

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

Formação docente e letramento digital: desafios e perspectivas na era da conectividade

Teacher education and digital literacy: challenges and perspectives in the age of connectivity

Formación docente y alfabetización digital: desafíos y perspectivas en la era de la conectividad

Jordana de Oliveira Brito

jordanaeuema@hotmail.com

Doutoranda em Linguística e Literatura

Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT

Araguaína - TO - Brasil

RESUMO

Considerando que a rápida expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) vem reconfigurando as práticas de leitura e escrita e tensionando o papel da escola na sociedade em rede, este artigo discute em que medida o letramento digital se constitui como exigência contemporânea para a formação de professores e para a efetivação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Objetiva-se analisar concepções de letramento digital presentes na produção acadêmica recente e problematizar os desafios para sua inserção crítica no contexto escolar, com ênfase na formação inicial e continuada de docentes. Para tanto, procede-se a uma pesquisa de natureza bibliográfica, ancorada em autores que discutem letramentos, multiletramentos e TDIC, bem como em documentos normativos nacionais. Observa-se que, embora a BNCC reconheça a centralidade das práticas digitais, persistem lacunas entre o discurso inovador e as condições reais de implementação, marcadas por precariedade de infraestrutura, desigualdades de acesso e fragilidades na formação docente. Conclui-se que o letramento digital de professores demanda políticas formativas consistentes, investimento em condições de trabalho e compreensão da tecnologia como prática sociocultural, sob pena de reforçar exclusões em vez de promover uma educação mais democrática e conectada às experiências dos alunos.

Palavras-chave: formação de professores, letramento digital, TDIC, BNCC, educação básica

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

ABSTRACT

Considering that the rapid expansion of Digital Information and Communication Technologies (DICT) has been reshaping reading and writing practices and challenging the role of school in a networked society, this article discusses how digital literacy has become a contemporary requirement for teacher education and for the implementation of the Brazilian Common Core Curriculum (BNCC). The aim is to analyze key concepts of digital literacy present in recent academic production and to problematize the challenges involved in its critical incorporation into the school context, with emphasis on initial and continuing teacher education. To this end, a bibliographic study was conducted, grounded in authors who discuss literacies, multiliteracies and DICT, as well as in national regulatory documents. The analysis shows that, although the BNCC recognizes the centrality of digital practices, there remains a gap between innovative discourse and real conditions of implementation, marked by precarious infrastructure, unequal access and weaknesses in teacher education. It is concluded that teachers' digital literacy requires consistent training policies, investment in working conditions and an understanding of technology as a sociocultural practice, otherwise there is a risk of reinforcing exclusion instead of promoting a more democratic education connected to students' experiences.

Keywords: teacher education, digital literacy, DICT, BNCC, basic education

RESUMEN

Considerando que la rápida expansión de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) viene reconfigurando las prácticas de lectura y escritura y tensionando el papel de la escuela en una sociedad en red, este artículo analiza en qué medida la alfabetización digital se constituye como una exigencia contemporánea para la formación docente y para la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El objetivo es examinar las principales concepciones de alfabetización digital presentes en la producción académica reciente y problematizar los desafíos de su incorporación crítica en el contexto escolar, con énfasis en la formación inicial y continua de los profesores. Para ello, se realizó una investigación de carácter bibliográfico, apoyada en autores que discuten alfabetizaciones, multialfabetizaciones y TDIC, además de documentos normativos nacionales. Se observa que, aunque la BNCC reconoce la centralidad de las prácticas digitales, persisten brechas entre el discurso innovador y las condiciones reales de implementación, marcadas por la precariedad de infraestructura, desigualdades de acceso y fragilidades en la formación docente. Se concluye que la alfabetización digital docente requiere políticas formativas consistentes, inversión en condiciones de trabajo y la comprensión de la tecnología como práctica sociocultural, bajo el riesgo de reforzar exclusiones en lugar de promover una educación más democrática y conectada con las experiencias de los estudiantes.

Palabras clave: formación docente, alfabetización digital, TDIC, BNCC, educación básica.

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)**Published:** 09/01/2026**DOI:** <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

1 INTRODUÇÃO

A emergência das ferramentas digitais impõe uma profunda transformação nas práticas linguísticas, nos processos de letramento, na educação e na própria configuração da sociedade contemporânea. Como destaca Dudeney (2016, p. 17), “todas essas novas ferramentas digitais devem ser associadas às mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. Aliás, já estão sendo”. Essa inseparável articulação entre tecnologia e práticas socioculturais demanda, portanto, que os currículos escolares e os métodos pedagógicos incorporem as experiências letradas que os alunos vivenciam cotidianamente fora do ambiente escolar, reconhecendo-as como legítimas e constitutivas de seus repertórios comunicativos.

Nesse horizonte, o letramento digital emerge como uma exigência imperativa tanto para alunos quanto para professores, na medida em que redefine o espaço escolar, tornando-o mais próximo da realidade vivida pelos sujeitos e mais permeável às dinâmicas da sociedade em rede. Conforme argumenta Pereira (2017, p. 40), essa competência transforma a escola em um ambiente mais “real” e acessível, no qual a troca de informações e a construção coletiva do conhecimento se consolidam como práticas permanentes. Assim, o letramento digital configura-se como um eixo estruturante fundamental para a consolidação de uma educação efetivamente conectada aos desafios e às possibilidades do mundo contemporâneo.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar modelos formativos, revisar concepções tradicionais de ensino e analisar criticamente as condições que viabilizam — ou dificultam — a inserção significativa das tecnologias digitais na prática docente. A produção acadêmica nacional tem apontado que essa incorporação depende não apenas da infraestrutura disponível, mas, sobretudo, da formação inicial e continuada dos professores, que precisam desenvolver competências digitais críticas, éticas e

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

pedagógicas capazes de dialogar com as demandas atuais.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar as concepções de letramento digital presentes na literatura contemporânea e discutir os desafios e perspectivas para sua efetivação na formação docente e no contexto escolar, especialmente à luz das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2 LETRAMENTO DIGITAL

A ampla disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), no final do século XX, exigiu um tipo específico de letramento para designar as competências e habilidades necessárias à leitura e à escrita em ambientes digitais. No Brasil, alguns dos pioneiros nos estudos sobre o letramento digital foram Barton e Lee (2015), Coscarelli e Ribeiro (2017), Rojo (2012) e Soares (2004), entre outros. Em artigo publicado em 2020, ao discutir os desafios do ensino durante a pandemia, Ribeiro (2020) retoma as primeiras ideias acerca do conceito de letramento digital.

Quando pensei, no início dos anos 2000 e um pouco antes, juntamente com Carla Coscarelli e vários/as outros/as pesquisadores/as, na ideia de letramento digital, o grupo estava em forte diálogo com outros/as estudiosos/as do Brasil, em especial do Nordeste, reagindo à chegada do computador e da internet no país, considerando possibilidades dessas invenções em suas aplicações à educação, refletindo sobre o amálgama com a linguagem e tateando possibilidades que eram, então, aportes novos às práticas sociais de letramento. Tanto é assim que Magda Soares, uma das papisas do letramento na bibliografia nacional, publicou, em 2002, um artigo, até hoje muito citado, em que tocava nos aspectos novos ou iminentes ligados à relação entre letramento e informática. O que ela apontava só poderia ser incipiente, claro. E o eram todas as discussões até ali. E confesso: essa sensação de incipiência nunca me abandonou, dado que as tecnologias e a sua adoção social vão muito mais céleres do que pode ir a reflexão sobre o tema e, em especial, sua influência sobre a escola e o ensino (Ribeiro, 2020, p. 448).

A autora esclarece que, no início dos anos 2000, o conceito de letramento digital ainda se restringia ao domínio computacional e informático. Paralelamente, outros

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

pesquisadores já defendiam que o digital constituía uma nova esfera discursiva, capaz de promover mudanças profundas nas formas de interação. Nesse cenário, os letramentos adjetivados (crítico, visual, midiático) já eram objetos de estudo consolidado; o que se buscava, então, era legitimar o letramento digital como campo autônomo, especialmente por seu impacto nas linguagens e nos processos de leitura, escrita e comunicação.

Ribeiro (2020) enfatiza que nunca se pretendeu romper com a noção clássica de letramento. Ao adjetivá-la, reconhecia-se apenas que novas práticas comunicativas haviam surgido e dificilmente seriam passageiras. Tornava-se urgente, portanto, repensar os fazeres pedagógicos e ampliar os debates teóricos, incorporando tecnologias que avançavam em todos os âmbitos da vida social. A autora recorda, ainda, que tais tecnologias chegavam ao Brasil do hemisfério norte, trazendo consigo aparatos, recursos, linguagens e discursos que exigiam traduções culturais e críticas locais.

A partir das considerações da pesquisadora, compreendemos que, em seus primórdios, o conceito de letramento digital abrangia a ampliação das possibilidades de contato com a escrita em ambientes digitais, tanto para leitura quanto para produção textual. Embora o acesso às telas fosse limitado na época, os estudiosos já reconheciam a relevância dessa abordagem no contexto educacional, antecipando o desenvolvimento de habilidades comunicativas que se tornariam essenciais nos anos subsequentes. Esses pressupostos contribuíram decisivamente para as concepções contemporâneas de letramento digital.

Dudeney (2016, p. 17) caracteriza o letramento digital como “o conjunto de habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, gerir, partilhar e criar significado de modo eficaz nos canais de comunicação digitais em expansão”. Assim como a alfabetização e o letramento escolar são indispensáveis para a inclusão social, o letramento digital viabiliza que os usuários da língua exerçam práticas de leitura e escrita na tela, distintas das realizadas no papel (Soares, 2012, p. 151).

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

Xavier (2011, p. 6) define o letramento digital como “o domínio, pelo indivíduo, das funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital”. Essa perspectiva destaca a dimensão instrumental do conceito, associando-o diretamente à capacidade de operar dispositivos como computadores, tablets, smartphones, gravadores de áudio e de vídeo, além de terminais bancários eletrônicos.

Entretanto, essa concepção revela-se insuficiente, uma vez que o letramento digital não se esgota no manejo técnico dos artefatos; exige, sobretudo, o desenvolvimento de competências críticas que viabilizem a participação plena e autônoma na cultura digital. Nesse sentido, Matias (2016) propõe que o letramento digital seja compreendido como a ampliação das possibilidades de interação com a leitura e a escrita em ambientes virtuais. A autora argumenta que esse contato vai muito além do simples aprendizado de digitação no computador: “exige reflexão sobre a inclusão digital, a aprendizagem significativa e o domínio das tecnologias, voltado à construção efetiva de conhecimento” (Matias, 2016, p. 173).

Para Matias (2016), é imprescindível integrar as tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva. Ao enfatizar que o domínio técnico, embora necessário, não é suficiente, a pesquisadora convoca os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas diante dos desafios impostos pela era digital.

Em concordância, Lankshear e Knobel (2007) argumentam que o letramento digital transcende a proficiência técnica, abrangendo igualmente competências críticas e éticas no emprego das TDIC; que estão organizadas em três componentes estruturantes: (I) habilidade técnica, relativa ao domínio funcional de dispositivos e softwares; (II) habilidade crítica, concernente à análise e avaliação de conteúdos digitais quanto à relevância, veracidade e implicações; e (III) cidadania digital, associada à conduta ética e responsável no ambiente virtual, englobando privacidade, segurança e combate à desinformação.

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

Na mesma perspectiva, Frade (2017, p. 60) concebe o letramento digital como “a conjugação da apropriação tecnológica com o exercício das práticas de leitura e escrita circulantes no meio digital.” Trata-se, portanto, de uma prática social que faculta aos indivíduos o acesso qualificado à informação, a produção de conteúdos, a interação em espaços virtuais e o exercício pleno da cidadania mediante engajamento crítico e responsável.

Em linhas gerais, o estudo do letramento digital e de suas implicações revela que a leitura e a escrita, enquanto práticas sociais em ambientes digitais, constituem um tema de crescente debate, uma vez que se espera mais da escola contemporânea. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a relevância das práticas digitais no processo formativo dos estudantes, ao incluir, entre as competências gerais da educação básica, o uso consciente e ético das tecnologias digitais.

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. 09).

O trecho da BNCC (Brasil, 2017) evidencia o caráter social, político, econômico e cultural das mídias. Por conseguinte, orienta que as aprendizagens sejam contextualizadas e relevantes, vinculadas às experiências e realidades dos alunos. As competências específicas da área de Linguagens exigem o domínio de tecnologias digitais e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em ambientes virtuais.

A BNCC (Brasil, 2017) descreve como fundamental que a escola incorpore as novas linguagens e seus modos de funcionamento, destacando tanto as possibilidades de comunicação quanto os riscos de manipulação, e promova usos mais democráticos das tecnologias, bem como uma participação mais consciente na cultura digital. “Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (Brasil, 2017, p. 59).

Cumpre destacar, contudo, a ausência de diretrizes práticas na BNCC, apesar do discurso inovador, o referencial curricular não apresenta orientações suficientemente detalhadas para que os docentes de trajetória formativa analógica, caracterizada pela centralidade do livro didático e da lousa, possam concretizar os pressupostos do letramento digital. Faltam suporte pedagógico concreto, sugestões, direcionamento sobre como fazer. Além disso, faltam aos professores formação continuada e infraestrutura mínima (acesso à internet e dispositivos).

A inserção do letramento digital nas salas de aula não deve tratar a tecnologia como um fim em si mesma, nem reduzi-la a mero suporte ao ensino. Diante disso, a formação continuada é essencial para evitar, por exemplo, que “o docente condene o livro impresso e adote acriticamente o computador, o tablet ou o celular, o que não corresponde à proposta” (Coscarelli, 2017, p. 29). Nesse sentido, a efetivação do letramento digital enfrenta desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura tecnológica das escolas e às desigualdades de acesso às tecnologias entre os estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Sobre essa problemática, Ribeiro (2009, p. 243) reitera que a escola precisa estar no mundo.

O lado de lá não pode ser tão diverso do lado de cá. Se existir essa diferença de maneira tão acentuada, tudo o que ficar lá fora parecerá mais atraente, já que mais movido por interesses reais. Se as simulações e situações forjadas não cederem lugar às propostas aplicáveis e às demandas que possam ser revertidas para ações no mundo, não haverá maior interesse na escola do que conseguir um diploma. E não é isso que queremos, certo? Se navegar é necessário, talvez seja o momento de o professor admitir que também precisa aprender, reinventar suas competências, desenvolver novas habilidades, inclusive relacionadas a novos ambientes de ler e escrever.

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

É fundamental compreender a tecnologia como parte de um momento histórico e, além disso, como interligada à formação e à construção do sujeito. Logo, educadores e professores precisam aprimorar sua qualificação em letramento digital em todas as suas dimensões. Para que isso ocorra, é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino-aprendizagem e reconfigurar conceitos e práticas. Esse processo é necessário porque, embora demande um conjunto de habilidades distintas daquelas exigidas pela escrita tradicional, “o letramento digital abre espaços de acesso ao conhecimento e ao contato social, acesso que não é possível pelas práticas letradas anteriores” (Braga, 2009, p. 187).

Para que isso ocorra, é necessário refletir sobre a formação do professor, bem como sobre condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem, a fim de promover a melhoria e garantir uma educação de qualidade. Não faz sentido equipar a escola a novas tecnologias sem capacitar os profissionais para utilizá-las. Pereira (2017, p. 17) enfatiza que o letramento digital não consiste simplesmente em dominar a tecnologia da informação; “precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento”. Reconhecer as especificidades desse letramento e promovê-lo de forma inclusiva constitui um dos desafios centrais da educação atual.

2.1 LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES: UMA NECESSIDADE CONTEMPORÂNEA

A inclusão das TDIC no contexto educacional impulsionou mudanças no processo de ensino e aprendizagem, ampliou as fronteiras do conhecimento e acrescentou novas perspectivas à forma como ensinamos e aprendemos. Nesse contexto, o professor assume a tarefa de desenvolver competências para integrar estrategicamente as ferramentas digitais ao dia a dia escolar, de modo que a aprendizagem seja significativa e pertinente à vida do aluno.

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

No que se refere à inserção das TDIC no ambiente escolar e à importância do letramento digital, Dudeney (2016) considera a existência de imperativos externos e internos para a incorporação dessas tecnologias na educação.

Imperativos externos referem-se à necessidade de preparar nossos alunos para a vida social, o emprego e a cidadania em um mundo digitalmente conectado fora da sala de aula. Em grande parte, é por conta desses imperativos externos, especialmente os econômicos, que os currículos escolares ao redor do mundo começam a enfatizar a importância das competências digitais e dos novos letramentos. Imperativos internos dizem respeito aos benefícios que as tecnologias digitais podem oferecer dentro da sala de aula, principalmente por apoiarem abordagens pedagógicas construtivistas, centradas no aluno. Os letramentos digitais, é o que sugerimos, estão vinculados a ambos os imperativos: são habilidades essenciais que nossos alunos precisam adquirir para sua plena participação no mundo além da sala de aula, mas também podem enriquecer sua aprendizagem dentro da sala de aula (Dudeney, 2016, p. 20).

Diante das novas demandas de ensino, faz-se necessário que os professores compreendam esses imperativos e estejam aptos a incorporar tecnologias digitais à sua prática educacional. Para tanto, exigem-se as competências e habilidades do letramento digital, já discutidas neste capítulo. É relevante destacar que o letramento digital docente envolve não apenas o domínio de ferramentas e o uso proficiente da leitura e da escrita em ambientes digitais, mas também a capacidade do educador de mobilizar esses conhecimentos para preparar os alunos para os desafios emergentes da vida contemporânea (Dias *et al.*, 2012).

Sobre a necessidade do letramento digital docente, Freitas (2010, p. 34) questiona: “Quando se diz que os professores devem ser letrados digitais, essa afirmação se baseia em uma definição restrita ou ampliada? Refere-se à possibilidade de acesso a esses instrumentos ou ao domínio de capacidades básicas para o seu uso”? Para o autor, o acesso e o uso instrumental são importantes, mas não atendem ao que efetivamente se espera dos professores.

Nesse sentido, assumir o dever de promover atividades significativas de leitura e escrita em ambientes digitais pode constituir uma tarefa difícil para muitos docentes,

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

uma vez que alguns ainda não possuem o letramento digital em sua esfera mais ampla. Entre as razões para a ausência desse letramento estão a falta de formação inicial e continuada, já que muitos cursos de formação de professores ainda não abordam de forma adequada as competências digitais; a resistência à mudança, posto que alguns professores ainda se sentem intimidados pelas novas tecnologias ou questionam a eficácia delas no processo de ensino-aprendizagem; e a infraestrutura insuficiente, pois a falta de acesso a dispositivos e à internet em algumas instituições de ensino pode limitar as oportunidades de desenvolvimento do letramento digital (Ribeiro, 2020).

Uma das pioneiras nos estudos sobre o letramento digital e a formação de professores, Ribeiro (2021) identifica duas reclamações recorrentes que explicam o descaso com as TDIC por parte dos educadores. Segundo a autora, ao analisar algumas dezenas de teses e dissertações consultadas ao longo dos últimos vinte anos, foi possível identificar, sem a necessidade de refinamentos metodológicos complexos, duas queixas principais, também válidas como justificativas, para o não emprego das TDIC como recurso pedagógico: “a infraestrutura precária ou extremamente precária nas escolas e a ausência de qualificação profissional específica no tema, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação” (Ribeiro, 2021, p. 11).

Ribeiro (2021) enfatiza que, enquanto pesquisadora e palestrante, embora tenha encontrado, em algum momento, certa resistência ao uso das TDIC nas escolas, o maior desafio para o letramento digital do professor reside na formação inicial e continuada. Nesse sentido, a professora propõe os seguintes questionamentos: “Quando nos qualificamos para usar TDIC? Quando as integramos aos nossos saberes como docentes? Quais cursos de licenciatura brasileiros estão prontos para isso? Em que situações? São suficientes uma ou duas disciplinas teóricas optativas?” (Ribeiro, 2021, p. 12).

É inegável a existência de inúmeras barreiras ao letramento digital do professor; no entanto, exige-se hoje não apenas que ele seja letrado digitalmente, mas também que atue como agente de letramento. A esse respeito, Kersch e Rabello (2016, p. 51) observam que “a tecnologia sempre esteve presente na vida do docente; entretanto, os tempos

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

mudaram, e a forma como as TDIC se inserem no cotidiano dos alunos pressiona o professor a utilizá-las.” Assim, o uso da tecnologia na sala de aula não deve ser mero acessório, mas elemento constitutivo de sua prática diária, de modo que esse professor, enquanto agente de letramento, direcione seu olhar não apenas ao presente e ao contexto local, mas também ao futuro e ao âmbito global.

Para que os docentes sejam considerados letrados digitalmente, é necessário que desenvolvam uma série de competências, entre as quais se destacam: o conhecimento tecnológico e o domínio de ferramentas e plataformas digitais adequadas ao contexto educacional, como ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais e aplicativos educacionais; o pensamento crítico, que envolve a capacidade de avaliar a informação disponível na internet, discernindo fontes confiáveis e promovendo uma análise crítica entre os alunos; as habilidades de comunicação, isto é, a utilização eficaz de diferentes meios digitais para se comunicar com alunos, pais e colegas, favorecendo a colaboração e o compartilhamento de conhecimento; e a educação continuada, a saber, a participação em oportunidades de formação continuada e a disposição para aprender continuamente, acompanhando as inovações tecnológicas e adaptando-se às mudanças no ambiente educacional (Ribeiro, 2021).

Sob essa perspectiva, é fundamental destacar que, para promover um ensino alinhado aos referenciais curriculares atuais, o professor deve fomentar aprendizagens que não apenas se revelem essenciais para a vida dos estudantes, mas também capazes de despertar o interesse de um público cada vez mais exigente. Contudo, tal tarefa não consiste em transformar cada aula em uma apresentação repleta de artifícios ou efeitos extraordinários, mas sim em refletir criticamente sobre os saberes que, na contemporaneidade, são relevantes para o aluno e em quais contextos de sua trajetória pessoal, acadêmica ou profissional esses conhecimentos se tornarão necessários.

Indiscutivelmente, ler e escrever são aprendizagens indispensáveis. Mas, na sociedade contemporânea, é preciso trabalhar com as multimodalidades de ler e escrever. Afinal, o conhecimento não está mais apenas no papel impresso: ele pode ser encontrado em diversos formatos multimídia. Assim, cabe ao

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

professor de língua materna preocupar-se com o letramento digital, de modo a propor atividades que visem ao seu desenvolvimento (Matias, 2016, p. 174).

Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir para que o docente compreenda e se aproprie de novas abordagens que permitam considerar outros letramentos, além dos tradicionalmente associados ao contexto escolar. Além disso, é de extrema relevância que os professores disponham de condições de trabalho favoráveis que permitam o desenvolvimento de práticas alinhadas às necessidades e vivências dos educandos.

Ademais, além da formação continuada, torna-se necessária a criação de políticas públicas educacionais que garantam às escolas condições e infraestrutura adequadas, assegurando aos educadores o acesso a ferramentas pedagógicas digitais, com o objetivo de preparar o aluno para as exigências de leitura e escrita no meio digital, tão importantes no âmbito profissional e na vida social.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com delineamento bibliográfico e caráter analítico-interpretativo, voltado à compreensão das relações entre formação docente, letramento digital e diretrizes curriculares oficiais. Foram mobilizadas obras de referência sobre letramento, letramento digital e multiletramentos, bem como estudos que discutem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional, além de documentos normativos, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica.

A construção do corpus teórico deu-se a partir da seleção de livros, capítulos de livros e artigos científicos de autores clássicos e contemporâneos da área, tais como Soares, Rojo, Coscarelli, Ribeiro, Dudeney, entre outros, bem como de publicações que tratam da formação de professores e das políticas educacionais voltadas à integração das

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

TDIC na escola. A escolha desse material considerou a pertinência temática em relação ao objeto de estudo e a relevância das obras para o debate sobre letramento digital e formação docente no cenário brasileiro.

A análise do material seguiu etapas de leitura exploratória, seletiva e analítica, buscando identificar convergências e tensões nas concepções de letramento digital, nos modos como a BNCC aborda as competências digitais e nos desafios apontados para a formação inicial e continuada de professores. A partir dessa sistematização, organizaram-se eixos de discussão que sustentam a reflexão apresentada nas seções de referencial teórico, resultados e discussão, sem envolvimento de sujeitos de pesquisa ou coleta de dados empíricos, o que dispensa procedimentos éticos específicos com participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura revela consenso quanto à centralidade do letramento digital na sociedade contemporânea, especialmente diante da expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Autores como Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) indicam que o letramento digital envolve não apenas competências técnicas, mas também habilidades sociais e críticas necessárias à circulação em ambientes digitais. Perspectivas semelhantes aparecem em Matias (2016) e Frade (2017), que ampliam o conceito ao enfatizar práticas sociais de leitura e escrita mediadas por tecnologias, destacando a multimodalidade como característica constitutiva desses ambientes.

No campo das políticas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a relevância das práticas digitais ao propor o uso crítico, ético e significativo das TDIC na formação dos estudantes (BRASIL, 2017). Contudo, os resultados da revisão mostram um descompasso entre o discurso normativo e as condições reais de implementação nas escolas. Embora a BNCC avance conceitualmente, ela não apresenta orientações práticas suficientes para apoiar docentes cuja formação foi

Edição: Vol. 01 N°. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

majoritariamente analógica, o que dificulta a transposição pedagógica das competências digitais.

A formação docente surge, portanto, como eixo estruturante para compreender os desafios do letramento digital. Freitas (2010) e Ribeiro (2021) evidenciam a escassez de formação inicial e continuada voltada à integração crítica das tecnologias à prática pedagógica, somada à precariedade de infraestrutura em muitas escolas. Tais limitações resultam em um uso reduzido ou meramente instrumental das TDIC, muitas vezes restringindo-se à digitalização de práticas tradicionais, sem explorar o potencial colaborativo e multimodal dos ambientes digitais.

Além disso, a literatura aponta que desigualdades de acesso à tecnologia continuam a impactar diretamente o desenvolvimento do letramento digital. Pesquisas como as de Braga (2009) e Ribeiro (2009, 2020) reforçam que, sem condições adequadas de infraestrutura e apoio pedagógico, a escola corre o risco de se distanciar ainda mais das experiências digitais que permeiam a vida extraescolar dos estudantes. Nessa perspectiva, a tecnologia só produz efeitos formativos relevantes quando acompanhada de políticas que valorizem formação continuada, tempo de estudo e planejamento, e condições adequadas de trabalho.

Por fim, os resultados indicam que o professor deve atuar como agente de letramento, articulando diferentes linguagens e promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura digital dos estudantes. Assim, o letramento digital docente torna-se elemento essencial para uma educação que reconheça os repertórios socioculturais dos alunos e favoreça aprendizagens críticas, autônomas e socialmente relevantes.

5 CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo analisar concepções de letramento digital presentes na literatura contemporânea e discutir desafios e perspectivas para sua efetivação na formação docente e no contexto escolar, especialmente à luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir da revisão bibliográfica realizada,

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

verificou-se que o letramento digital é compreendido para além do domínio técnico de ferramentas, envolvendo dimensões críticas, éticas e socioculturais que incidem diretamente sobre as práticas de leitura, escrita e participação dos sujeitos na sociedade em rede.

Os principais achados indicam, por um lado, um avanço importante no reconhecimento, por parte de documentos oficiais como a BNCC, da centralidade das tecnologias digitais na formação dos estudantes. Por outro, evidenciam a permanência de um descompasso entre o discurso inovador desses documentos e as condições concretas de implementação nas escolas, marcado por lacunas na formação inicial e continuada de professores, precariedade de infraestrutura e persistentes desigualdades de acesso às TDIC. Esse cenário contribui para que o uso de recursos digitais permaneça, muitas vezes, restrito à reprodução de práticas tradicionais em novos suportes, sem explorar plenamente o potencial colaborativo, multimodal e autoral dos ambientes digitais.

Como implicação teórica e prática, ressalta-se que o letramento digital docente precisa ser entendido como eixo estruturante da formação de professores e não como um complemento periférico. Isso demanda políticas formativas consistentes, investimento em condições de trabalho e tempo institucional para estudo e planejamento, além da construção de propostas pedagógicas que dialoguem com os repertórios digitais dos estudantes. Ao assumir-se como agente de letramento, o professor pode mediar de forma crítica a relação entre escola e cultura digital, favorecendo uma educação mais democrática, capaz de reduzir desigualdades e de ampliar as possibilidades de participação social e de produção de conhecimento na era da conectividade.

REFERÊNCIAS

BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 270 p.

BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: RODRIGUES JÚNIOR, A. S. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009. p. 181-196.

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

COSCARELLI, C. V. **Letramento digital e ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Minicontos multimodais. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 59-83.

FREITAS, M. T. A. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010. DOI: 10.1590/S0102-46982010000300016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=html&lang=pt>. Acesso: 02 ago. 2025.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning**. 2. ed. Maidenhead; New York: Open University Press, 2007.

MATIAS, J. O Google Drive como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 13-24.

RIBEIRO, A. E. (2021). **Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade**. Cadernos de Linguística. 2. 01-16. 10.25189/2675-

Edição: Vol. 01 Nº. 02 (2025)

Published: 09/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.70579/csci.v2i1.120>

4916.2021.v2.n1.id270. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/348858950_Educacao_e_tecnologias_digitais_na_pandemia_ciclos_da_precariedade/citation/download. Acesso em: 23 ago. 2024.

RIBEIRO, A. E, **Letramento digital e ensino remoto**: reflexões sobre

práticas. Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. Esp2, p. 446–460, 2020. DOI:

10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p446-460. Disponível em:

<https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 27 out. 2024.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade e letramento digital**: uma entrevista com Ana Elisa

Ribeiro. Texto Digital, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 281-289, jan./jul. 2020. DOI:

10.17851/1982-5432.16.1.281-289. Disponível em:

<https://funartemaisdigital.funarte.gov.br/periodicos/multimodalidade-e-letramento-digital-uma-entrevista-com-ana-elisa-ribeiro-4/>. Acesso em: 22 nov. 2024.

RIBEIRO, A. E, **Textos multimodais**: leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S1413-

24782004000100002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 14 ago. 2025.

XAVIER, A. C. (2011). **Letramento digital**: impactos das tecnologias na

aprendizagem da Geração Y. Calidoscópio, 9(1), 3–14, 2011. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748>. Acesso em: 12. out. 2025.