gráfico 2, sobre a participação em cursos extracurriculares, mostra a distribuição de professores em três categorias. A maior parcela, 4 professores, participaram de cursos relacionados a plataformas educacionais, o que evidencia o crescente interesse em tecnologias e ferramentas digitais no contexto educacional. Essa tendência reflete a adaptação às novas demandas do ensino-aprendizagem digital. Em seguida, 3 professores participaram de cursos focados em metodologias de ensino, o que sugere que muitos educadores estão buscando formas inovadoras de aprimorar suas práticas pedagógicas, adotando estratégias mais eficazes para o ensino. Por outro lado, 1 professor, dos 5 respondentes indicou que não participou de cursos extracurriculares, o que pode apontar para possíveis barreiras de acesso ou falta de interesse em atividades de formação complementar. Isso destaca a importância de incentivar a participação contínua em formações extracurriculares para acompanhar as transformações na área educacional.

3. Em suas aulas nos anos finais do Ensino Fundamental, você utiliza algum tipo de tecnologia? Quais?

GRÁFICO 3 – APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL DENTRO DA SALA DE AULA



Fonte: O autor (2025).

O Gráfico 3 apresenta as tecnologias utilizadas e revela uma variedade de ferramentas empregadas no contexto educacional. O maior percentual, 4 professores, corresponde ao uso de plataformas de redação, indicando que muitos educadores e alunos estão utilizando esse tipo de tecnologia para aprimorar as habilidades de escrita e produção textual. Em seguida, 3 professores utilizam a plataforma *Leia Paraná*, uma ferramenta educativa local, o que demonstra um foco significativo no desenvolvimento da competência leitora.

As demais tecnologias dividem-se igualmente entre computador, celular e vídeos, cada uma representando 2 professores. Isso mostra um equilíbrio no uso de dispositivos eletrônicos e recursos multimídia como parte do processo educacional, com ambos desempenhando papéis importantes na facilitação do ensino. Por fim, 1 professor dos 5 respondentes indicou o uso de *slides* como recurso tecnológico, o que sugere que, embora úteis para apresentações, os *slides* estão sendo menos utilizados em comparação com outras ferramentas mais interativas e dinâmicas.

4. O que te motivou a escolher a(s) tecnologia(s) que você utiliza em sua prática docente nas aulas de Língua Portuguesa, Redação e Leitura nos anos finais do Ensino Fundamental?

GRÁFICO 4 – PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES APRESENTADAS PARA A INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS



Fonte: O autor (2025).

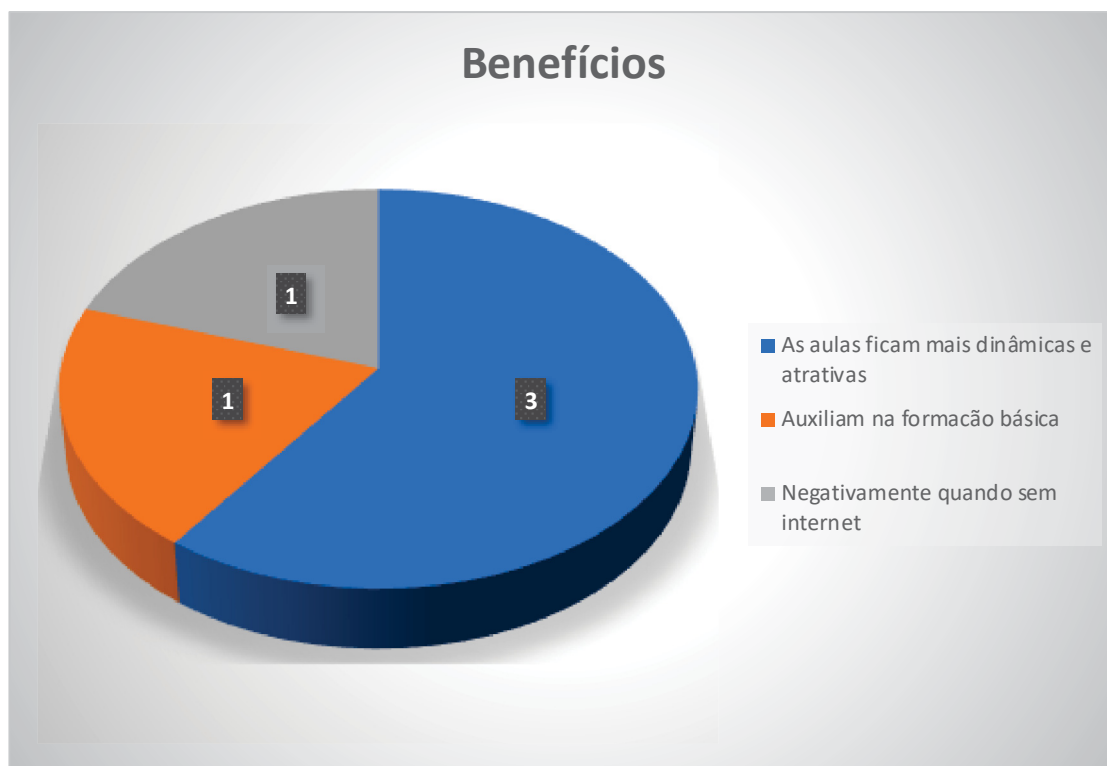
O Gráfico 4 fala sobre motivação, apresentando os diferentes fatores que impulsionam o uso de tecnologias ou ferramentas educacionais no ambiente escolar. O maior percentual, 2 professores, corresponde à "praticidade em apresentar conteúdos", o que indica que muitos professores escolhem utilizar esses recursos porque eles facilitam a explicação e a transmissão de informações aos alunos de maneira mais eficiente.

Os outros três fatores estão igualmente divididos, cada um com 1 professor. "Exigência da SEED" (Secretaria de Estado da Educação) aponta que uma parte significativa dos educadores adota essas ferramentas em resposta a diretrizes ou exigências institucionais, enquanto "Letramento digital" mostra que o interesse em melhorar as competências tecnológicas também é um motivador importante.

Por fim, 1 professor, dos 5 educadores, indicaram que a "Necessidade de tela dos alunos" é um fator motivacional, o que reflete a adaptação às demandas de uma geração acostumada ao uso de dispositivos digitais para aprendizagem. Isso confirma que as telas se tornaram uma necessidade na interação educacional moderna.

5. Como a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) interfere em sua rotina pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, Redação e Leitura nos anos finais do Ensino Fundamental?

GRÁFICO 5 – BENEFÍCIOS OBSERVADOS PELOS DOCENTES NA APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS



Fonte: O autor (2025).

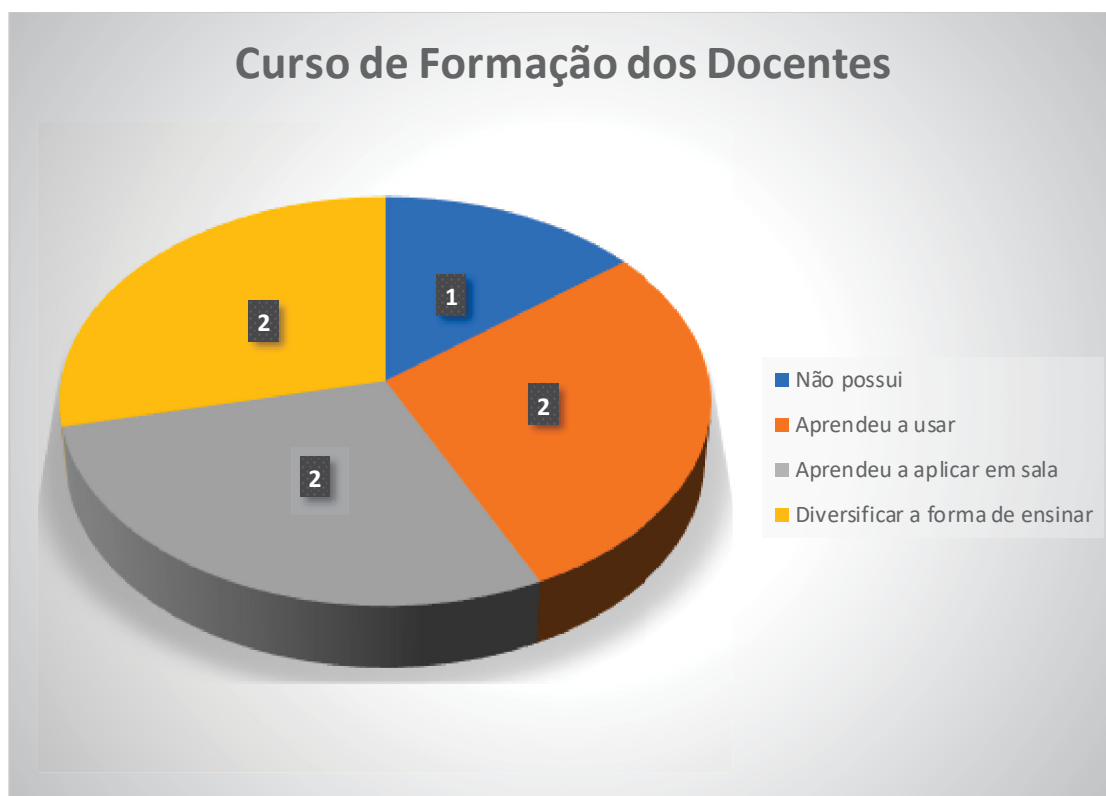
O Gráfico 5 é sobre os benefícios do uso de tecnologias na educação. Ele revela que a maioria dos professores, 3 professores, acreditam que essas ferramentas tornam as aulas mais dinâmicas e atrativas. Isso sugere que o uso de tecnologias educacionais pode engajar mais os alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e participativo.

Por outro lado, 1 professor dos 5 participantes afirmou que as tecnologias "auxiliam na formação básica", mostrando que, além de tornar as aulas mais envolventes, essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos, complementando o ensino tradicional.

No entanto, 1 professor entre os 5 participantes relatou uma visão negativa, acreditando que o uso de tecnologias não traz benefícios ou talvez até prejudique a dinâmica da sala de aula. Isso pode provocar alguns desafios na adaptação ao uso de ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, para esses docentes, pode ser interessante tentar desfazer a visão de que as tecnologias irão substituir completamente os métodos tradicionais de ensino. Essa percepção pode gerar um bloqueio relativo ao seu uso.

6. Caso você tenha participado de cursos de formação sobre tecnologias educacionais, quais foram as contribuições para a sua prática docente no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental?

GRÁFICO 6 – FORMAÇÕES OU CURSOS REALIZADOS PELOS DOCENTES CONTRIBUÍRAM PARA A APLICAÇÃO DA PRÁTICA TECNOLÓGICA EM SALA DE AULA?



Fonte: O autor (2025).

Conforme o Gráfico 6, 2 dos docentes afirmaram que os cursos os ajudaram a diversificar a forma de ensinar, o que indica que as formações têm contribuído para ampliar as abordagens pedagógicas, permitindo que os professores utilizem diferentes métodos e ferramentas para facilitar o aprendizado dos alunos. Já 1 professor dos 5 professores declarou que não possui formação o que revela uma lacuna no acesso ou na participação em cursos de formação continuada, indicando uma área que podem necessitar de mais investimento.

O Gráfico 6 mostra que 2 dos docentes relataram que aprenderam a usar novas ferramentas durante os cursos. Isso evidencia que uma parcela significativa das formações está voltada para o desenvolvimento de competências técnicas, ajudando os professores a dominar o uso de tecnologias ou métodos específicos.

Outros 2 dos docentes afirmaram que aprenderam a aplicar em sala de aula o que foi ensinado nos cursos, sugerindo que a formação não apenas lhes deu conhecimento técnico, mas também a capacidade de integrar esses conhecimentos de forma prática no contexto educacional. Isso favorece a implementação eficaz das novas abordagens no ambiente escolar.

Ao serem questionados sobre o interesse em temas de cursos de integração de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, Redação e Leitura, os professores apresentaram as seguintes respostas: P1 considera que já existem cursos que acrescentem às aulas, enquanto P2, P3, P4 e P5 citaram letramento digital, práticas de ensino da plataforma, cursos que ressignifiquem o ensino da Língua Portuguesa, cursos sobre *games* educacionais, animações, editores de textos, mesa educacional e atividades que agreguem o uso do celular como instrumento de pesquisa.

Com relação à plataforma *Desafio Paraná*, os entrevistados responderam o seguinte: P1, P2, P3, P4 e P5 concordam que ela torna o processo de aprendizagem dinâmico, motiva os alunos e proporciona um *feedback* imediato ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Todos os professores entrevistados concordam que a dificuldade de acesso à internet no ambiente escolar, tanto pelos alunos quanto pelos professores, e a quantidade insuficiente de computadores torna a obrigatoriedade de uso da plataforma um aspecto negativo do seu uso.

A plataforma *Redação Paraná* teve avaliação positiva de todos os professores com relação a elementos como diversidade de temas, organização para a produção da redação, facilidade de correção ortográfica para o aluno. Como aspectos negativos, os professores P1 e P5 concordam que a plataforma não é inclusiva e eficiente. O professor P3 considerou que, além das dificuldades de acesso à internet, ela sobrecarrega os docentes: além da correção do material físico, também é necessário corrigir o digital. Nesse sentido, a cópia de textos da internet prejudica as habilidades de escrita e análise crítica. P5 também citou as dificuldades de acesso à internet. Os professores P2 e P4 não citaram aspectos negativos.

Quanto aos aspectos positivos relativos à plataforma *Leia Paraná*, todos os entrevistados citaram que ela é dinâmica, de fácil utilização e motivadora. Os aspectos negativos observados são a falta de obras clássicas e a quantidade limitada de livros. A utilização da literatura como avaliação também foi citada por P3 como um ponto negativo.

Analizando a percepção das professoras entrevistadas sobre formação continuada, foi possível perceber, através de suas falas, que elas consideram esse processo essencial para o trabalho docente. Elas indicam que a formação deve ser permanente, focando o aperfeiçoamento dos saberes necessários para a superação de desafios em sala de aula.

Essa percepção está em consonância com os autores citados ao longo desta pesquisa, entre eles, Imbernón (2000). Esse autor afirma que a formação continuada dos professores está estreitamente relacionada ao seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, permitindo a redefinição de suas práticas pedagógicas. Para que esse processo seja eficaz, é fundamental que os professores sejam ativamente ouvidos, pois somente por meio desse diálogo é possível assegurar uma formação continuada significativa, fundamentada na partilha de experiências e saberes.

Entre os saberes e o trabalho Tardif (2014), afirma que:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (Tardif, 2014, p. 53).

Assim, é essencial reconsiderar a formação dos docentes com base na prática pedagógica, seja dentro dos locais de trabalho, como as escolas, seja em instituições externas.

Um dos pontos críticos identificados para a efetiva integração das TDIC é a formação oferecida aos professores. Durante esta pesquisa, foi constatado que a capacitação para o uso de tecnologias digitais nas práticas de ensino de Língua Portuguesa ainda é limitada. Embora alguns professores relatem ter recebido treinamento básico, muitos afirmam que a formação oferecida não abrange o uso pedagógico específico das TDIC em atividades de leitura, interpretação e produção de texto. A falta de uma formação direcionada afeta diretamente a qualidade e a frequência de uso das tecnologias, uma vez que o domínio técnico e pedagógico desses recursos é essencial para uma aplicação eficaz em sala de aula. Sendo assim, a implementação de programas de formação continuada e específica para o uso das TDIC se apresenta como uma medida essencial para o sucesso da integração digital no currículo.

As falas das professoras entrevistadas deixam claro que todas percebem a formação continuada como algo essencial para que o profissional docente continue se desenvolvendo após sua formação inicial, refletindo constantemente sobre sua prática, o que leva a uma compreensão mais profunda das ações realizadas no contexto escolar. Nesse aspecto, Freire (2019, p. 40), afirma que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Porém, apesar de entendermos esse momento como fundamental, percebemos que há desafios a serem vencidos, principalmente em relação ao tempo disponível para estudos. Vale informar que três das professoras entrevistadas trabalham dois turnos e uma trabalha três turnos. A rotina lotada dificulta muito a busca por formações para além daquelas disponibilizadas pela rede.

Essas dificuldades revelam a precarização das condições de trabalho do corpo docente. As cargas horárias excessivas e os baixos salários levam a múltiplas jornadas em diferentes escolas. Isso impacta negativamente a qualidade do ensino e a saúde desses educadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema de pesquisa que guia esta dissertação: quais são as práticas e os instrumentos utilizados no ensino de Língua Portuguesa em um colégio paranaense que apontam para uma integração das TDIC no currículo? A partir dessa questão norteadora, a trajetória desta pesquisa foi delineada na perspectiva da avaliação em profundidade, com abordagem qualitativa e de natureza exploratória, tendo como objetivo geral analisar as práticas e os instrumentos utilizados por professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Para alcançar o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: verificar a especificação das TDIC na Proposta Pedagógica Curricular e no Projeto Político-Pedagógico do colégio pesquisado, assim como no currículo de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Paraná (CREP); descrever as práticas e os instrumentos utilizados por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II; e categorizar as práticas nas quais os instrumentos utilizados sejam TDIC. Com o intuito de responder aos objetivos desta pesquisa, percorremos etapas fundamentais, quais sejam: estudo bibliográfico e documental; trajetória das ações formativas; coleta e análise de dados qualitativos a partir da análise das respostas do questionário aplicado às docentes e a partir da vivência de experiências no espaço escolar.

Ainda em relação ao alcance dos objetivos, foi fundamental articular as categorias analíticas do estudo, a saber: formação de professores e tecnologias digitais na educação. Consideramos a importância da integração das TDIC na educação, sendo a formação docente um elemento-chave para a integração bem-sucedida dessas tecnologias na educação. Os docentes desempenham um papel fundamental na mediação do conhecimento e na promoção de experiências de aprendizagem enriquecedoras e contextualizadas.

Dessa maneira, os objetivos deste trabalho nos levaram a uma análise detalhada do contexto educacional para percebermos que as TDIC são instrumentos tecnológicos que completam e inovam as práticas pedagógicas. Portanto, os embasamentos para o uso das TDIC são essenciais, evidenciando a necessidade de uma formação docente continuada voltada para a apropriação das tecnologias como recurso pedagógico. A partir da observação realizada na pesquisa e das compreensões das respostas dos docentes no questionário, enfatizamos pontos

relevantes sobre as formações ofertadas pela Rede Estadual do Paraná. Ao longo do trabalho, analisamos documentos institucionais normativos e norteadores que, junto aos dados obtidos através da observação do dia a dia da escola, possibilitaram compreender como a formação continuada ainda necessita de um melhor planejamento para o uso das tecnologias.

A análise das respostas dos professores ao questionário aplicado revelou que a carência de políticas públicas para a formação docente para uso de TDIC na educação ainda é uma realidade. Além de adquirir equipamentos, é fundamental investir na capacitação dos professores que irão utilizá-los de forma pedagógica. Apenas educadores preparados para trabalhar com recursos digitais poderão promover a criação de ambientes de aprendizagem significativos.

Para alcance do primeiro objetivo específico, realizamos a verificação dos documentos selecionados para esse fim. Procuramos compreender como os três documentos — PPC e PPP do colégio analisado (Curitiba, 2023) e currículo de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Paranaense (CREP) (Paraná, 2021a) — se interligam e se perpassam. Nossa conclusão foi que, entre os autores, professores, documentos analisados e observações empíricas realizadas, foi que a formação docente que ficou pragmática e desprovida de reflexão. Considerando que a qualidade do ensino está diretamente ligada à qualidade da formação dos professores, o Brasil tem falhado significativamente nesse aspecto.

Para responder ao segundo objetivo específico, procuramos identificar e descrever quais são as práticas e instrumentos utilizados por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental anos finais ofertadas pela rede de ensino no colégio pesquisado quanto ao uso das tecnologias. Nesse sentido, após a análise dos documentos confrontada com os resultados da análise do questionário e as observações em lócus, percebemos que a SEED – PR tem adquirido vários aparelhos digitais para serem utilizados pelo professor em suas práticas pedagógicas. Fizemos a listagem e categorizamos, assim, também, cumprindo a proposta do terceiro objetivo: categorizar as práticas nas quais os instrumentos utilizados sejam TDIC. Com isso, percebemos que não basta só ter aparelhagem (instrumentos físicos ou virtuais), se as ações formativas para os docentes — que servem para ampliar o uso das tecnologias digitais em sala de aula, disseminar a cibercultura e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes — não são fornecidas

adequadamente dentro da expectativa do próprio professor. Mais uma vez, o professor não é ouvido.

Nesse contexto, os dados obtidos destacaram que as professoras que responderam ao questionário compreendem a formação continuada como algo essencial, que possibilita a reflexão e o aprimoramento de práticas para o desenvolvimento do trabalho docente. De modo unânime, as docentes compreendem as formações como um momento de troca de experiências com seus pares e pontuam esse momento de forma muito positiva. Em suas narrativas cotidianas na escola, elas reconhecem a necessidade da oferta de formação docente para o uso das tecnologias como suporte pedagógico, de forma que a utilização dessas ferramentas traga impactos positivos na formação dos estudantes.

Foi possível observar, ainda, que a maioria das docentes já utilizam as tecnologias digitais em suas aulas, mesmo sem formação específica para isso, o que pode limitar as potencialidades dessas ferramentas. Nesse contexto, é fundamental que os educadores compreendam como integrar as ferramentas digitais de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Isso inclui a necessidade de uma mudança na metodologia, que transforme o papel do docente de detentor do conhecimento para mediador do conhecimento, permitindo que o aluno seja o protagonista de seus próprios processos de aprendizagem. Essa abordagem mais centrada no aluno e no uso pedagógico das tecnologias pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação.

Apesar de todos os contratempos enfrentados pelos professores, a integração das TDIC na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental anos finais do colégio pesquisado pode ser identificada por meio de diversas práticas, que foram observadas durante o período em que esta pesquisa foi produzida. Essas práticas evidenciam o uso das tecnologias para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, como:

1. Uso de ferramentas digitais no ensino da leitura e escrita: e-books e aplicativos de leitura interativa, produção de textos multimodais e blogs e wikis escolares;
2. Desenvolvimento de habilidades de comunicação digital: práticas de letramento digital, produção e interpretação de mensagens em mídias digitais, participação em fóruns e discussões online;

3. Aproximação da cultura digital ao currículo: jogos educativos de Língua Portuguesa, uso de ferramentas de edição de texto colaborativo, criação de narrativas digitais;
4. Uso de recursos audiovisuais e interativos: vídeos e *podcasts*, realidade aumentada e realidade virtual, aplicativos de contação de histórias e animação;
5. Avaliações e *feedbacks* mediados por tecnologias: plataformas interativas de aprendizagem, *feedback* automatizado e gamificado;
6. Formação de professores e inclusão de TDIC no planejamento: capacitação docente para o uso de tecnologias por parte dos professores, planejamento integrado ao digital e propostas didáticas;
7. Promoção da interdisciplinaridade: projetos que integram Língua Portuguesa e outras áreas, exploração de temas atuais com base na tecnologia.

Essas práticas apontam para uma integração significativa das TDIC, que não apenas moderniza o ensino de Língua Portuguesa, mas também prepara os alunos para interagir de maneira crítica e criativa com a cibercultura.

A política de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação foi inovadora antes de muitas outras iniciativas. Seria ideal se ela tivesse sido desenvolvida com planejamento adequado, incluindo investimentos consistentes, acompanhamento contínuo, formação de professores, manutenção ao longo de diferentes governos, garantia de acesso equitativo às tecnologias, promoção de uma cultura educacional inovadora e alinhamento às demandas do século XXI. A integração das TDIC aos currículos educacionais pode oferecer benefícios significativos ao processo de ensino e aprendizagem. Alguns desses benefícios são:

- O estímulo e a participação ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, possibilitando o acesso a recursos e ferramentas que favorecem a pesquisa, a reflexão e a construção do conhecimento;
- A promoção à diversificação e o enriquecimento das atividades e dos materiais didáticos por meio da utilização de vídeos, jogos educativos, *podcasts*, entre outros recursos disponíveis.
- A facilitação com relação à comunicação e à troca de informações entre professores e alunos, por meio de plataformas virtuais, e-mails, fóruns de discussão e outras ferramentas;

- A possibilidade de realizar atividades colaborativas e interativas, que favorecem a construção de conhecimentos em grupo, e o estímulo à criatividade e à produção de textos e outros materiais por meio de *softwares* e aplicativos específicos.

Há, então, a ampliação do repertório dos estudantes por meio do acesso a informações e conteúdos disponíveis na internet. Esses são somente alguns dos benefícios. Também é importante destacar que as TDIC devem ser utilizadas de forma consciente e crítica, evitando-se o uso excessivo ou inadequado dos recursos disponíveis.

Além disso, é fundamental que a integração das TDIC seja realizada de forma articulada ao planejamento curricular, pensada pelos professores e pedagogos, de modo a potencializar a aprendizagem dos estudantes e promover o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o seu futuro. Por isso, é fundamental que a escola mantenha a formação adequada aos professores, a fim de que eles possam utilizar essas tecnologias de forma pedagógica, relevante e eficaz. Afinal, os educadores são os responsáveis por mediar e transmitir os conhecimentos e as habilidades para os alunos, promovendo, assim, o avanço do sistema educacional como um todo.

Interessante que ao começar o mestrado, eu acreditava que iria dissertar sobre tecnologias e seus componentes: sistemas, programação, algoritmos, mas ao final percebo que esta pesquisa foi produzida através da fala dos professores pesquisados que indicam a deficiência dos equipamentos e instrumentos, porém em conjunto contam como faz falta uma formação continuada que os ouça. Na primeira aula do mestrado, a professora já falava sobre este tema, e percebo que agora que ainda há o anseio pela formação continuada que seja concebida a partir das necessidades reais dos docentes.

Diante da análise dos dados, foi possível verificar que a rede de ensino promove ações formativas insuficientes ou insatisfatórias na preparação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental para se apropriar do uso das tecnologias. Faz-se necessário, também, promover um canal de escuta ativa dos docentes da rede para que sejam desenvolvidas formações a partir das necessidades deles, oferecendo suporte teórico, técnico e prático. Assim, os educadores terão ferramentas para desenvolver em sala e práticas que promovam mudanças reais e

significativas no ensino, indo além do que trabalho que eles já desenvolvem, mesmo sem uma formação ou sem conectividade. Para tanto, dando continuidade à pesquisa realizada no mestrado, o doutorado poderá aprofundar a relação entre a escuta ativa dos docentes e a efetividade das formações continuadas voltadas ao uso pedagógico das TDIC. A proposta é investigar como o planejamento de formações a partir das necessidades reais dos professores pode impactar na qualidade da integração das tecnologias ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A nova pesquisa poderá envolver a criação e acompanhamento de um programa piloto de formação docente colaborativa, com ênfase em metodologias ativas e uso crítico das tecnologias. A intenção é compreender como o protagonismo docente na construção das formações pode promover transformações significativas nas práticas pedagógicas e no engajamento dos estudantes. Assim, amplia-se o foco da análise anterior para uma abordagem mais propositiva, voltada também à construção de soluções práticas e aplicáveis ao contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- ABE, Stephanie Kim. Panorama do uso de internet e tecnologias pela comunidade escolar brasileira. **Saberes e Práticas**, 29 jun. 2020. Disponível em: <https://saberesepaticas.cenpec.org.br/noticias/panorama-do-uso-de-internet-e-tecnologias-pela-comunidade-escolar-brasileira>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de *et al.* O currículo na cultura digital e a integração currículo e tecnologias. *In*: CERNY, Roseli Zen *et al.* (org.). **Formação de educadores na cultura digital**: a construção coletiva de uma proposta. Recurso eletrônico. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 383-410.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- ANTUNES, Lucas Gambogi. **Desafios docentes em aulas remotas do ensino fundamental**: uso de plataformas digitais e aplicativos. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2022.
- ARRUDA, L. S. O uso de tecnologias digitais no ensino da língua portuguesa: potencialidades e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, n. 2, p. 312-325, 2014.
- BERTOLDO, Haroldo; SALTO, Francisco; MILL, Daniel. Tecnologias de informação e comunicação. *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 617-625.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONIFÁCIO, Laysla Carvalho. **Ensino de PLE no contexto de internacionalização das Instituições de Ensino Superior**: uma proposta de integração entre tecnologias digitais e interculturalidade. 2020. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **Estratégia brasileira para a transformação digital**: E-Digital. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de julho de 2020. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2020a. Seção 1, p. 45.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. [PARECER CNE/CP nº 14/2020]. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**. 2020c. Disponível em:
<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRITO, Glaucia da Silva. O uso de recursos educacionais abertos na sala de aula em tempos de cibercultura. *In*: TORRES, Patrícia Lupion. (org.). **Ciência, inovação e ética**: tecendo redes e conexões para a produção do conhecimento. Curitiba: SENAR AR-PR, 2021. p. 357-372.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. Curitiba: InterSaber, 2015.

CAMARGO, Paulo de. António Nóvoa: professores para libertar o futuro. **Revista Educação**, online, n. 295, 2023. Disponível em:
<https://revistaeducacao.com.br/2023/07/28/antonio-novoa-professores-futuro/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CANOTILHO, Jose Joaquim Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição. 6ª ed. Editora Almedina. 1993.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 3.

CETIC.BR, <https://www.nic.br/noticia/na-midia/pesquisa-aponta-que-professor-tem-interesse-em-tecnologia-mas-pouca-chance-de-formacao-inicial-e-continuada>, em 15/06/2025.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, online, v. XVIII, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em:
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o%2CVolXVIII%2Cn%C2%BA1_5-22.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

CURITIBA. Colégio Estadual Cívico-Militar Ermelino de Leão. **Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular**. Curitiba: Colégio Estadual Cívico-Militar Ermelino de Leão, 2023. Disponível em:
<https://docs.google.com/document/d/1NAjQNkvMz0V-TADvzLrWePIInie87qD/edit?tab=t.0>. Acesso em: 5 mar. 2025.

DOMINGUES, Chirley; CANTELI, Silvia Maria. Ensinar Língua Portuguesa em tempos de tecnologia digital: entre a ousadia e o desafio. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 6, p. 1908-1924, 2021.

DUARTE, J. F. **Tecnologias digitais na educação**: desafios e oportunidades. Campinas: Papirus, 2022.

EGITO, Guilherme Arruda do; RAFAEL, Edmilson Luiz. O papel dos recursos tecnológicos na prática escolar de ensino de Língua Portuguesa. *Lingu@ Nostr@*, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 139-157, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/Inostr/article/view/13130/7825>. Acesso em: 4 fev. 2023.

FERREIRA, Daniel Paulo; BASÍLIO, Valéria Cristina. TRANSVERSAL - Revista Anual do IEDA, v.4, n.4, 2006. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170411132603.pdf. Acesso 06.fev 2025.

FERREIRA, Jacques de Lima; BRITO, Glaucia da Silva; SCHERER, Suely. Currículos em ação em tempos de pandemia: desafios da inovação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, online, v. 30, n. 64, p. 92-106, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v30n64/2358-0194-faeeba-30-64-0092.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

FERREIRA, L. Big Data leva o ensino personalizado a mais alunos. Disponível em <http://porvir.org/porpensar/big-data-leva-ensino-personalizado-mais-alunos/20140417>. Acesso em 07/03/2025.

FERREIRA, M. J. M. A. Novas tecnologias na sala de aula. 2014. 121 páginas. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GUGELMIN, Felipe. Arthur: união de computador e projetor para escolas públicas com fabricação nacional e design ecológico. **Tecmundo**, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/tendencias/3864-arthur-uniao-de-computador-e->

projeto-para-escolas-publicas-com-fabricacao-nacional-e-design-ecologico.htm. Acesso em: 2 mar. 2025.

HODGES, Charles *et al.* A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. Tradução de Nathália Marcon. **Debate terminológico**, Porto Alegre, n. 18, p. 92-100, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/252817>. Acesso em: 3 mar. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. v. 77. (Coleção Questões da Nossa Época).

JORDÃO, Teresa Cristina. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Tecnologias digitais na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

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

KLUMPP, Carolina Ferreira Barros *et al.* **A Importância das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem**. Curitiba: Bagai, 2021.

KNOLL, Ariana Chagas Gerzson. **Tecnologia e educação**: vamos ouvir o professor? 156 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/22337/dissertacao_2009_knoll.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 fev. 2023.

LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA, APRENDIZAGEM E GESTÃO. UNICAMP 2022. Disponível em: < <https://liag.ft.unicamp.br/act/2022/10/18/aprovada-a-resolucao-com-normas-sobre-a-computacao-a-bncc/> > Acesso em: 21 abr. 2025

LEMO, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a época. *In*: LEMO, André; CUNHA, Paulo (org.). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Deise de. **A utilização de software de mineração de texto por surdos universitários**: produção textual em língua portuguesa. 179 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

LIRA, Marcia. Google Classroom: Saiba o que é, como funciona e como usar. **B2B Stack**, 5 nov. 2021. Disponível em: <https://blog.b2bstack.com.br/google-classroom/>. Acesso em: 4 dez. 2023.

LOUSA digital interativa contribui na aprendizagem dos acadêmicos do Unibave. **Unibave**, 23 mar. 2018. Disponível em: <https://unibave.net/noticia/lousa-digital-interativa-contribui-na-aprendizagem-dos-academicos-do-unibave/>. Acesso em: 4 mar. 2025.

MACHADO, Ozeneide. Novas práxis educativas no ensino de ciências. *In*: CAPELLETI, Isabel; LIMA, Luiz (org.). **Formação de Educadores**: pesquisas e estudos qualitativos. São Paulo: Olho d'Água, 1999. p.111.

MAGALHÃES, André Lourenti. O que é Google Meet? **CanalTech**, 13 jul. 2022. Disponível em: <https://canaltech.com.br/apps/o-que-e-o-google-meet/>. Acesso em: 4 dez. 2023.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes/fazeres escolares em exposição nas redes e a educação online como perspectiva. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/51026/34672>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MONTEIRO, Silvana Drumond; PICKLER, Maria Elisa Valentim. O ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. **Data Grama Zero - Revista de Ciência da Informação**, v. 8, n. 3, p. 1-21, 2007.

MORAES, Denise Rosana. Novos rumos, desafios e aprendizagens frente à pandemia/COVID-19: um panorama de rápidas mudanças. *In*: MORAES, Denise Rosana; SUZUKI, Júlio Cesar; BORGES, Valterlei (org.). **Análises de uma pandemia**: diálogos políticos e pedagógicos. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 49-75. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/554/490/1886>. Acesso em: 4 mar. 2025.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis**, online, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art17.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MORAIS, Felippie A. F.; BRITO, Glaucia da Silva. Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. II, p. 392-415, 2020. Edição Especial II: Educação e

Democracia em tempos de pandemia. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/52233/35781>. Acesso em: 5 mar. 2025.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **TIC**

EDUCAÇÃO: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic_educacao_2022_livro_completo.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

OLIVEIRA, Carlos César Silva de. **Notas de pesquisa**: letramento digital em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa. 2022. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos) – Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

OLIVEIRA FILHO, Aluizio Moreira de. **Conto maravilhoso**: uma proposta de ensino a partir dos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa na BNCC anos finais do ensino fundamental. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

OPENAI. **ChatGPT** (modelo GPT-4). [2024]. Disponível em: <https://chat.openai.com>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE – OPAS. **Doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19)**. 2020. Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 2 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Manual TV Pendrive**. Curitiba: [s. n.], 2007. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Com uso intenso da tecnologia, Paraná se tornou referência em modernidade na Educação. **Portal da Secretaria da Educação**, 11 ago. 2020. Disponível em:

<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Com-uso-intenso-da-tecnologia-Parana-se-tornou-referencia-em-modernidade-na-Educacao>. Acesso em: 5 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**. 2021a. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1YA2SPvKaq3uJ2YHgu2_R188fLsFMFl1/view. Acesso em: 20 fev. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Na educação, Paraná consolidou uso de tecnologia para a aprendizagem nas salas de aula. **Agência Estadual de**

Notícias, 29 dez. 2021b. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Na-educacao-Parana-consolidou-uso-de-tecnologia-para-aprendizagem-nas-salas-de-aula#:~:text=O%20investimento%20em%20tecnologia%20empregada,nas%20escolas%20da%20rede%20estadual>. Acesso em: 5 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plataformas Educacionais**. [2025a]. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais. Acesso em: 10 nov. 2024.

PARANÁ. Escola Digital Professor. Formadores em Ação – Temáticas 2025: Ementas. **Escola Digital Professor**, [2025b]. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/tematicas2025_ementas. Acesso em: 7 mar. 2025.

PASSOS, Taís Cristina de Araújo dos. **Gêneros digitais emergentes em livros didáticos de Língua Portuguesa**: um estudo de caso da cidade de Araçatuba/SP. 17 f. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2023.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; ROCHA, Karla Marques da (org.). **Tecnologias educacionais em rede**: produtos e práticas inovadoras. Santa Maria: Ed. Experimental pE.com UFSM, 2017.

PESCADOR, Cristina M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO – CINFE, V., 2010, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: CINFE, 2010. p. 1-10.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2019.

PPP. PPC. Documento na íntegra. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1NAjQNkvMz0V-TADvzLrWePIInie87qD/edit?pli=1&tab=t.0>. Acesso 07.03.2025

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Renato Melo. SOUSA, Sandra Zákia. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 49, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QDntdnHTXyfm3vpSCk4s46t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2025.

ROSA, Rosemar. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, VII., 2013, Uberaba. **Anais...** Uberaba: Encontro de Pesquisa em Educação, 2013. p. 214-227. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/710>. Acesso em: 13 nov. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50,

2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SALVAT, Begoña Gros. **El ordenador invisible**: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. Barcelona: Gedisa, 2000.

SALVAT, Ronaldo. *As tecnologias invisíveis na educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

SÁNCHEZ, Jaime. *Integração das tecnologias na escola: níveis e desafios*. Lisboa: Plátano, 2003.

SÁNCHEZ, Jaime. Integración curricular de TICs: concepto y modelos. **Enfoques Educativos**, Santiago, v. 5, n. 1, p. 51-65, jan. 2003.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da Educação e o problema da inovação em Educação. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 17-32.

SCHERER, Suely; BRITO Glaucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76252/42534>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SECRETARIA da Educação divulga nota sobre a compra de televisores para uso em sala de aula. **Portal da AEN**, 14 dez. 2007. Disponível em: <https://arquivo2003.aen.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-da-Educacao-divulga-nota-sobre-compra-de-televisores-para-uso-em-sala-de-aula>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SILVA, Alexandre Nogueira da. **Política de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Paraná**: um estudo da Meta 16 do PNE (2014-2024). 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021

SILVA, Daíne Cavalcanti da. **O docente do curso de Letras no Ciberespaço**: A formação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias. 197 f. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/80958>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, Wagner Rodrigues. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** – RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/4HSFLfTXJHm4GjyTPrtssz/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2019.

SOUZA NETO, Paulo Ferreira. **A integração de tecnologias digitais na educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 10. ed. São Paulo: Érica, 2018.

TAKAHASHI, Tadao (org). **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/434/1/Livro%20Verde.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2024.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOZETTO, S. S.; DOMINGUES, T. de G. A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED-Paraná . **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–18, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.21589.054. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21589>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ANEXO A – CAPA DO CREP



ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE ESTUDO EXPLORATÓRIO

- Sou João Emerson da Costa, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Estou realizando esta pesquisa para compreender como é feita a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.
- Este instrumento, que é organizado sob a orientação da Profa. Dra. Glaucia da Silva Brito, irá contribuir para com a minha pesquisa e, também, para que o Grupo de Estudos e Pesquisa Professor Escola e Tecnologias Educacionais (GEPPETE/UFPR) possa organizar formação continuada para professores.
- O questionário está elaborado de forma simples para que você fique à vontade para respondê-lo, sem demandar um longo tempo para cada resposta. Não há questões certas ou erradas. Estamos buscando informações sobre o perfil docente e suas experiências em relação à temática citada. Acreditamos que o processo de integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II também precisa da atenção da pesquisa acadêmica, por isso, queremos ouvi-lo neste estudo.

Desde já, meu muito obrigado!

Meus contatos:

Telefone: (41) 998298242

Email: doutorjack@bol.com.br

PERFIL

(As perguntas iniciais têm como objetivo traçar o seu perfil como docente.)

1 – Você é graduado em qual curso?

2 – Qual a sua formação acadêmica?

- ☐ Especialização Latu Sensu
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

Marcar apenas uma opção.

3 – Já atuou ou atua na educação Básica?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Marcar apenas uma opção.

4 – A(s) instituição(ções) de ensino fundamental II em que é/foi docente de Língua Portuguesa, redação e leitura é:

- ☐ Privada
- ☐ Estadual
- ☐ Federal

Marque todas que se aplicam.

5 – Qual a habilitação do curso de Letras no qual você é licenciado/bacharelado?

- ☐ Licenciatura em Língua Portuguesa
- ☐ Licenciatura em Língua Portuguesa e uma segunda língua
- ☐ Licenciatura em outras Línguas
- ☐ Bacharelado em Língua Portuguesa
- ☐ Bacharelado em Língua Portuguesa e uma segunda língua
- ☐ Bacharelado em outras línguas

Marque todas que se aplicam.

6 – Qual(is) disciplina(s) leciona no Ensino Fundamental II?

CURSOS SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

(Esta seção tem como objetivo conhecer a sua formação sobre o tema tecnologia na educação.)

7 – Sobre tecnologias educacionais, em que momento se deu a sua formação sobre o tema?

- ☐ Na formação inicial
- ☐ Formação continuada, como docente da educação básica, proporcionada pela mantenedora
- ☐ Formação continuada como docente do ensino superior, proporcionada pela mantenedora
- ☐ Busquei formação por iniciativa própria
- ☐ Não tenho formação sobre o tema

Marque todas que se aplicam.

8 – No caso de você ter participado de cursos sobre tecnologias educacionais, relate, brevemente, quais foram as temáticas abordadas.

- ☐ Conceitos de tecnologia
- ☐ Ciberculturas
- ☐ Metodologias de ensino

- ☐ Plataformas educacionais
 - ☐ Não participei de cursos de formação sobre tecnologias educacionais
- Outros: _____

9 – Em suas aulas no Ensino Fundamental II, você utiliza algum tipo de tecnologia? Qual(is) e com qual frequência?

10 – O que te motivou a escolher a(s) tecnologia(s) que você utiliza em sua prática docente nas aulas de Língua Portuguesa, redação e leitura no Ensino Fundamental II?

11 – Como a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação interfere em sua rotina pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, redação e leitura no Ensino Fundamental II?

12 – Caso você tenha participado de cursos de formação e ou capacitação sobre tecnologias educacionais, quais foram as contribuições para a sua prática docente no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II?

13 – Considerando a sua prática docente, quais temas você buscaria em um curso de formação para integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de Língua Portuguesa, Redação e Leitura?

14 – Caso você tenha utilizado, qual a sua opinião sobre a *Plataforma Quizz*, também chamada de *Desafio Paraná*? (Aspectos positivos e negativos).

15 – Qual a sua opinião sobre a plataforma *Redação Paraná*? (Aspectos positivos e negativos).

16 – Considerando sua prática docente, qual sua opinião sobre a plataforma *Leia Paraná*? (Aspectos positivos e negativos).

AUTORIZAÇÃO

(As informações aqui fornecidas poderão ser utilizadas como dados de pesquisa e em produções acadêmicas realizadas pelo Grupo de pesquisa GEPPETE/UFPR e seus membros. Para tanto, preservaremos a sua identidade e só divulgaremos os dados com a sua autorização.)

- ☐ Autorizo COM identificação
- ☐ Autorizo SEM identificação
- ☐ Não autorizo

Nome completo:

E-mail:

Assinatura:
