



**FORMAÇÃO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL:  
tensionamentos entre currículo, avaliação e  
ensino de língua portuguesa em Goiás**

**TEACHER EDUCATION IN DIGITAL CULTURE:  
tensions between curriculum, assessment, and  
portuguese language teaching in Goiás**

**Tânia Beatriz da Silva Oliveira**

Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG).

Professora do quadro permanente da Secretaria de Estado da Educação/Governo do Estado de Goiás (SEDUC).

<https://orcid.org/0009-0002-1649-2137>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0495203915477965>

E-mail: [thanyabs@hotmail.com](mailto:thanyabs@hotmail.com)

**Olira Saraiva Rodrigues**

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG).

<https://orcid.org/0000-0003-2371-3030>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8866061054957829>

E-mail: [olira.rodrigues@ueg.br](mailto:olira.rodrigues@ueg.br)

**Resumo**

Sob a perspectiva das concepções de linguagem, este artigo analisa em que medida o compilado *Revista Goiás* atende às propostas de ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, problematizando suas implicações na formação docente na era digital. Mais do que examinar gêneros textuais presentes no material, busca-se compreender como políticas públicas curriculares e avaliações em larga escala atravessam as práticas pedagógicas, reconfigurando saberes, margens de autonomia e modos de mediação docente na educação básica goiana. Fundamentado nas contribuições de Soares (1998), Geraldi (2003) e Marcuschi (2016), no que tange à linguagem como interação, e nos estudos sobre letramento digital e multiletramentos (Monte Mór, 2017; Rojo, 2019; Ribeiro, 2021), o estudo adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com análise do material curricular em diálogo com a prática docente. Os resultados evidenciam a centralidade de descritores vinculados à Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), apontando para uma organização didático-pedagógica orientada pela lógica do desempenho. Nesse cenário, destaca-se a necessidade de uma formação docente crítica, ética e politicamente situada, capaz de tensionar a instrumentalização tecnológica e promover práticas de letramento digital que ultrapassem a superficialidade estrutural dos gêneros textuais, contribuindo para uma educação linguística emancipatória na Cultura Digital.

**Palavras-chave:** Educação básica; ensino de língua portuguesa; cultura digital.

**Abstract**

From the perspective of language conceptions, this article examines the extent to which the *Revista Goiás* compilation aligns with the teaching proposals for Portuguese Language

in Brazilian Upper Secondary Education, problematizing its implications for teacher education in the digital era. Beyond analyzing the textual genres included in the material, the study seeks to understand how curricular public policies and large-scale assessments shape pedagogical practices, reconfiguring knowledge, professional autonomy, and modes of teacher mediation in basic education in the state of Goiás. Grounded in the conception of language as interaction (Soares, 1998; Geraldi, 2003; Marcuschi, 2016) and in studies on digital literacy and multiliteracies (Monte Mór, 2017; Rojo, 2019; Ribeiro, 2021), the research adopts a qualitative approach, based on bibliographical and documentary analysis, articulating curriculum materials with teaching practice. The findings reveal the centrality of descriptors linked to the Portuguese Language Reference Matrix of the National Basic Education Assessment System (Saeb), indicating a didactic-pedagogical organization guided by a performance-oriented logic. In this context, the study underscores the need for a critical, ethical, and politically situated teacher education capable of challenging technological instrumentalization and fostering digital literacy practices that move beyond the structural superficiality of textual genres, contributing to an emancipatory language education within Digital Culture.

**Keywords:** Basic education; portuguese language teaching; digital culture.

## **Introdução**

A educação básica tem sido tema de discussões no Brasil ao longo dos anos, principalmente quando suas etapas e modalidades foram democratizadas. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa (LP) tornou-se um dos focos para a aprendizagem de crianças e jovens de todo país. As concepções de língua/linguagem, construídas ao longo dos anos, influenciaram as abordagens no ensino deste componente curricular (Marcuschi, 2016), vertentes que se cristalizaram nas perspectivas de ensino da língua a partir de um sistema de regras (Soares, 1998), até acrescentar nas últimas décadas os gêneros textuais socialmente privilegiados e suas respectivas estruturas (Ferraz; Duboc; Souza, 2020).

A este respeito, priorizamos o debate acerca dos desafios encontrados pelas/os docentes deste componente curricular, perante as exigências da escola pública e suas “missões sociais patrocinadas pelo Banco Mundial” (Libâneo, 2016). A metodologia assume a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, quanto aos procedimentos (Marconi; Lakatos, 2003), a partir das vivências e experiências das autoras com a educação básica.

Nesse contexto, há a discussão das propostas curriculares (Brasil, 2000, 2018) para compreender em que medida o compilado Revisa Goiás atende às propostas de ensino para a disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Pensando nos aspectos que tangem a contemporaneidade e a era digital, diante dos formatos de leitura e escrita

que não atendem a linearidade (Monte Mór, 2017) (Ribeiro, 2021), contextualizados na perspectiva do letramento digital.

Em convergência aos letramentos (Rojo, 2019) e ao letramento crítico (Saldanha, 2016), este estudo pretende analisar e refletir gêneros textuais do material *Revisa Goiás*, com o intuito de relacioná-lo às propostas de letramento digital e crítico, num esforço de ampliar as discussões do ensino de Língua Portuguesa na educação básica goiana.

Ao inserir-se no debate sobre os desafios do ensino de Língua Portuguesa na cultura digital, este artigo dialoga com as discussões contemporâneas acerca da formação docente frente às transformações tecnológicas, curriculares e avaliativas que atravessam a educação básica. Mais do que analisar um material didático específico, busca-se problematizar os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, às políticas públicas que orientam o currículo e às implicações éticas e epistemológicas da centralidade das avaliações em larga escala.

Nesse contexto, a formação inicial e continuada de professoras e professores revela-se eixo estruturante para compreender como saberes docentes são tensionados, reconfigurados ou, por vezes, limitados por plataformas educacionais e dispositivos normativos, exigindo uma atuação crítica, autônoma e socialmente comprometida na era digital.

Nesse sentido, ao analisar o material *Revisa Goiás*, este estudo não se restringe a uma leitura curricular, mas busca compreender como políticas públicas, cultura digital e avaliações em larga escala incidem sobre a formação e a atuação docente, reconfigurando práticas pedagógicas, saberes profissionais e margens de autonomia no ensino de Língua Portuguesa.

### **Currículo, linguagem e cultura digital: tensionamentos entre a BNCC e o DC-GO**

As concepções de linguagem que fundamentam a BNCC e o DC-GO inscrevem-se, ao menos em nível discursivo, na perspectiva da língua/linguagem como interação. Conforme Soares (1998) e Geraldi (2003), toda reflexão sobre o ensino parte de uma determinada concepção teórica; neste caso, assume-se a linguagem como prática social, histórica e situada, em diálogo com Marcuschi (2016). Tal perspectiva desloca o foco do ensino centrado exclusivamente na norma para uma abordagem que privilegia usos, sentidos e práticas sociais.

Historicamente, entretanto, o ensino de Língua Portuguesa foi fortemente

marcado por uma concepção estruturalista, voltada à gramática normativa e ao sistema de regras. Marcuschi (2016) lembra que esse modelo conferiu prestígio à disciplina sob o viés da língua como estrutura, reforçando hierarquias sociais e linguísticas. Nesse cenário, como aponta Soares (1998), as camadas populares ingressam na escolarização já atravessadas por discursos que deslegitimam suas variedades linguísticas.

Em contraposição a essa lógica homogeneizadora, os estudos de orientação bakhtiniana reposicionam a língua como fenômeno social e dialógico. A linguagem passa a ser compreendida “como parte de um contexto e compreendida através da capacidade de produzir sentido por meio de símbolos, sinais, signos, ícones etc.” (Bagno, 2014, p. 59), ampliando o olhar para as múltiplas semioses que constituem os enunciados e suas condições de produção.

Essa inflexão teórica repercute nos documentos curriculares nacionais. Os PCN já indicavam que a análise da língua deveria ter “caráter basicamente comunicativo”, considerando “a formação ética, estética e política na e pela língua, vista como formadora de valores sociais e culturais” (Brasil, 2000, p. 17). A BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, aprofunda tal movimento ao organizar o currículo em torno de competências e habilidades, propondo a mobilização de saberes para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Contudo, a centralidade das competências também suscita tensionamentos. A BNCC define competência como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). À luz de Freire (2019), é preciso problematizar se tal formulação favorece uma educação emancipatória ou se pode, em determinadas condições, reforçar práticas tecnicistas.

No âmbito estadual, o DC-GO (Goiás, 2021) dialoga com a BNCC ao afirmar a necessidade de considerar a “realidade local, social e individual da escola” (Brasil, 2018). Entretanto, a distância entre currículo prescrito e currículo praticado evidencia desafios concretos, sobretudo diante das desigualdades de acesso a bens culturais e digitais que atravessam as escolas públicas.

Um dos pontos mais sensíveis desse debate refere-se ao trabalho com gêneros textuais. Embora fundamentados em Bakhtin (2016), muitos materiais e avaliações externas acabam por normatizar os gêneros, alinhando-os a descritores e estruturas fixas. Tal movimento pode resultar naquilo que Ferraz, Duboc e Souza (2020) identificam como “apagamento da diferença e do dissenso e a valorização da normatividade”, distanciando-

se da heterogeneidade constitutiva dos enunciados.

Além disso, pensar o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade exige incorporar a cultura digital como dimensão estruturante das práticas de linguagem. A BNCC (Brasil, 2018) prevê que o estudante do Ensino Médio participe “de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem” (p. 498), destacando a centralidade das práticas contemporâneas, inclusive digitais. No entanto, integrar multimodalidade e letramentos digitais às aulas demanda formação docente continuada e condições materiais adequadas.

As turmas do Ensino Médio revelam intensa heterogeneidade, especialmente quanto aos níveis de letramento. Nesse contexto, o/a professor/a transita entre marcas históricas de um ensino pautado nas regras e a exigência de promover eventos de letramento que centralizem o caráter interacional da linguagem. Como adverte Bagno (2014, p. 13), o conhecimento se constrói “em continuidade, num trabalho coletivo”, pois, caso contrário, “se petrifica, se fossiliza, deixa de ser conhecimento para se tornar apenas... Cimento!”.

Diante desses tensionamentos, problematizar as concepções de linguagem presentes na BNCC e no DC-GO implica (re)pensar a formação docente e as práticas pedagógicas. Trata-se de questionar se as ações implementadas têm, de fato, favorecido uma perspectiva interacional e crítica ou se permanecem atravessadas por lógicas normativas. Ao assumir essa reflexão a partir da experiência docente e da pesquisa qualitativa, reafirma-se a necessidade de fortalecer práticas que ampliem os debates sobre linguagem, cidadania e cultura digital no Ensino Médio goiano.

### **Percurso metodológico**

Esta pesquisa, desenvolvida entre 2024 e 2025, adota uma abordagem qualitativa para investigar processos educacionais em sua complexidade contextual e interpretativa (Marconi; Lakatos, 2003). Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica de caráter teórico-analítico, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre as relações entre currículo, cultura digital e ensino de Língua Portuguesa. Em relação aos objetivos, caracteriza-se como exploratória e descritiva, buscando identificar e analisar como os materiais curriculares oficiais articulam propostas de letramento digital em diálogo com as exigências avaliativas do Saeb e do Saego.

O objeto de estudo é o material *Revisa Goiás*, compilado oficial distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás para o Ensino Médio. A análise centra-se nas

edições de 2025, com foco nos gêneros textuais que abordam temáticas digitais e multimodais. A seleção do material justifica-se por seu caráter obrigatório e central na prática pedagógica docente na rede pública goiana, representando um artefato curricular que materializa políticas educacionais em tensão com as proposições da BNCC e do Documento Curricular para Goiás.

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa documental de caráter analítico-interpretativo, permitindo examinar criticamente o material em sua relação com os marcos curriculares e teóricos da área. A escolha por este desenho metodológico justifica-se pela necessidade de compreender como se materializam, no suporte didático, as concepções de linguagem, letramento digital e avaliação em larga escala.

A constituição do *corpus* de análise deu-se a partir da identificação, no material *Revisa Goiás*, de gêneros textuais que tematizam a cultura digital ou circulam em ambientes digitais. Foram selecionadas unidades que envolviam notícias, cartas ao leitor, memes, charges eletrônicas e vídeo-charges, conforme apresentado no Quadro 1 do artigo. A análise concentrou-se na organização didático-pedagógica desses textos, nos descritores de habilidades associados e nas competências previstas pela BNCC e pelo ENEM.

A análise dos dados baseou-se na articulação entre duas perspectivas complementares: análise temática, utilizada para categorizar e interpretar os temas emergentes nos textos e atividades do material, com foco na presença (ou ausência) de abordagens críticas e multissemióticas relacionadas ao letramento digital; e análise dialógica do discurso (Bakhtin, 2016), aplicada para examinar como os textos selecionados permitem (ou não) a interação, a plurissemia e a criticidade, em contraposição a uma visão estruturalista e treineira da língua.

A triangulação teórica foi adotada como estratégia analítica, cruzando os dados do material com os referenciais teóricos do letramento digital e dos multiletramentos (Rojo, 2019) (Ribeiro, 2021) e da avaliação em larga escala (Libâneo, 2016). Além disso, a análise incorporou a perspectiva das autoras como professoras-pesquisadoras em exercício na educação básica, assumindo uma postura reflexiva e engajada, o que permitiu problematizar as distâncias entre a proposta curricular e a realidade da sala de aula.

Ao assumir a perspectiva das autoras como professoras-pesquisadoras, esta investigação também se inscreve no campo da formação docente crítica, entendendo que a análise de materiais curriculares constitui um movimento formativo em si. Examinar o

Revisa Goiás implica refletir sobre como se produzem saberes pedagógicos na prática, como se tensionam prescrições institucionais e como se constroem estratégias de mediação em contextos mediados por tecnologias digitais e avaliações padronizadas.

### **Análise crítica do material Revisa Goiás**

Como professoras e pesquisadoras, apresentamos algumas propostas para a disciplina de LP e quais os focos de ensino que este componente possui, sobretudo nas demandas estabelecidas para o Ensino Médio público goiano. Uma reflexão concernente ao diálogo entre o ideal e o que de fato se concebe. Com a análise e reflexão do material proposto para o ensino e aprendizagem das/dos estudantes do Ensino Médio, surgem alguns questionamentos: Afinal, sobre quais perspectivas o ensino de português da educação básica tem se pautado nos últimos anos? E em que medida isso tem atendido as propostas curriculares perante os eventos de letramento digital e crítico?

Para contextualizar este debate, trazemos à tona questões que se entrelaçaram e influenciaram o ensino-aprendizagem basicamente nos cinco últimos anos, visto que afloraram as discussões tanto do ensino de línguas, quanto da inserção de tecnologias digitais nas escolas. Com a popularização da web<sup>1</sup> (Santaella, 2021), as instituições educacionais começaram a utilizar a rede, como mediação para o acesso a diversas áreas do conhecimento. Na educação básica, essa popularização se deu, principalmente, no período pandêmico da COVID- 19, reforçando e acentuando questões acerca do letramento digital, lacunas na formação docente/discente e desigualdades sociais.

Monte Mór (2017) expõe as “desigualdades quanto à aprendizagem e as oportunidades ofertadas pelo mundo digital”. “Os alunos em ‘desvantagem social’ demonstram ter menor aproveitamento sobre conhecimentos disponíveis na internet e sobre as eventuais oportunidades” (Monte Mór, 2017, p.13, grifo da autora). É importante refletir sobre como a tecnologia digital permeia a escola, e como o conceito de democratização tecnológica tem reverberado nas reuniões pedagógicas, quanto às ações necessárias para um ensino de qualidade.

Nesta perspectiva de pensamento, os estudos de Libâneo (2016) voltam-se para o que ele chama de dualismo perverso da escola brasileira, sendo para ele a desfiguração da escola e do conhecimento escolar. As populações mais carentes são submetidas ao

---

<sup>1</sup> A Web, para Oliveira (2020), é advinda do fenômeno da rede mundial de computadores (World Wide Web), em meados dos anos 2000. O crescimento dos Big Datas, com a popularização de aparelhos, deu ao usuário o poder de interação, ‘mediados pela tecnologia emergente’.

currículo do resultado, baseado no acolhimento, se distanciando de um ensino emancipador, pautado na autonomia, assim como postula Freire (2019). As explanações de Libâneo (2016) são evidenciadas tanto ao que tange a instrumentalização tecnológica, quanto ações realizadas na educação básica, em que todo foco se centraliza em avaliações externas preparatórias para a classificação dos níveis de aprendizagem a partir de descritores da matriz Saeb (Brasil, 2001)<sup>2</sup>.

Ribeiro (2021), em suas interpretações sobre os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), observou que as habilidades de leitura previstas neste documento e vistas como essenciais “são de um ponto de vista pouco visual e quase exclusivamente verbal” (p. 54). A autora ainda ressalta que a BNCC apresenta novas formas de interação para a contemporaneidade, mas não aborda suporte teórico para os textos multimodais<sup>3</sup>. Ribeiro (2021) defende que os textos que circulam socialmente têm cada vez mais condensado aspectos verbais e visuais, sendo de suma importância o trabalho com os gêneros textuais multimodais.

A ideia é que o empoderamento semiótico de cidadãos e cidadãs passe também, necessariamente, pela mobilização de muitas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos, mas no sentido da emancipação e da cidadania, e não no da restrição e do empobrecimento intelectual (Ribeiro, 2021, p. 14).

Diante das proposições até então desveladas, nota-se que as ações em pauta para o ensino de LP, da educação básica/pública, estão concentradas na preparação e nos resultados das avaliações externas elaboradas pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ambos os sistemas monitoram os níveis de aprendizagem das/dos estudantes por meio da aplicação de avaliações bimestrais preparatórias, ou seja, as ações pedagógicas da escola se voltam exclusivamente para os resultados das provas externas.

Na introdução do material Revisa Goiás, verifica-se o seu objetivo principal, relacionado à recomposição da aprendizagem, direcionada às habilidades curriculares, fatoradas pelos descritores e conseqüentemente preparatória para o Saego e o Saeb. Mas

---

<sup>2</sup> Os descritores foram elaborados para o desenvolvimento das habilidades previstas na matriz referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), compartilhado pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Caed), a fim de evidenciar o nível de aprendizagem dos estudantes a partir da aplicação de avaliações objetivas.

<sup>3</sup> Para Rojo (2019), a repercussão ‘das novas mídias digitais’ fizeram com que os textos não se focassem mais em formatos exclusivamente escritos, compondo-se de uma pluralidade de linguagens, assim em suas pesquisas a autora cita o termo multimodalidade, cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL).

também sob os eixos da prática de oralidade/leitura e prática de leitura/análise linguística e semiótica. O uso desta apostila é acompanhado por tutores e coordenadores pedagógicos, não sendo um material sugerido, mas de uso obrigatório.

Assim sendo, as/os docentes não têm a autonomia de escolher e manusear múltiplos materiais os quais atendam à necessidade estudantil de seu público. Percebe-se neste aspecto a homogeneização do ensino de português, uma vez que nem as avaliações bimestrais são elaboradas pelas/pelos professoras/professores e suas respectivas turmas. Dessa forma, o material *Revisa Goiás*, não é paradidático, como afirmam Leal e Da Silva (2025). Este compilado ocupa atualmente o lugar do livro didático, moldando ações políticas de ensino alicerçadas no treino de análise ao item.

### **Revisa Goiás e a formação docente em Língua Portuguesa: práticas, saberes e desafios na Cultura Digital**

A análise do material *Revisa Goiás*, nesta seção, é compreendida não apenas como exame de um artefato curricular, mas como problematização da formação docente na era digital. Ao investigar a organização didático-pedagógica, os descritores avaliativos e as habilidades priorizadas, tensionam-se os modos pelos quais políticas públicas curriculares, avaliações em larga escala e processos de plataformação educacional atravessam o cotidiano escolar e reconfiguram saberes, práticas e margens de autonomia da/o professora/or de Língua Portuguesa. Assim, a discussão desloca-se do uso instrumental das tecnologias para uma reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos à docência e às mediações pedagógicas na Cultura Digital.

Quando se pensa em contemporaneidade, as propostas de aprendizagem se voltam para uma série de debates sob o viés da tecnologia digital. Muitos autores, como Rojo (2019) e Ribeiro (2021), defendem que o ensino de LP na educação básica seja contextualizado aos novos formatos de leitura, uma proposta que compartilha a ideia dos multiletramentos, estudo em que as autoras estão de acordo às concepções do Grupo de Nova Londres (GNL).

De acordo com o GNL, faz-se necessário pensar em textos contemporâneos, sem o foco apenas na escrita, mas também com a multiplicidade linguístico-cultural: “imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal, oral e escrita etc.” (Rojo, 2019. p. 20). Estes conceitos não só ampliam as noções de como compreender a língua/linguagem, mas também criam outras possibilidades para o ensino de LP, descentralizando de um padrão único da língua para perceber a sua pluralidade e os seus

‘feitiços’.

Tal asserção vai ao encontro do que postulam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), visto que os autores em uma espécie de atualização das discussões do GNL ressaltam que os novos letramentos agenciam para uma nova cidadania e são ímpares no que tange a formação pautada na diversidade, na linguagem social e na identidade. Os autores ressaltam que nas práticas pedagógicas, a sala de aula pode ser um potente cenário para “produzir efeitos positivos para todos, que seriam beneficiados cognitivamente por uma pedagogia do pluralismo linguístico e cultural” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p.63). Nessa discussão, as competências da BNCC são evidenciadas como proposta centrada na diversidade linguística e cultural.

Como professoras e pesquisadoras, situamo-nos nesse entrelugar: de um lado, a exigência institucional de cumprimento de descritores e metas vinculadas à Sistema de Avaliação da Educação Básica e às matrizes avaliativas estaduais; de outro, a necessidade de promover uma formação linguística crítica, multimodal e socialmente referenciada. Esse tensionamento evidencia que a formação docente contemporânea não pode ser reduzida à atualização técnica para uso de ferramentas digitais, mas precisa incorporar dimensões epistemológicas, éticas e políticas.

A presença de gêneros como notícias sobre redes sociais, inteligência artificial, memes e charges eletrônicas sugere uma tentativa de aproximação com a cultura digital. Entretanto, a organização das atividades evidencia a centralidade de descritores e habilidades alinhadas às exigências da Base Nacional Comum Curricular e às avaliações externas. Nesse cenário, a prática pedagógica tende a ser orientada por uma lógica de desempenho, o que impacta diretamente os modos de ensinar, planejar e avaliar.

Esse movimento repercute na constituição dos saberes docentes. A autonomia da/o professora/or é tensionada quando o material é de uso obrigatório, quando as avaliações são padronizadas e quando o planejamento se organiza prioritariamente em função dos resultados. Trata-se de um contexto que exemplifica como políticas públicas e dispositivos avaliativos moldam práticas e limitam possibilidades de reinvenção pedagógica.

Ao mesmo tempo, é nesse espaço que emergem resistências e possibilidades. A mediação docente torna-se elemento central: mesmo diante de um material estruturado sob lógica treineira, a abordagem pode ampliar discussões, promover leitura crítica, explorar multimodalidades e problematizar desigualdades digitais. A formação docente, portanto, precisa preparar professoras e professores para atuar nesse campo de forças,

**FORMAÇÃO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL:**  
**tensionamentos entre currículo, avaliação e ensino de língua portuguesa em Goiás**  
*Tânia Beatriz da Silva Oliveira; Olira Saraiva Rodrigues*

compreendendo as tecnologias não apenas como recursos, mas como ambientes sociotécnicos atravessados por relações de poder.

Vejam que há nas unidades temáticas dos objetos de conhecimento dos currículos (Brasil, 2018; Goiás, 2021) as proposições acerca do letramento contemporâneo, e nestas proposições, traremos uma análise das recomendações de ensino-aprendizagem do material exposto e quais as habilidades dos eixos temáticos são priorizadas. A seguir, o quadro 1 expõe em linhas gerais os gêneros textuais trabalhados no Ensino Médio em que há bases para o letramento mais contemporâneo, mas também quais habilidades e seus respectivos descritores em destaque.

Nesse esboço, delimitamo-nos a buscar nas edições do material ao longo dos bimestres de 2025, tanto textos que abordassem a cultura digital e/ou gêneros textuais que circulam em rede. Mas também, analisar em que medida as perspectivas do letramento digital estão presentes na organização didático-pedagógica do compilado Revisa Goiás.

<b>Gênero Textual</b>	<b>Título do Texto</b>	<b>Série</b>	<b>Bimestre</b>	<b>Descritores Propostos</b>	<b>Habilidades Propostas</b>	<b>Competência de Área – ENEM</b>
Notícia	Como funciona o Instagram para adolescentes e quando a mudança valerá no Brasil	3ª Série	1º	D2 D6 D12 D15	EM13LP07	
Carta ao Leitor	Mais cuidado com as redes sociais!	1ª Série	2º	D6, D12, D1, D14, D8, D7, D13		
Notícia	Inteligência artificial: o alerta de mil especialistas sobre o risco para a humanidade	2ª Série	3º	D14 D12		
Meme versus Charge eletrônica / Vídeo charge	Discussões sociais	3ª Série	4º	D5, D19, D17, D13, D16, D6, D12, D5, D11, D12, D4, D17, D20, D2	H01 SAEGO  EM13LP50  H SAEGO (não enumerada)	Competência de área 1 ENEM:H14  Competência de área 7 ENEM:H 21

Quadro 1 – Organização didático-pedagógica de gêneros textuais em perspectiva do letramento digital

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Revisa Goiás (2025)

O quadro 1 evidencia que o material utiliza gêneros textuais de esfera jornalística e midiática no desenvolvimento de temáticas digitais, sendo a notícia, a carta ao leitor, o meme, a charge eletrônica, a vídeo charge e a reportagem os textos encontrados no decorrer dos bimestres de 2025. No material da 3ª série tanto 1º quanto 4º bimestres há gêneros textuais característicos de eventos de letramento digital, enquanto na 1ª série encontra-se um texto no 2º bimestre e na 2ª série um texto 3º bimestre inferidos neste

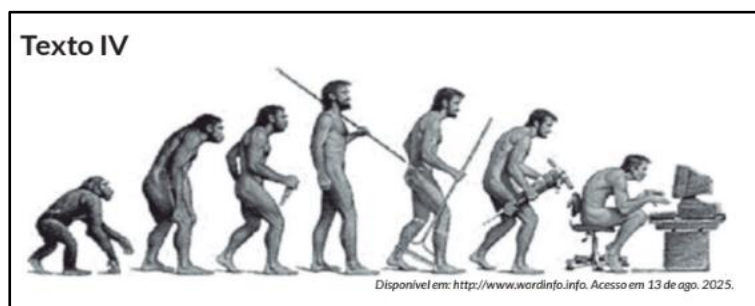
aspecto.

Na coluna de descritores nota-se que são ofertadas habilidades acerca da estrutura dos gêneros textuais, mas também conhecimentos gramaticais, como análise morfológica e sintática e elementos da comunicação, tendo o destaque para D6 (Identificar o tema de um texto), D12 (Identificar diferentes gêneros textuais) e D14 (Distinguir fato e opinião).

A repetitividade dos descritores nos leva a entender que as aulas da Educação Básica goiana, em especial o Ensino Médio, é fundamentalmente treineira, assim como denuncia Libâneo (2016). As habilidades encontradas para as interpretações dos textos selecionados são respectivamente: H01 (Saego) - reconhecer o gênero de um texto - H (Saego) - Estabelecer relações intertextuais entre textos da contemporaneidade e diferentes manifestações culturais de épocas distintas - e EM13LP50 - Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. Estabelecer relações intertextuais entre textos da contemporaneidade e diferentes manifestações culturais de épocas distintas.

A primeira habilidade Saego, identifica-se como básica, já que os/as estudantes têm instruções anteriores, justamente sobre os gêneros textuais os quais estão interpretando. Já a segunda se configura sob um panorama mais favorável aos letramentos contemporâneos, em virtude de ofertar a possibilidade de intertextualizar histórico e contemporaneamente aspectos culturais. Vejamos abaixo as figuras 1 e 2 contendo texto e questão selecionados para desenvolver esta habilidade.

Figura 1 – Teoria do criacionismo e do evolucionismo



Fonte: Revisa Goiás (2025)

Figura 2 – Questão

**20.** Infere-se que esse texto faz uma intertextualidade com a teoria do criacionismo ou do evolucionismo? Justifique relacionando sua resposta à tecnologia contemporânea.

**Esse texto faz uma intertextualidade com a teoria do evolucionismo, pois mostra as transformações do homem ocorridas ao longo da história, até o desenvolvimento da tecnologia contemporânea.**

Fonte: Revisa Goiás (2025)

A priori, nota-se que a intertextualidade lida com o desenvolvimento tecnológico, mas também trata de questões que exigem ao menos um prévio conhecimento sobre as proposições em torno das teorias e da sua repercussão social. A temática corrobora para discussões sociais que vão além da informação de conceitos, mas também elucidam que “o mundo social é multissemiótico” (Acosta, 2022).

Acosta (2022) ressalta que a prática de análise linguística e semiótica não deve limitar-se às descrições aparentemente óbvias dos enunciados, visto que os signos refletem e refratam uma outra realidade. As questões do evolucionismo subtraem diferentes perspectivas, podendo levar-nos a discussões rasas e pouco frutíferas, em razão de nem todo desenvolvimento repercutir em apenas benefícios sociais. Nisso, refletimos que:

o objeto é objetivamente inexaurível, mas, ao se tornar *tema* do enunciado” (por exemplo, de um trabalho científico), ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados fins colocados pelo autor, isto é, de uma ideia *definida do autor* (Bakhtin, 2016, p.36-37, grifo do autor).

Neste trecho, compreendemos o sentido e a porosidade inevitavelmente inferida nos enunciados, assim como Acosta (2022) salienta sobre a realidade poder ser distorcida, estável, específica etc. É de suma importância que haja nas interpretações, advindas dos mais diversos textos, a agentividade em evidência, em virtude das transformações sociais demandarem ajustes no processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro, 2021).

Tal agentividade aqui mencionada faz parte das práticas pedagógicas de uma formação docente, considerando desafios éticos e epistemológicos, diante das

plataformas educacionais, apontando para possibilidades de uma docência reinventiva na contemporaneidade.

Propõe-se, assim, que as/os docentes não apenas medeiam eventos de letramentos com propostas estruturais e acerca do tradicionalismo gramatical, ou até mesmo ao limite dos conceitos teóricos pré-estabelecidos ao longo dos anos. Assim sendo, recomenda-se explorar a pluriversalidade dos textos, estimulando a crítica através do debate e da formação de opinião. Mas, todavia, advinda do empoderamento cognitivo o qual legitime a formação cidadã.

Sabendo que o compilado *Revisa Goiás de LP* apresenta textos dos mais diversos gêneros textuais, sendo os mesmos acompanhados de questões de múltipla escolha e/ou discursivas, reservamos a análise da terceira habilidade (EM13LP50) para a exemplificação de um item de múltipla escolha. Isso em face à habilidade que se ocupa com relações intertextuais e interdiscursivas, assim, na figura 3, a charge ironiza o quão antitético pode ser o processo entre a lei e a realidade da população brasileira, possibilitando discussões sobre as desigualdades sociais.

Figura 3 - Charge



Fonte: *Revisa Goiás* (2025)

Para além da metalinguagem em que se compreende o sentido de intertextualidade e o identifica como exemplo em determinado texto, vejamos através de De Lima (2019), em sua perspectiva semiótico-discursiva que saber ensinar de acordo aos currículos, requer saber lidar com a diversidade de gêneros discursivos, e em especial, a contemporaneidade exige nas práticas de leitura, compreensão e produção, ir além da base estruturante e gramatical dos textos.

A articulação entre os textos requer inerência a sua produção de sentidos sob

orientação/ação de docentes formados/preparados para tais práticas pedagógicas. Desse modo,

o caminho efetivo de análise dos diferentes textos, respondendo plenamente – enquanto instrumento de base para o saber ensinado – aos resultados esperados para uma ação docente nas práticas de leitura e escrita capaz de levar o aluno ao desenvolvimento efetivo de habilidades discursivo-textuais que aumentarão a sua competência (logo, a sua autonomia) linguageira, o seu nível de letramento (De Lima, 2019, p.166).

Figura 4 - Questão

<p><b>14.</b> A primeira personagem está lendo, provavelmente, na Constituição Brasileira que “<b>TODO BRASILEIRO TEM DIREITO À MORADIA</b>”!, o fato de a charge fazer essa menção mostra uma relação</p>
<p>(A) coesiva, pois é apresentada uma harmonia ao analisar a escrita do primeiro balão com as imagens.</p> <p>(B) intertextual, porque o texto apresentado no primeiro balão faz referência ao texto da constituição brasileira.</p> <p>(C) paradoxal, porque a primeira personagem mostra o direito de todos à moradia e a segunda personagem ironiza.</p> <p>(D) hiperbólica, pois mostra na imagem da segunda personagem, um exagero em relação à escrita do primeiro balão.</p> <p>(E) desconexa, porque o texto lido pela primeira personagem não tem conexão com a fala da segunda personagem.</p>
<p><b>Gabarito B.</b></p>

Fonte: Revisa Goiás (2025)

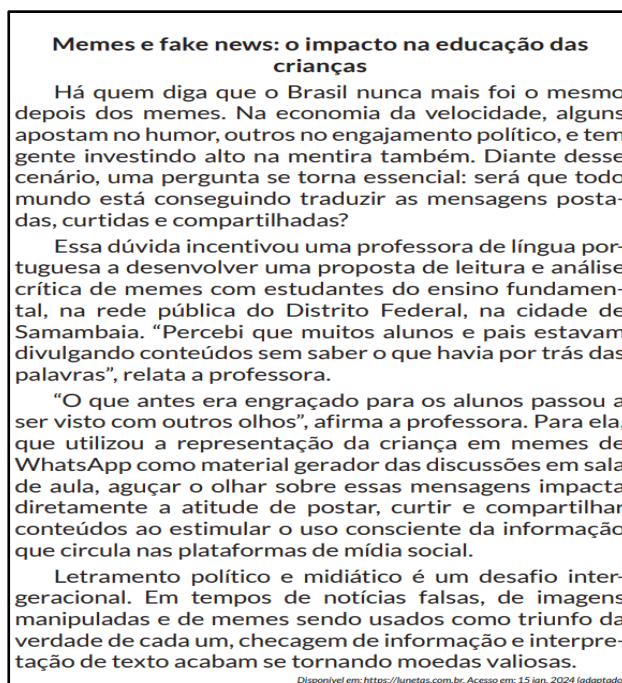
Observamos que as ideias ainda se fixam no engessamento e no maquiagem das temáticas emergentes, enquanto o discutir, o criar, recriar e mixar poderiam fazer parte das opções no planejamento das aulas de LP. De fato, não há como estacionar os saberes do ensino de língua/linguagem em manuais específicos com receitas prontas. Obviamente, essas demandas são faceadas sob o viés da transgressão, o que consideramos um desafio árduo e contínuo às/aos profissionais que atuam na linha de frente do ensino.

Sob os aportes da linguagem verbal e visual, Buzato (2007) identifica nas teorias supracitadas a convergência entre os hibridismos dos enunciados e a multimodalidade, quando se discute o entroncamento entre o sistema, uso e poder. Para o pesquisador, “o modelo de letramento digital deve ser, também, essencialmente, um modelo de letramento crítico” (Buzato, 2007, p.123), servindo como uma espécie de desmascaramento de uma linguagem pela outra. Nessas asserções, percebe-se que os textos não possuem um potencial único, mas também que não existe purismo na língua, sabendo que toda “semiose é multimodal”.

Pensando nestes modos de concepção em que acontecem a aprendizagem e as práticas sociais, mas também, não deixando de pensar que o aporte de um texto pode excluir e alienar, exporemos as habilidades finais contidas no quadro 1, instrumento base para o desenvolvimento desta análise. No exemplar do 4º bimestre, a 3ª série realizou exercícios com as Competências<sup>4</sup> de área 1 e 7 ENEM, referem-se respectivamente a H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação e a H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

As habilidades foram propostas com questões do próprio Exame Nacional do Ensino Médio de 2023 e 2024, seguindo o padrão da prova. As figuras 5, 6 e 7 ilustram a afirmação e serão o foco de análise.

Figura 5 - Texto



Fonte: Revisa Goiás (2025)

---

<sup>4</sup> As competências de área ENEM são um conjunto de habilidades requeridas do estudante candidato presentes nas mais diversas áreas do conhecimento. Acesso para detalhes: <https://acesse.one/2R3vI>.

Figura 6 - Questão


Ao abordar a relação dos memes com a educação, a reportagem sustenta uma crítica à

- (A) falta de fiscalização no uso de aplicativos de mensagens por crianças.
- (B) divulgação de informação manipulada em postagens virtuais.
- (C) utilização de ferramentas digitais no trabalho educacional.
- (D) exploração de conteúdos humorísticos nas mídias sociais.
- (E) propagação de mensagens com objetivos políticos.


Disponível em [https://download.inep.gov.br/enem/provas\\_e\\_gabaritos/2024\\_PV\\_impresso\\_D1\\_CD1.pdf](https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2024_PV_impresso_D1_CD1.pdf). Acesso em 13 de ago. 2025.

Fonte: Revisa Goiás (2025)


Figura 7 - Questão ENEM



Revisa Goiás




SEDUC  
Secretaria de Estado  
da Educação



GOIÁS  
O ESTADO QUE DÁ CERTO

**41. (ENEM) - 2023.**

Estudante, para chegar à resposta da questão (Enem), além da leitura analítica do texto, é necessário considerar o gênero textual, bem como compreender o enunciado: “A charge ilustra um anseio presente na sociedade contemporânea, que se caracteriza pela”, considere a ideia-chave do enunciado, principalmente, a caracterização exigida no enunciado. A questão busca explicar a vontade da população em alcançar poder de participação.



LAERTE.  
Disponível em: [www.laerte.art.br](http://www.laerte.art.br). Acesso em: 23 nov. 2021 (adaptado).

A charge ilustra um anseio presente na sociedade contemporânea, que se caracteriza pela

- (A) situação de revolta individual.
- (B) satisfação de desejos pessoais.
- (C) participação em ações decisórias.
- (D) permanência em passividade social.
- (E) convivência em interesses partidários.

Disponível em [https://download.inep.gov.br/enem/provas\\_e\\_gabaritos/2023\\_PV\\_impresso\\_D1\\_CD1.pdf](https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf). Acesso em 13 de ago. 2025.

**Gabarito C.**  
Competência de área 7(Enem): H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.  
D5- Interpretar um texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc).

Fonte: Revisa Goiás (2025)

Ambos os textos e seus respectivos itens possuem um suporte mais crítico, em

relação às questões analisadas anteriormente. De fato, a desinformação propagada por notícias falsas e o apagamento dos indivíduos, sobretudo os que estão marginalizados, são temáticas emergentes e importantes na discussão de sala de aula. Contudo, faz-se necessário a não banalização dessa transversalidade linguística, a articulação entre os elementos textuais e a sua relação de sentido. Os eventos de letramento devem ir além da proposição treineira, sendo assim, a busca pelas práticas de ensino multiletradas, filia-nos a uma ação docente, a qual o ensino tenha “o enfoque mais crítico, pluralista, ético e democrático (De Lima, 2019).

Nas concepções do letramento crítico, observa-se que o texto deve ser compreendido em sua totalidade, buscando perceber conceitos e implicações que estão ademais do pensamento crítico, “não só entendendo o texto enquanto um produto da intenção do autor”, [mas] “a leitura se torna uma forma de ler o mundo, não só as palavras, com propósito de buscar uma transformação social” (Saldanha, 2016 p. 154). Assim, pode-se notar que os exercícios analisados podem se afastar de eventos de letramento mais crítico, a proposta aqui se vale da composição textual, porém não se constitui de estruturas favoráveis à discussão e amadurecimento do que os textos propõem, em virtude de haver a inferência mecanizadora.

Diante das demandas sobrepostas às/aos docentes de LP, nota-se de um lado que as/os professores/as se deparam com um material obrigatório e monitorado, de outro, a necessidade de formar cidadãos autônomos e que compreendam a realidade que os cerca. Por consequência disto, não há como retirar o que está instaurado para as aulas de LP, porém a abordagem de cada conteúdo e a mediação da aprendizagem não deve estar consolidada em uma única proposta de ensino. As/os docentes engajados/as à concepção de língua/linguagem como forma de interação social, engendram suas aulas sob o viés pluriversal, pensando não só no que está sobreposto e hierarquizado.

São as práticas pedagógicas, diante de uma formação docente, que fortalecerão uma mediação mais justa, frente a um cenário social contemporâneo, já que com as tecnologias digitais nos lançamos a mais um espaço de discussões e com implicações próprias. Tanto a educação de língua/linguagem, nas concepções de interação, quanto o letramento digital e crítico, nos aspectos de transformação social, podem contribuir para enfrentarmos os desafios do ensino deste componente curricular, como resistência da mecanização do ensino de LP.

A Cultura Digital, nesse contexto, não é apenas temática dos textos analisados, mas condição estrutural do fazer docente contemporâneo. Ela exige atualização constante,

mas sobretudo posicionamento crítico. Exige compreender como plataformas educacionais, algoritmos, métricas e avaliações impactam decisões pedagógicas, redefinem tempos e reorganizam prioridades escolares.

Assim, a análise do Revisa Goiás revela um cenário em que práticas, políticas e saberes estão em transformação. A docência em Língua Portuguesa é convocada a negociar entre prescrições curriculares e necessidades formativas reais dos estudantes, entre o cumprimento de metas e a construção de experiências de letramento significativas. Nesse movimento, a formação docente emerge como eixo estruturante para que a Cultura Digital não seja apenas conteúdo programático, mas campo de atuação crítica e emancipatória.

### **Considerações finais**

Este artigo se propôs a explicar as concepções de língua/linguagem em diálogo com as propostas curriculares concebidas para o ensino de Língua Portuguesa da educação básica. Neste viés, o recorte se dá no contexto histórico em que concerne a democratização da educação básica, antes oferecida exclusivamente para as classes dominantes, ressaltando que esta democratização ainda se deu sob os aspectos das variedades linguísticas socialmente privilegiadas (Geraldí, 2003). Em contrapartida, outras concepções surgiram para ampliar as noções do objeto língua, fatores que contribuíram para presença destas teorias linguísticas desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Marcuschi, 2016) até a Base Nacional Comum Curricular (Ribeiro, 2021).

Em defesa das perspectivas da língua como prática social, construiu-se um debate entre os desafios da Cultura Digital, o ensino de LP, o predomínio das aulas de gramática e da estrutura dos gêneros textuais. Nesse cenário, docentes apresentam demandas cada vez mais complexas e extensas, dentre um dos componentes curriculares fundamentais, exigidos na escolarização brasileira, sendo um desafio oportunizar um ensino mais significativo e justo perante a contemporaneidade.

Quando o assunto são os avanços tecnológicos, o que ainda se vê são as desigualdades quanto ao acesso entre ricos e pobres e um domínio mercadológico na democratização do acesso em rede das escolas públicas (Monte Mór, 2017). Tal discrepância se tornou mais evidente no período pandêmico, quando as aulas remotas foram o único recurso para a aproximação professor-aluno. E na esteira desta problemática um ‘Novo Ensino Médio’ foi instituído como proposta salvacionista para

consentir aos jovens o mundo do trabalho. Os ideais curriculares são de uma escola linear e de um saber gradativo, entretanto os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica evidenciam a necessidade de ações para a recomposição da aprendizagem.

Dessa maneira, observou-se que de um lado as/os professores/as se deparam com as demandas de uma escola que atende às perspectivas de leitura e escrita, enraizadas nas estruturas dos gêneros textuais socialmente privilegiados, com aulas monitoradas e projetadas nas cartilhas com as fórmulas do ‘resultado’ e de outro o desafio de aulas mais significativas, pensadas para além das necessidades institucionais, às quais promovam ações de um saber emancipador.

No trabalho com os multiletramentos (Rojo, 2019), em que Cultura Digital não seja um tabu, sabendo que os aparelhos digitais e suas dinâmicas invadiram o cotidiano das pessoas, pensar na língua como interação faz-se necessário, com a inclusão de debates ampliados que não se contentem com a superficialidade. Um espaço escolar assim viabiliza a consciência humana, tornando-se um espaço para a suspeita (Santaella, 2021).

É importante ressaltar que delimitamos esta análise aos aspectos dos letramentos digitais e críticos. E consideramos a mediação docente, uma base favorável para o ensino mais significativo, todavia não desconsideramos que o ato de ensinar seja simples. Na verdade, professoras e professores lidam diariamente com o desafio de contribuir para uma educação mais cidadã, em virtude de nem sempre disporem de condições para tal. E assim, em vias de conclusão, é pertinente sublinhar que não nos ocupamos a solucionar o problema, mas a propor a discussão.

Dessa forma, este estudo dialoga diretamente com a proposta do dossiê ao problematizar a formação docente frente às demandas da cultura digital, evidenciando que os desafios não se restringem ao uso instrumental das tecnologias, mas envolvem dimensões pedagógicas, críticas, éticas e políticas da docência contemporânea. Ao analisar o material Revisa Goiás em tensão com as orientações da Base Nacional Comum Curricular e com as avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o artigo evidencia como políticas públicas, plataformas educacionais e materiais padronizados implicam na autonomia docente e nos saberes construídos no cotidiano escolar.

Assim, reafirma-se a necessidade de uma formação inicial e continuada que prepare professoras e professores para atuar criticamente em contextos mediados por tecnologias digitais, enfrentando desigualdades de acesso, tensionando a vigilância

avaliativa e promovendo práticas multiletradas, inclusivas e socialmente comprometidas. Nesse cenário, pensar a docência como prática reflexiva e reinventiva torna-se condição essencial para que a educação na era digital não se reduza à lógica do desempenho, mas se constitua como espaço de emancipação e transformação social.

### **Referências**

ACOSTA, Pereira Rodrigo. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica**: reflexões para leitores iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <https://acesse.one/yY011>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Matriz de referência de Língua Portuguesa**: Saeb. Brasília, DF: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2001. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-lingua-portuguesa\\_2001.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-lingua-portuguesa_2001.pdf). Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos multimodais críticos**: contornos e possibilidades. Revista Crop, v. 12, p. 108-144, 2007. Disponível em: <https://acesse.dev/t713D>. Acesso em: 07 abr. 2025.

DE LIMA, Eliane Soares. (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. **Revista do GEL**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 165-190, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/gel.v16i3.2804>. Acesso em: 04 abr. 2025.

FERRAZ, Daniel; DUBOC, Ana Paula; SOUZA, Lynn Mario Menezes de. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 2330-2355, 2020. Disponível em: <https://acesse.dev/U5yqS>. Acesso em: 01 jun. 2025.

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

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003. p. 39–46.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Revisa Goiás**: Goiânia, 2025. Disponível em: <https://acesse.one/nmWfD>. Acesso em: 21 out. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/DCGO**: Goiânia, 2021. Disponível em: <https://acesse.one/oFJYM>. Acesso em: 30 jul.

2025.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

LEAL, Lázaro Eduardo; DA SILVA, Silvio Ribeiro. **O MATERIAL PARADIDÁTICO “REVISIA GOIÁS”**: ANÁLISE QUANTITATIVA DE TEXTOS, ATIVIDADES E DESCRITORES DA MATRIZ SAEB. Anais da Semana de Licenciatura, p. 132-144, 2025. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bfWe>. Acesso em: 11 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://11nq.com/bVRWQ>. Acesso em: 11 de maio 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da Linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, n. 18, v. 2, p.12-31, 2016. Disponível em: <https://encr.pw/Aynj8>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (Org.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Ed. Pontes, 2017. p. 267- 286. Disponível em: <https://11nk.dev/QpzUm>. Acesso em: 10 maio. de 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidades, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos, mídias, linguagens**. Eduardo Moura (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SALDANHA, Gabriela da Cunha Barbosa. Letramento crítico e o ensino de língua estrangeira via língua-alvo em escolas públicas brasileiras: uma proposta viável?. **Multiletramentos no ensino de inglês**: experiências da escola regular contemporânea, p. 151, 2016. Disponível em: <https://acesse.one/ptcPN>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos**: linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus, 2021. Coleção de Comunicação.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, p. 53-60, 1998. Disponível em: <https://11nk.dev/TKn1F>. Acesso em: 05 jun. 2025.