

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

GABRIELA PEDROSO CARDOSO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTRATURNO ESCOLAR:
o letramento digital como caminho para práticas pedagógicas colaborativas

Marília
2026

GABRIELA PEDROSO CARDOSO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTRATURNO ESCOLAR:

o letramento digital como caminho para práticas pedagógicas colaborativas

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientador(a): Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Marília

2026

C268f Cardoso, Gabriela Pedroso
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTRATURNO
ESCOLAR: : o letramento digital como caminho para práticas
pedagógicas colaborativas / Gabriela Pedroso Cardoso. –
Marília, 2026
228 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Profa. Dra. Daniela Nogueira Moraes Garcia

1. Educação Transmídia. 2. Formação de Professores. 3.
Metodologias Ativas. 4. Multiletramentos. 5. Contraturno
Escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos
pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A presente pesquisa traz reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em projetos de contraturno escolar, destacando esse espaço como campo formativo que demanda planejamento, intencionalidade e qualificação profissional. Ao considerar a necessidade de propostas alinhadas à realidade dos alunos contemporâneos, a investigação busca contribuir para a formação de professores do contraturno, articulando subsídios teóricos e encaminhamentos práticos que integrem Tecnologias Digitais e metodologias ativas no desenvolvimento das atividades.

Como desdobramento do estudo, foram elaborados materiais formativos que incluem um protótipo de letramento temático, estruturado a partir de propostas multidisciplinares e do uso de diferentes recursos, linguagens e metodologias. Definido por Rojo (2019) como materiais navegáveis e interativos, porém, que possuem espaço para que o professor conduza os alunos a um trabalho investigativo e colaborativo mediado por si e por seu discurso autoral, os protótipos de ensino, por se tratarem de um instrumento aberto e contextualizável, favorecem a autonomia docente e possibilita que os professores personalizem as atividades conforme o contexto institucional, o público atendido e os objetivos pedagógicos do projeto.

Ao fomentar o letramento digital e as metodologias ativas, a pesquisa aponta caminhos para experiências pedagógicas mais significativas e contextualizadas, com potencial de repercussão direta na participação e no engajamento dos estudantes. As propostas tendem a estimular o protagonismo discente, a colaboração e a produção em múltiplas linguagens, dialogando com demandas contemporâneas relacionadas à autoria, criticidade e uso responsável das tecnologias.

Dessa forma, o trabalho apresenta-se como contribuição relevante para o campo educacional ao fortalecer o debate sobre inovação pedagógica no cenário educacional, especialmente em projetos de contraturno escolar, e ao oferecer subsídios que podem apoiar processos de formação continuada, organização de práticas e reconfiguração de propostas em diferentes instituições.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

A potential impact of this research is to bring to light reflections on the pedagogical practices developed in after-school programs (*contraturno escolar*), highlighting this setting as a formative space that requires planning, intentionality, and professional qualification. Considering the need for proposals aligned with the realities of contemporary students, the study seeks to contribute to the education and professional development of after-school teachers by articulating theoretical foundations and practical directions that integrate digital technologies and active learning methodologies in the development of activities.

As an outcome of the study, formative materials were produced, including a thematic literacy prototype structured around multidisciplinary proposals and the use of different resources, languages, and methodologies. As an open and contextualizable tool, the prototype supports teacher autonomy and enables educators to tailor activities according to the institutional context, the students served, and the pedagogical objectives of the program.

By fostering digital literacy and active learning methodologies, the research points to pathways for more meaningful and contextualized pedagogical experiences, with potential direct effects on students' participation and engagement. The proposals tend to promote student agency, collaboration, and production across multiple languages and modes, in dialogue with contemporary demands related to authorship, critical thinking, and the responsible use of technologies.

Thus, the study presents itself as a relevant contribution to the educational field by strengthening the debate on pedagogical innovation, especially in after-school programs, and by offering inputs that may support continuing education processes, the organization of practices, and the redesign of proposals in different institutions.

GABRIELA PEDROSO CARDOSO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTRATURNO ESCOLAR:

o letramento digital como caminho para práticas pedagógicas colaborativas

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Teoria e Práticas Pedagógicas

Data da defesa: 24/02/2026

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciência - Marília

Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Rosiney Aparecida Lopes do Vale
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

A todos os professores e profissionais da educação, que seguem transformando o mundo, um aluno de cada vez.

AGRADECIMENTOS

Ao Otto, meu maior presente e a razão de cada escolha que fiz até aqui. Que você cresça sabendo que conseguimos. Esta conquista é sua antes de ser minha, pois você me fez ser mais forte do que jamais imaginei.

À minha esposa Raiane, que sempre enxergou em mim um potencial que eu mesma desconhecia, que me incentivou, me compreendeu desde o início, me apoiou e vibrou com cada conquista, compreendendo minhas ausências. Você é a minha fortaleza e o amor da minha vida.

À minha mãe, que sempre me incentivou a trilhar o caminho da educação e deu o seu melhor para a nossa formação. Cada linha desta tese carrega um pouco da sua força. Você é a minha base e o motivo de eu alcançar este título.

À minha irmã Ellen, que me fez querer ser melhor, pois dizia que eu era sua inspiração e me ensinou a acreditar que o impossível é só um detalhe. Você é o meu orgulho.

À minha orientadora, que aceitou me orientar desde o Mestrado e que, com muita paciência e dedicação, me fez ir além do que eu acreditava que podia. Obrigada por me ajudar a dar voz aos temas à margem. Você foi minha força centrífuga.

Às OSCs participantes, pois sem vocês esta pesquisa não existiria. Muito obrigada por cada atividade, cada questionário respondido e por terem abraçado a causa desde o início. Vocês são a força que visibiliza o que a sociedade quer invisibilizar.

Como sou pouco e sei pouco, faço o pouco me cabe me doando por inteiro

Ariano Suassuna

RESUMO

A presente tese investiga os desafios e as possibilidades da formação docente para práticas pedagógicas digitais, com ênfase no letramento digital e na educação transmídia, no contexto de projetos de contraturno escolar. Inserida no cenário da cultura digital e da presença crescente das mídias sociais na vida dos estudantes, a pesquisa parte do entendimento de que o letramento digital dos jovens demanda, também, a qualificação de professores capazes de atuar como mediadores críticos e criativos, articulando tecnologias, linguagens e intencionalidade pedagógica de modo coerente com os objetivos formativos. De natureza qualitativa, a investigação foi desenvolvida por meio de trabalho de campo com observação participante, junto a professores e coordenadores pedagógicos de projetos de contraturno escolar na cidade de São José do Rio Preto. Para a produção dos dados, mobilizaram-se pesquisa bibliográfica, observação participante, rodas de conversa, questionários e análise de registros pedagógicos. A pesquisa foi conduzida com base no pressuposto de que, ao receberem subsídios formativos ancorados nos multiletramentos e em práticas transmídia, os professores estariam mais preparados para integrar criticamente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) às suas práticas, favorecendo propostas mais participativas, críticas e autorais no contraturno escolar. Os dados foram tratados por meio de análise de conteúdo, buscando identificar recorrências, tensões e indícios de apropriação (ou não) das TDIC e de práticas alinhadas à perspectiva transmídia. Como parte do processo formativo, produziram-se materiais de orientação, incluindo um protótipo de letramento temático elaborado para apoiar propostas multidisciplinares e recontextualizáveis. Os resultados evidenciam que o coordenador pedagógico exerce papel estratégico na formação docente, especialmente no que se refere à apropriação das TDIC, influenciando o modo como as propostas são planejadas, acompanhadas e sustentadas no cotidiano institucional. Observou-se, ainda, que, enquanto alguns professores incorporam práticas de multiletramentos com intencionalidade e autoria, outros demonstram resistência, recorrendo às tecnologias de forma pontual e pouco articulada ao currículo e aos objetivos formativos. Ainda assim, em diferentes níveis, notou-se a existência de interesse em desenvolver atividades significativas; porém, as condições e as dinâmicas de cada instituição tendem a favorecer (ou limitar) processos de apropriação mais consistentes.

Verificou-se que, assim como na educação regular, as práticas de letramento digital também precisam ser fomentadas nos projetos de contraturno escolar. Entretanto, o cenário carece de formação específica, tanto inicial - conforme análise documental de matrizes curriculares de cursos de Pedagogia do município - quanto continuada, destacando-se como possíveis desdobramentos a ampliação de ofertas formativas pela Secretaria Municipal de Educação e por instituições de ensino superior públicas e privadas. Conclui-se que a consolidação de uma cultura pedagógica digital no contraturno escolar requer, igualmente, apoio institucional e valorização do papel autoral dos educadores, de modo a favorecer experiências mais críticas, criativas e conectadas à realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Transmídia. Formação de Professores; Metodologias Ativas; Multiletramentos; Contraturno Escolar.

ABSTRACT

This doctoral thesis investigates the challenges and possibilities of teacher education for digital pedagogical practices, with an emphasis on digital literacy and transmedia education in the context of after-school (contraturno) programs. Situated within the broader landscape of digital culture and the growing presence of social media in students' everyday lives, the study departs from the understanding that young people's digital literacy also requires the professional development of teachers who can act as critical and creative mediators, articulating technologies, languages, and pedagogical intentionality in ways that are consistent with educational aims. Adopting a qualitative approach, the research was developed through fieldwork with participant observation, involving teachers and pedagogical coordinators working in after-school programs in the city of São José do Rio Preto (SP), Brazil. Data production drew on bibliographic research, participant observation, conversation circles, questionnaires, and the analysis of pedagogical records. The study was guided by the assumption that, when provided with formative support grounded in multiliteracies and transmedia practices, teachers would be better prepared to integrate Information and Communication Digital Technologies (ICDT) critically into their work, fostering more participatory, critical, and authorial proposals in after-school education. Data were examined through content analysis, seeking to identify recurrent patterns, tensions, and evidence of (non-)appropriation of ICDT and practices aligned with a transmedia perspective. As part of the formative process, guidance materials were produced, including a thematic literacy prototype designed to support multidisciplinary and recontextualizable proposals. The findings indicate that the pedagogical coordinator plays a strategic role in teacher development—particularly regarding the appropriation of ICDT—shaping how pedagogical proposals are planned, monitored, and sustained within the institutional routine. It was also observed that, while some teachers incorporate multiliteracies practices with intentionality and authorship, others demonstrate resistance, using technologies in a sporadic manner that is weakly connected to the curriculum and formative objectives. Even so, to varying degrees, an interest in developing meaningful activities was evident; however, the conditions and dynamics of each institution tend to enable (or constrain) more consistent processes of appropriation. The study further shows that, as in mainstream schooling, digital literacy practices also need to be fostered within

after-school programs. Nevertheless, this context still lacks specific training, both at the initial level - supported by a documentary analysis of local Pedagogy degree curricula - and in continuing professional development. Possible developments include expanding training opportunities offered by the Municipal Department of Education as well as by public and private higher education institutions. The thesis concludes that consolidating a digital pedagogical culture in after-school education likewise requires institutional support and the recognition of educators' authorial role, in order to promote experiences that are more critical, creative, and connected to students' lived realities.

Keywords: Transmedia Education, Teacher Education; Active Methodologies; Multiliteracies; After-school Programs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - resposta sobre contato dos professores com metodologias ativas	133
Quadro 1 - participação das instituições de acordo com a etapa da pesquisa	138
Quadro 2 - excerto sobre atividade de jogos matemáticos desenvolvidas em setembro/2024	160
Quadro 3 - excerto sobre atividade de jogos matemáticos desenvolvidas em setembro/2024	161
Quadro 4 - excerto do portfólio de desenvolvimento de atividades do protótipo de letramento	162
Quadro 5 - excerto do portfólio de desenvolvimento de atividades do protótipo de letramento	163
Quadro 6 - excerto do portfólio de desenvolvimento de atividades do protótipo de letramento	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Panorama de pesquisas no banco de teses digitais e delimitação da lacuna teórica	28
Tabela 2 – Matriz curricular dos cursos de Pedagogia	95
Tabela 3 – Descrição das ferramentas de Inteligência Artificial utilizadas	123

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 APRESENTAÇÃO - A TRAJETÓRIA DA PESQUISA E O LUGAR DA PESQUISADORA	15
1.2 DO CONTEXTO (HIPER)CONECTADO NO QUAL A PESQUISA SE INSERE	19
1.3 DOS BENEFÍCIOS DE UMA EDUCAÇÃO CONECTADA	21
1.4 DA JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA SOCIAL DA PESQUISA	24
1.5 DA ESCASSEZ DE PESQUISAS SOBRE O TEMA	28
1.6 DOS OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	32
1.7 DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	34
1.8 DA ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES	36
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	38
2.1. CONTRATURNO ESCOLAR – UM BREVE HISTÓRICO	38
2.1.1. CONTRATURNO ESCOLAR EM SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - SP	41
2.1.2. LEGISLAÇÃO NACIONAL E MUNICIPAL	44
2.1.3. POLÍTICAS PÚBLICAS E BENEFÍCIOS	46
2.2. A PEDAGOGIAS DOS (MULTI)LETRAMENTOS	48
2.3. OS LETRAMENTOS ALÉM DA TELA	54
2.3.1. CIDADANIA DIGITAL	56
2.4. EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA	61
2.5. O USO DAS MÍDIAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS	66
2.6. LETRAMENTO DIGITAL E CULTURA DOCENTE	70
2.6.1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO ÀS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	77
2.6.2. DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	82
2.6.3. O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	86
2.6.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CONTEXTOS DIGITAIS	91
2.6.5. FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA E LETRAMENTO DIGITAL: ANÁLISE DE MATRIZES CURRICULARES	96
3. METODOLOGIA	103
3.1. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	104
3.2. CONTEXTO DE PESQUISA	107
3.3. PERFIL DO PÚBLICO-ALVO	111
3.4. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	115
3.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	119
3.6. DA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)	124
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	127
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO INICIAL	128
4.1.1. PERCEPÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES	132
4.1.2. FORMAÇÃO DOCENTE	135
4.2. ANÁLISE DO MATERIAL FORMATIVO POR MEIO DE UMA FERRAMENTA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)	137

4.2.1. ANÁLISE DO MATERIAL	138
4.3. PROPOSTA FORMATIVA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	140
4.4. ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS	145
4.4.1. PARTICIPAÇÃO NA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA	146
4.4.1.1. INSTITUIÇÃO A	147
4.4.1.2. INSTITUIÇÃO B	151
4.4.1.3. INSTITUIÇÃO C	153
4.4.2. PARTICIPAÇÃO NA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA	159
4.4.2.1. PARTICIPAÇÃO DA ENTIDADE D	160
4.4.2.2. PARTICIPAÇÃO DAS ENTIDADES A E C NA SEGUNDA ETAPA	171
4.5. ANÁLISE DA RODA DE CONVERSA COM A INSTITUIÇÃO A	172
4.6. ANÁLISE DA RODA DE CONVERSA REALIZADA COM A INSTITUIÇÃO C	178
4.7. ANÁLISE DO PROTÓTIPO DE LETRAMENTO E DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	183
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO	205
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL	209
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL	213
APÊNDICE D – MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	218
APÊNDICE E – MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	219
ANEXO A - produções da instituição A	223
ANEXO B – Produções da instituição C	224
ANEXO C – Produções da instituição D	225

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação - A trajetória da pesquisa e o lugar da pesquisadora

A UNESP entrou na minha vida muito antes de eu saber, com clareza, o que significava “universidade” ou “pesquisa”. Eu tinha 11 anos e cursava o 6º ano do ensino fundamental (a antiga 5ª série), quando participei de um evento em que minha professora de Ciências nos levou ao Bosque (zoológico), acompanhados por estagiários. Na volta, o motorista do ônibus deixou os estagiários na UNESP da minha cidade. Pela janela, eu vi aquele espaço e pensei, com a convicção espontânea de uma criança: “eu vou estudar nesse lugar”. Guardo essa cena como uma espécie de marco inaugural, porque ela se tornou uma promessa que mudaria totalmente a minha jornada.

Alguns anos depois, logo ao concluir o 3º ano do ensino médio, prestei vestibular para Letras - Português/Francês e fui aprovada, em meio a muita surpresa, uma vez que durante aquele ano, devido ao trabalho que eu exercia durante o dia todo, eu não tinha sido a mais exemplar das alunas. Essa primeira graduação consolidou uma escolha que já estava, de algum modo, em curso: a linguagem sempre me interessou não apenas como conteúdo escolar, mas como campo vivo, cheio de cultura, história, possibilidade, dentre outros.

Eu me formei professora, mas comecei a trabalhar como professora de reforço, monitora de projetos sociais, professora de educação infantil (devido ao meu conhecimento de língua inglesa, fui assistente em uma escola bilíngue) e demorei um pouco para ingressar na minha área de atuação mesmo. Cheguei a prestar o concurso temporário do Estado, porém, a precariedade do cargo - dar muitas aulas (a maioria não de minha disciplina) em diversas escolas (até de escolas em outras cidades) me desanimou.

Em 2015, ao final do ano, fui aprovada no programa de Mestrado da Unicamp (IEL). Fiz minha inscrição e me preparava para iniciar o curso, mas, no começo do ano seguinte, tomei posse no concurso público e encontrei dificuldades para cumprir a obrigatoriedade das disciplinas em Campinas. A necessidade de conciliar deslocamento, carga horária e responsabilidades profissionais me levou a uma decisão difícil: desistir do Mestrado naquele momento.

Foi, então, em 2016, que a minha jornada na educação básica se iniciou, trazendo muito amadurecimento, aprendizado, frustrações, mas ao mesmo tempo, muita perseverança, pois, em meio às tribulações de uma escola de periferia, eu via a vontade de muitos alunos e me vi como um instrumento para ajudá-los a alcançar seus objetivos.

Entre os colegas, sempre fui a professora que diziam “não dar aula”, pois sempre estava levando os alunos para a sala de informática ou para outros espaços (quando possível), pois aquela aula mais tradicional de livro + caderno + lousa nunca me interessou muito. Investimentos do meu próprio bolso? Foram muitos, o que também me fez ser taxada de “boba” por algumas pessoas, pois nem sempre os planos de aula diferenciados davam “certo”.

Mas apesar de tudo isso, eu sempre quis ser aquela professora que “mudaria” (por mais pretensioso que isso possa parecer) a realidade da escola, aquela ideia de que a escola é chata ou que “dar aula” se restringiria a seguir livros didáticos ou a mandar os alunos copiarem da lousa. Fui, muitas vezes, criticada por colegas, mas os resultados dos trabalhos demonstraram que eu estava no caminho certo daquilo que eu acreditava.

E esta postura se manteve quando da minha mudança de cargo, ou seja, ao me deparar com as atividades nos projetos de contraturno escolar, não pude evitar pensar que com o conhecimento adquirido pelos meus estudos e pela minha trajetória, poderia ajudar os professores e, conseqüentemente, os alunos, em atividades mais “conectadas” e significativas.

Em 2018, conheci o ProfLetras e, em 2019, iniciei o mestrado na UNESP de Assis. Foi nesse contexto que conheci Daniela - minha orientadora - e, desde o primeiro contato, compreendi que ali havia não apenas uma direção acadêmica, mas também um encontro decisivo. Na ocasião em que apresentei minhas intenções de pesquisa, ouvi, lá do fundo do auditório: “eu quero a Gabriela para mim”. A partir dali, eu já tinha uma orientadora - e posso dizer uma mãe acadêmica que me guiaria para além de tudo que eu imaginei um dia ir.

Durante os dois anos do mestrado, inclusive no período da pandemia, desenvolvi minha pesquisa com foco no desenvolvimento de *podcast* com alunos do ensino fundamental, aprofundando discussões sobre linguagem, autoria e participação, e evidenciando a relevância do letramento digital, especialmente no contexto em que nos encontrávamos - a pandemia da Covid-19. Ali, diante da minha

pesquisa e dos resultados obtidos, entendi que sim, o caminho que eu buscava para a sala de aula estava correto.

A experiência de produzir com estudantes, em um momento de crise sanitária e de reorganização abrupta das práticas educativas, intensificou em mim a compreensão de que a escola não pode tratar as tecnologias como apêndice, nem como simples ferramenta: elas permeiam formas de comunicação, de aprendizagem, de expressão e de construção de sentidos. Esse percurso foi decisivo para consolidar minha atenção aos multiletramentos e às linguagens digitais como dimensões estruturantes do trabalho pedagógico.

Após concluir o mestrado, prestei a prova do doutorado em Educação, na UNESP de Marília, e dei continuidade ao percurso de pesquisa com a mesma orientadora, mantendo como eixo os estudos sobre tecnologias, linguagem e formação docente. No entanto, minha trajetória profissional passou por uma mudança significativa em 2023. Eu havia iniciado minha atuação como professora na rede municipal, mas o município está passando por uma reformulação que implicou o fechamento do ensino fundamental II (transferido para a rede estadual). Com isso, as aulas disponíveis de Língua Portuguesa foram se tornando cada vez mais escassas, e eu recebi um convite para atuar na Secretaria Municipal de Educação.

Essa mudança me deslocou da sala de aula, mas não me afastou do campo educativo, ao contrário: ela me colocou diante de outras faces do trabalho pedagógico e institucional. Minha função na Secretaria é majoritariamente administrativa, mas envolve também um olhar pedagógico para os projetos de contraturno escolar, especialmente aqueles desenvolvidos por organizações parceiras da administração pública.

Ao assumir esse lugar, passei a orientar administrativa e pedagogicamente esses projetos e, nesse acompanhamento, comecei a perceber algumas lacunas recorrentes: dificuldades na formação dos profissionais que atuam nesses espaços, limites na incorporação de práticas alinhadas aos multiletramentos, e um uso ainda tímido - quando não meramente instrumental - das tecnologias e das linguagens digitais.

Foi a partir desse novo posicionamento, entre gestão, acompanhamento pedagógico e diálogo com a realidade concreta dos projetos, que o contraturno escolar se consolidou como eixo do meu objeto de pesquisa. Assim, o foco da investigação foi sendo reconfigurado, buscando compreender a formação de

professores e as condições necessárias para sustentar práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura digital de modo crítico, autoral, participativo e socialmente significativo.

Essa mudança de objeto de pesquisa foi, também, necessária, uma vez que eu já não tinha mais uma sala de aula para desenvolver o projeto de pesquisa que eu havia planejado antes e durante o primeiro ano do Doutorado.

Considero que essa mudança de paradigma me permitiu contribuir de forma mais completa para as pesquisas educacionais, pois, em um primeiro momento - no Mestrado - trabalhei com a sala de aula regular; num segundo momento, pude compreender e ajudar no contraturno escolar - que complementa as vivências escolares dos alunos, como se fosse a conclusão de um ciclo completo de formação desses alunos. Apesar disso, sei que houve, também, um atraso no desenvolvimento, posto que precisei retomar pesquisas, buscar novos referenciais teóricos, especialmente na área de formação de professores - algo que nunca havia passado pela minha cabeça antes.

Nesse percurso, minha vida pessoal também influenciou na pesquisa de maneira decisiva. Eu e minha esposa realizamos o grande sonho de termos nosso bebê: experiência que trouxe desafios concretos ao tempo da escrita, da organização e do ritmo de produção acadêmica, mas que também me trouxe amadurecimento. Ao mesmo tempo em que aprendi a conviver com novas exigências e responsabilidades, compreendi, de forma ainda mais profunda, que todo projeto formativo é composto por condições humanas, afetivas e sociais.

É a partir desse lugar: de professora, pesquisadora e profissional que transita entre a escola e a gestão pública, acompanhando projetos educativos e suas tensões/dificuldades e também as qualidades cotidianas que esta tese se constrói. Também é do lugar da mãe trabalhadora e pesquisadora, que lida com as diversas emoções, demandas e tensões que circundam nosso caminho.

Meu objetivo é contribuir para as pesquisas em educação, compreendendo como a formação docente pode dialogar com os multiletramentos, com a cultura digital e com as possibilidades de práticas transmídia, considerando os desafios concretos de implementação e a necessidade de superar abordagens restritas ao domínio técnico. É, ainda, uma busca de demonstrar que outros espaços educativos - que não somente os mais regulares como a escola - também são potentes e relevantes para a formação de nossos alunos.

1.2 Do contexto (hiper)conectado no qual a pesquisa se insere

Vivemos imersos em uma realidade cada vez mais digital, marcada pela interconexão constante entre sujeitos, dispositivos e fluxos de informação. A esse fenômeno, Lévy (2010) dá o nome de cibercultura, uma cultura que se constrói nas redes, moldando não apenas novas formas de comunicação, mas também de aprender, produzir e compartilhar conhecimento. Se antes a escola ocupava o papel de principal agência do saber, hoje os sujeitos transitam por diferentes plataformas, assumindo posturas ativas no processo de construção do conhecimento. Esse novo comportamento dá origem ao chamado *prosumidor* - indivíduo que consome e, simultaneamente, produz conteúdo (Scolari, 2018).

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) surgem como catalisadoras de novas relações sociais, culturais e pedagógicas. Bizelli (2013) compreende-as como janelas abertas para a coletividade, capazes de romper com estruturas rígidas e de promover ambientes colaborativos. No entanto, o uso das tecnologias na educação exige atenção: se mal mediado, pode acentuar desigualdades, excluindo aqueles que não dominam os códigos da cultura digital. Por isso, mais do que garantir acesso aos recursos, é necessário refletir criticamente sobre suas finalidades, usos e efeitos.

A escola e os espaços educativos, nesse cenário, não podem se manter alheios. As transformações digitais não apenas alteram os modos de se comunicar, mas também introduzem novos gêneros discursivos e práticas sociais, como memes, vídeos, *podcasts*, GIFs e posts em redes sociais. Esses gêneros têm suas próprias regras de produção e circulação, exigindo da escola uma ampliação do repertório letrado e o reconhecimento da multiplicidade de linguagens em jogo. Assumir a escola como agência de letramento no século XXI significa, portanto, acolher os multiletramentos como prática pedagógica e ética, oferecendo mediação, criticidade e intencionalidade frente às demandas da cultura digital.

Apesar disso, observa-se uma lacuna significativa no preparo dos professores e na formação educacional para lidar com essas demandas. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, enfrenta entraves importantes no que diz respeito à integração das tecnologias e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas adequadas às exigências da era digital. Muitos docentes ainda se limitam ao uso

instrucionista de tecnologias, reforçando práticas verticais e pouco dinâmicas (Camargo, 2018).

Soma-se a isso o fato de que, atualmente, as crianças e os jovens que frequentam as escolas pertencem à geração Z (e alguns já da Alpha), caracterizada por sua familiaridade com a tecnologia desde cedo. Este não é um fato irrelevante, mas sim um aspecto que moldou suas formas de interação, de convivência e até de aprendizagem, ou seja, os principais aspectos de suas vidas são mediados pelas Tecnologias Digitais (Palfrey; Gasser, 2011).

A geração Z recebe esse nome devido à palavra “zapear”, que faz referência à rápida alteração/mudança de canais, de vídeos, de redes sociais, de atividades em busca de conteúdos satisfatórios. Esses indivíduos estão mais propensos a atividades rápidas, à comunicação por meio de mensagens curtas e instantâneas, ao compartilhamento (exposição pública) de sua vida privada nas redes e por “não estabelecerem divisões entre o real e o virtual, vivendo constantemente online/offline” (Linne, 2014 *apud* Guerin; Priotto; Moura, 2018).

No entanto, a escola muitas vezes adota práticas pedagógicas que ignoram essas características, promovendo o desinteresse e dificultando o engajamento dos alunos. Contudo, para um efetivo trabalho de letramento, não basta que as tecnologias sejam trazidas para a sala de aula, é necessário que haja uma reflexão a respeito de seus usos e, principalmente, que sejam adotadas metodologias de ensino que visem à participação e à autonomia dos envolvidos. Além disso, é crucial reconhecer as barreiras existentes nesse processo.

Longe de ser uma solução simples, o processo de aprendizagem mediado pela tecnologia enfrenta muitas barreiras, como a falta de acesso por parte de muitos estudantes e professores e, conseqüentemente, a falta do letramento digital. De acordo com Moran (2018, s/p):

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem o domínio digital perde importantes chances de informar-se, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de comunicar-se, de tornar-se visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura.

Por meio das palavras do autor, nota-se ainda mais a necessidade de uma educação pautada nas práticas de multiletramentos e de letramento midiático, visto

que aprender a usar os meios de comunicação não é algo natural, implica-se um esforço igual ao da alfabetização tradicional (Buckingham, 2018).

1.3 Dos benefícios de uma educação conectada

No contexto social atual, ganha destaque a proposta de educação transmídia, que vai além do uso pontual de mídias em sala de aula e propõe uma aprendizagem distribuída por múltiplas plataformas, linguagens e suportes. Inspirada no conceito de narrativa transmídia (Jenkins, 2009), essa abordagem valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, estimulando a autoria, a colaboração e a apropriação crítica das mídias. Para Scolari *et al.* (2019), a lógica transmídia rompe com a estrutura linear tradicional do ensino, abrindo espaço para práticas mais dialógicas, flexíveis e conectadas aos repertórios culturais dos estudantes.

A educação transmídia, nesse sentido, atua como ponte entre o letramento midiático e os multiletramentos, oferecendo experiências pedagógicas que envolvem produção, circulação e análise crítica de conteúdos em diferentes formatos e suportes. Ao integrar vídeos, redes sociais, *podcasts*, blogs e outras mídias, o ambiente escolar se aproxima da lógica cultural em que os estudantes já estão inseridos, possibilitando um ensino mais engajado e significativo (Moura; Franco, 2023; Emanuel, 2022).

Esse entendimento crítico do funcionamento das mídias sociais torna-se ainda mais importante quando pesquisas recentes, tais como uma realizada pela agência norte-americana YPulse e publicada na CNN, demonstram que jovens da geração Z utilizam as redes como fontes de pesquisa e informação. Segundo essa pesquisa, 58% das pessoas entre 25 e 39 anos iniciam suas buscas pela plataforma do *TikTok*, demonstrando que essas mídias "deixaram de ser um lugar para se conectar com amigos e familiares e passaram a ser uma 'rodovia' de informações" (Bliss *apud* Ramos 2024).

A reportagem também traz apontamentos da pesquisadora em comunicação digital da USP, Issaaf Karhawi, que explica que as *BigTechs* (empresas de tecnologia e informação que são dominantes no mercado) utilizam a lógica do "aprisionamento", ou seja "vão sendo cada vez mais desenhadas para que passemos a maior parte do

tempo dentro delas a ponto de a gente achar que é mais fácil fazer tudo ali mesmo" (Ramos, 2024).

Os dados tornam-se preocupantes quando pesquisas e estudos recentes também demonstram que o Brasil possui a maior média (mais de 54%) de pessoas que se informam por meio das redes sociais. No entanto, segundo relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado em 2024, cuja pesquisa investigou a acurácia das pessoas na identificação de *fake news*, constatou-se que no Brasil, cerca de 40% das pessoas não conseguem identificar se uma notícia é falsa ou verdadeira.

De acordo com Cozman, pesquisador da USP, apesar de em 60% dos casos as pessoas conseguirem identificar a veracidade de uma notícia, "Se assumirmos que dois terços das notícias que recebemos é falsa [...] as pessoas acreditarão em 40% delas. Na prática, quase um terço das informações que as pessoas, nesse caso, acreditam seriam falsas" (Cozman, 2024). Ou seja, cada dia mais a sociedade está acessando, fomentando e se informando por meio das redes sociais, porém, ainda existe uma lacuna no entendimento sobre o real funcionamento dessas mídias.

Dessa forma, ressalta-se a importância de que estudos sobre, com e para as mídias sejam cada vez mais difundidos - tanto para docentes quanto para discentes - a fim de que essas redes sejam utilizadas como ferramenta de aprendizagem e ensino, de democratização da informação e não como ferramentas de desinformação. Nesse sentido, a educação transmídia apresenta-se como uma abordagem promissora, ao articular diferentes linguagens e plataformas para promover letramentos múltiplos, pensamento crítico e participação ativa nas culturas digitais.

Em relação às novas abordagens de ensino, a utilização de redes sociais como mediadoras de práticas pedagógicas tem sido objeto de estudo por diversos autores (Zeng, Schaffer, 2021; Jerasa, Boffone, 2021, dentre outros), os quais atestam os benefícios de se trazer para o ambiente escolar essas plataformas já tão difundidas na vida das pessoas.

Ao invés de querer barrar/proibir o uso das redes sociais, usá-las como ferramenta pedagógica pode ser muito mais proveitoso, dado que, como exposto por Buckingham (2018, p.5) "novas oportunidades para aprendizagem estão surgindo

nos ambientes online, nas redes sociais, nas comunidades de jogadores, nos fandoms e em outros *sítes* similares”.

Podemos pensar, portanto, que é necessário haver uma articulação entre os saberes e culturas juvenis e as práticas escolares, fazendo com que a escola deixe de lado o papel de legitimadora de quais práticas, quais culturas ou quais mídias são "boas" ou aceitas.

Conforme questionado por Howes (*apud* Mills, 2015), por que os alunos não podem produzir um vídeo ao invés de uma redação como tarefa de inglês, por exemplo, posto que na era do YouTube, habilidades de letramento visual estão entre as que os estudantes precisam, especialmente para saber produzir e analisar criticamente os vídeos veiculados.

Há, geralmente, uma ideia de que os jovens, por passarem grande parte do tempo em seus smartphones, conseguem dominar todas as exigências do ciberespaço, porém, Buckingham (2018) salienta que nem sempre os usuários mais frequentes dessas mídias são os que mais possuem domínio. Soma-se a isso a persistência de práticas defasadas para a sociedade contemporânea, que promovem o desinteresse e, conseqüentemente, geram conflitos no ambiente escolar. Esperar que os alunos, acostumados com a diversidade e a rapidez de informações das mídias, fiquem sentados passivamente ouvindo discursos ou explicações é problemático.

A presença das tecnologias deve ser vista como uma ampliação dos saberes docentes e como potencializadoras da autonomia dos discentes. Dessa forma, destacam-se as metodologias ativas de ensino, cujo método considera os interesses dos alunos como ponto de partida. O professor atua como orientador e mediador, oferecendo estratégias e desafios que visam ao desenvolvimento e aprendizagem.

Contudo, é necessário atentar-se ao fato de que a simples presença de aparatos tecnológicos não significa novas práticas. Lousas virtuais, por exemplo, “podem reforçar ou manter relações verticais”, fazendo com que o professor continue no papel de repassar as informações, “mantendo o aluno na perspectiva de memorizador e de reprodutor fidedigno de conhecimento. O uso de tecnologia não é metodologia ativa de aprendizagem” (Camargo, 2018).

1.4 Da justificativa e relevância social da pesquisa

De acordo com Bastos (*apud* Diesel et al., 2017, p. 271), o método ativo visa estimular "a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão". Os alunos, acostumados com a cultura colaborativa das redes, identificam-se com essas abordagens, visto que conseguem participar, de forma individual e coletiva, da construção de seu aprendizado utilizando seus conhecimentos prévios e adquirindo novos, por exemplo, por meio de pesquisas, escritas, jogos, desafios, dentre outros.

Outrossim, mais do que apenas ler e escrever, sabemos da necessidade de uma formação crítica dos alunos, na qual eles sejam capazes de refletir e formar opiniões a respeito daquilo que está sendo veiculado. Dessa maneira, dar a oportunidade de estarem no lugar do produtor é permitir, também, que haja um empoderamento desse sujeito, o qual passará a ocupar um papel ativo na produção.

Para o desenvolvimento dessas práticas ativas e que englobam as Tecnologias Digitais, destaca-se a educação transmídia, uma abordagem pedagógica que utiliza múltiplas plataformas de mídia e formas narrativas para criar uma experiência de aprendizagem integrada e interativa. Diferente dos métodos tradicionais, a aprendizagem é construída por meio de diversos canais, como vídeos, jogos, livros, textos digitais, dentre outros.

Esta abordagem também enfatiza a importância da conexão entre os diferentes elementos de aprendizagem. Por exemplo, um livro pode ser complementado por um aplicativo interativo, no qual os alunos podem explorar personagens, cenários e conceitos em maior detalhe. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais imersiva e os estudantes são capazes de fazer conexões mais profundas entre diferentes informações e experiências, indo ao encontro do que afirma Scolari (2018), que sugere a criação de "pontes" entre as novas culturas colaborativas e as instituições de ensino.

Ademais, a educação transmídia também valoriza a capacidade de os alunos se tornarem produtores de conteúdo, não apenas consumidores. Eles podem criar seus próprios projetos multimídia, como vídeos, blogs, *podcasts* ou jogos, para demonstrar sua compreensão e compartilhar conhecimento com os outros. Dessa forma, ela "pode trazer temas que atraiam os alunos, unindo-os ao conteúdo acadêmico e alinhando os Recursos Educacionais Abertos (REA) com atividades

que estejam presentes nas suas atividades cotidianas” (Gosciola; Versutti, 2012 *apud* Vieira; Munaro, 2019, pp. 324-325).

Um exemplo de prática transmídia seria um projeto interdisciplinar em que os alunos leem uma obra literária, gravam vídeos para o BookTok com suas interpretações, produzem *podcasts* discutindo os temas centrais da narrativa e organizam um mural colaborativo digital com referências e resenhas. Essa abordagem permite que o conteúdo se desdobre por diferentes linguagens, favorecendo o engajamento e a construção coletiva do conhecimento (Cardoso, 2022).

Outro aspecto positivo da educação transmídia é a possibilidade de uma prática mais inovadora, dinâmica, conectada e atrativa, visto que os estudantes estão acostumados com a rapidez e ampla oferta de conteúdo das mídias. Mas uma verdadeira educação transmídia vai além de “apenas” utilizar as tecnologias, é um educar COM as mídias, mas principalmente SOBRE elas e PARA elas. De acordo com Emanuel (2022), é necessário atenção para:

[...] implementar de fato uma educação transmídia, e não uma subutilização de meios digitais que mantenha um espírito instrucionista e sirva apenas como parte de uma retórica vazia de modernidade tecnológica da escola [...]

Isso significa oportunizar atividades que promovam uma reflexão crítica a respeito do que está sendo veiculado, do que será produzido, as intencionalidades, dentre outros aspectos. Essa natureza interativa encoraja os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem, refletindo sobre suas próprias experiências e opiniões.

Ressalta-se, porém, que, para que essas práticas sejam desenvolvidas, principalmente de forma efetiva, é necessário que os professores estejam familiarizados com as demandas, tecnologias e abordagens disponíveis. É imprescindível que os educadores possuam competências específicas para navegar e utilizar esses recursos de forma eficaz.

A formação de professores e a relação com as tecnologias tem sido estudada há mais de duas décadas, sempre se destacando a necessidade de formação adequada para estes profissionais. Pedro (2021), em uma revisão do estado da arte, revelou que muitos pesquisadores vêm destacando as lacunas na formação dos

professores no que tange às habilidades digitais, especialmente na aplicação destas como ferramentas pedagógicas.

A autora conclui que há muitos entraves e dificuldades no processo, destacando a necessidade de se desenvolver tanto a formação inicial quanto a continuada. Ela ressalta, ainda, que a tendência educacional é ser cada vez mais híbrida, dessa forma, para que as práticas pedagógicas estejam adequadas para os alunos nessa era digital, é preciso fornecer subsídios aos docentes e também para outros atores da escola, como o coordenador pedagógico.

Porém, é importante ressaltar que quando falamos em formação docente para as tecnologias, não podemos cair na armadilha de achar que simples conhecimentos técnicos são o suficiente para melhores resultados. De acordo com Sá e Endlish (2014), "o conhecimento técnico é necessário, mas não suficiente para dar conta da dimensão pedagógica". É importante que as ferramentas tecnológicas não sejam vistas apenas como apoio das práticas pedagógicas, mas sim como parte delas, utilizando-as de forma eficiente, buscando o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Podemos dizer que capacitar os professores para a educação transmídia fomenta um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, onde os estudantes podem explorar e construir conhecimento de maneira colaborativa e criativa, refletindo as demandas de uma sociedade cada vez mais conectada e multimodal. Segundo Moura e Franco (2023):

Na formação de professores, essa possibilidade pode se converter em um importante instrumento para potencializá-la, visto que oportuniza o trabalho com linguagens e mídias produzidas na cibercultura.

Neste cenário, alguns projetos de contraturno escolar que possuem o objetivo de promover complementação pedagógica surgem como um potencial espaço para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Considerando que os alunos passam várias horas do dia nesses projetos, pode-se aproveitar o ambiente mais lúdico e o currículo mais flexível para o desenvolvimento de experiências educacionais que integrem metodologias ativas e o uso de Tecnologias Digitais.

Contudo, assim como ocorre com os profissionais da educação regular, os professores que atuam nesses projetos também precisam de reflexão e formação adequada para integrar essas práticas, sendo a formação continuada a mais

relevante, uma vez que, em sua maioria, já estão formados. Como exposto anteriormente, a formação de professores não se deve basear apenas no domínio técnico das ferramentas tecnológicas, mas sim contribuir para que as práticas sejam realizadas de forma reflexiva, crítica e ética, capacitando os professores para o desenvolvimento de práticas educacionais significativas.

Quanto à relevância social desta pesquisa, evidencia-se, primeiramente, por incidir sobre um campo que, embora seja parte concreta do cotidiano de muitas famílias e crianças, ainda permanece pouco problematizado em termos de intencionalidade pedagógica e de políticas de formação: os projetos de contraturno escolar. Ao propor a orientação e o fortalecimento formativo de coordenadores e professores/monitores para o desenvolvimento de práticas alinhadas à educação transmídia, aos multiletramentos e às metodologias ativas, o estudo contribui para qualificar espaços educativos que, muitas vezes, acabam reduzidos a ações de reforço, ocupação do tempo ou fortalecimento de vínculos, sem que isso se traduza, necessariamente, em experiências de aprendizagem críticas, autorais e conectadas às linguagens contemporâneas.

Nesse sentido, a função social da pesquisa está em ampliar as possibilidades de acesso a práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e reflexivas, capazes de favorecer o protagonismo estudantil e a formação crítica diante das mídias e das tecnologias, especialmente para crianças que passam várias horas do dia nesses ambientes e que, em muitos casos, encontram ali oportunidades formativas complementares às da escola regular.

Do ponto de vista acadêmico, a investigação também se justifica por dialogar com lacunas já apontadas na literatura sobre formação docente e tecnologias, ao deslocar o foco de uma compreensão instrumental e tecnicista para uma perspectiva que articula dimensão pedagógica, crítica e ética do trabalho com linguagens multimodais e culturas colaborativas.

Por fim, ao sistematizar reflexões, encaminhamentos e possibilidades de intervenção pedagógica nesse cenário, o estudo oferece subsídios tanto para o aprimoramento das práticas e das formações continuadas quanto para novas pesquisas que busquem compreender, avaliar e fortalecer a atuação docente em projetos de contraturno, reafirmando sua contribuição para a sociedade e para a construção coletiva de uma educação mais conectada às demandas do tempo presente. Ademais, como pode ser visto no próximo tópico, as pesquisas voltadas

para o tema contraturno escolar ainda são escassas e diversificadas, especialmente no que se refere à formação docente e discente para a atuação crítica na sociedade contemporânea (hiper)conectada.

1.5 Da escassez de pesquisas sobre o tema

A necessidade de uma formação específica para professores que atuam em projetos de contraturno escolar também se justifica pela escassez de pesquisas que contemplem essa temática no campo da educação. Uma busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como critério a palavra-chave “contraturno escolar”, resultou em 146 trabalhos entre os anos de 1999 e 2025, o que demonstra um volume reduzido de investigações considerando o recorte temporal de mais de duas décadas.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ao se utilizar a palavra “contraturno” na categoria “título”, foram identificadas apenas 23 pesquisas relacionadas ao tema. Quando a busca foi delimitada com a palavra-chave “contraturno” na categoria “assunto”, de forma mais restrita, o número de resultados caiu para 14. Destas 14 pesquisas, apenas 8 abordaram diretamente o contraturno escolar em seu viés educacional, ao passo que três delas se dedicaram exclusivamente às práticas esportivas, como judô, futebol e basquete, como pode ser observado na tabela abaixo. Ressalta-se, como limite do levantamento, a dependência da indexação e dos termos adotados nos registros da base.

Tabela 1 - Panorama de pesquisas no banco de teses digitais e delimitação da lacuna teórica

Ano de publicação	Tipo de trabalho	Título
2011	Dissertação	A influência das atividades extracurriculares junto à proficiência acadêmica
2017	Tese	A implementação de programas de contraturno escolar e as representações de lazer e esporte
2024	Dissertação	O ensino de esporte nos programas de ampliação de jornada escolar da

		Rede Estadual do Paraná
2016	Dissertação	Análise de atividades de complementação curricular na área de educação ambiental e suas contribuições à alfabetização científica
2023	Dissertação	As potencialidades do lego robotizado no desenvolvimento de práticas colaborativas no contraturno escolar
2024	Dissertação	Avaliação da política pública do contraturno: impactos na aprendizagem dos estudantes da EMEIEF Napoleão Bonaparte Viana
2023	Dissertação	Impacto do treinamento esportivo escolar no contraturno em alunos egressos do ensino público estadual
2025	Dissertação	Avaliação em profundidade do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar das escolas públicas do município de Maracanaú-CE

Fonte: elaborado pela autora

Na pesquisa de Neyfsom Carlos Fernandes Matias, intitulada A influência das atividades extracurriculares junto à proficiência acadêmica, discute-se a expectativa de que ações de contraturno desenvolvidas por ONGs (atuais OSCs) em parceria com o poder público possam elevar a proficiência acadêmica. Ao comparar participantes e não participantes em Belo Horizonte (com base na Provinha Brasil/2009), o estudo não confirma vantagem de desempenho para os participantes e aponta limites e variáveis externas (como diferenças entre escolas) que podem interferir nos resultados.

Na pesquisa de Marcilia de Sousa Silva, intitulada A implementação de programas de contraturno escolar e as representações de lazer e esporte

investigam-se os programas Escola Integrada e Segundo Tempo e as representações de esporte e lazer na prática escolar. A análise mostra que o contraturno tende a ser composto por discursos de proteção social (“tirar da rua”) e por tensões entre o que se prescreve e o que se concretiza, fazendo com que esporte e lazer apareçam, muitas vezes, também como estratégias de organização de condutas e disciplinamento.

Na pesquisa de Emerson Leandro Niedo, intitulada O ensino de esporte nos programas de ampliação de jornada escolar da Rede Estadual do Paraná analisa-se a oferta do AETE (treinamento esportivo) no Programa de Ampliação de Jornada Escolar da SEED-PR, a partir das concepções de diretores e docentes. Os resultados apontam fragilidades de inclusão (acessibilidade e formação específica), acompanhamento pedagógico pouco sistematizado e infraestrutura básica, embora se reconheça o potencial do esporte para a formação integral.

Na pesquisa de Juliana Alves da Silva Ubinski, intitulada Análise de atividades de complementação curricular na área de educação ambiental e suas contribuições à alfabetização científica, avalia-se se atividades de Educação Ambiental no contraturno, em escolas estaduais de Cascavel-PR, contribuem para o objetivo de reduzir desigualdades educacionais (Brasil, 2010). A partir de indicadores de Alfabetização Científica, análise documental e entrevistas, o estudo indica lacunas normativas e aponta que, entre cinco atividades analisadas, apenas uma apresentou contribuição mais evidente para a aprendizagem.

Na pesquisa de Gabriela Girelli de Borba, intitulada As potencialidades do Lego robotizado no desenvolvimento de práticas colaborativas no contraturno escolar, discute-se a integração do Lego robotizado no contraturno (SESI/Guaporé-RS) como estratégia para desenvolver colaboração entre crianças. Por meio de pesquisa-ação com quatro planos de aula, a autora destaca que a proposta favorece interatividade, cooperação e participação ativa, indicando potencial formativo quando há intencionalidade pedagógica.

Na pesquisa de Maria Eliene Pereira Lima Cid, intitulada Avaliação da política pública do contraturno: impactos na aprendizagem dos estudantes da EMEIEF Napoleão Bonaparte Viana, discute-se a educação em tempo integral e avalia-se o impacto do contraturno na aprendizagem em uma escola de Maracanaú-CE, com base em narrativas e estudo de caso. O trabalho aponta contribuição para a aprendizagem, mas ressalta a necessidade de melhorias estruturais e formativas

para ampliar a efetividade da política, defendendo uma perspectiva de formação voltada à colaboração e ao pensamento crítico.

Na pesquisa de Luiz Edgar Bueno Filho, intitulada Impacto do treinamento esportivo escolar no contraturno em alunos egressos do ensino público estadual, investiga-se a qualidade de vida de egressos de treinamento esportivo no contraturno (Londrina-PR), utilizando o WHOQOL-bref e instrumentos socioeconômicos. O estudo produz um diagnóstico dos domínios avaliados e propõe, como devolutiva, uma cartilha com orientações para manutenção ou melhoria desses indicadores.

Na pesquisa de Beatriz Dias Souza, intitulada Avaliação em profundidade do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar das escolas públicas do município de Maracanaú-CE, avalia-se o PDACE (Maracanaú-CE) por meio da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), considerando conteúdo, contexto, trajetória, temporalidade e territorialidade. Mesmo destacando desafios de execução e disputas conceituais sobre educação integral, a autora evidencia que diferentes atores reconhecem a relevância do programa para a comunidade escolar e para o território, apresentando sugestões de aprimoramento.

Embora o número de estudos seja modesto para o período analisado, tais investigações indicam que, há mais de 24 anos, pesquisadores vêm buscando demonstrar o potencial das atividades desenvolvidas nos projetos de contraturno - sejam elas de natureza esportiva ou educacional - enquanto espaços formativos relevantes. Contudo, é possível perceber que muitos dos projetos de contraturno escolar existentes não têm como foco central uma proposta pedagógica estruturada, sendo frequentemente direcionados para o desenvolvimento de atividades esportivas ou ações de fortalecimento de vínculos sociais entre os participantes.

Em alguns casos, como se observa em pesquisas que analisam programas e oficinas específicas, o contraturno tende a ser embasado por uma lógica de proteção social e cuidado, associada à ideia de “tirar as crianças da rua”, o que desloca para a escola demandas que extrapolam o campo pedagógico e acaba gerando expectativas difíceis de sustentar quando não há planejamento, acompanhamento e intencionalidade educativa mais explícitos.

Diante desse panorama, reforça-se a importância e a atualidade da presente pesquisa, uma vez que, se os projetos de contraturno nem sempre apresentam um cunho pedagógico explícito e tampouco constituem o foco de um volume significativo

de pesquisas educacionais, nota-se uma lacuna no que diz respeito à formação e à preparação dos professores que atuam nesses espaços para o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva da educação transmídia e dos multiletramentos.

Essa lacuna aparece de modo particularmente significativo em estudos como o de Maria Eliene Pereira Lima Cid, que, ao reconhecer contribuições do contraturno para a aprendizagem, também evidencia que a efetividade da política depende de aprimoramentos e de condições que incluem a formação dos profissionais envolvidos. De forma semelhante, a pesquisa de Juliana Alves da Silva Ubinski indica que a ampliação do tempo e a existência de atividades temáticas (como as vinculadas à Educação Ambiental) não garantem, por si só, resultados formativos consistentes, sobretudo quando há fragilidades de organização pedagógica e lacunas normativas que impactam o desenvolvimento das ações.

Assim, ao considerar esse conjunto de achados, compreende-se que a discussão sobre contraturno escolar não pode se limitar à defesa do aumento da jornada ou à oferta de atividades isoladas: torna-se necessário problematizar quem são e como se constituem os sujeitos responsáveis por essas práticas, bem como quais saberes e quais referenciais orientam seu trabalho. É justamente nesse ponto que a presente pesquisa se insere, buscando contribuir para o debate sobre a formação docente no contraturno, articulando-a a propostas pedagógicas que dialoguem com as demandas contemporâneas, especialmente aquelas relacionadas à educação transmídia e aos multiletramentos.

1.6 Dos objetivos e perguntas de pesquisa

Portanto, considerando a relevância da formação de professores para um ensino alinhado às demandas do contexto digital e a potencialidade dos projetos de contraturno como espaços educativos complementares, faz-se necessário garantir a compreensão dos conceitos e práticas que envolvem o letramento digital e as abordagens transmídias em diferentes realidades educacionais.

Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo geral orientar coordenadores e professores/monitores dos projetos de contraturno no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à educação transmídia e ao

letramento digital, com base nas metodologias ativas. De modo mais específico, propõem-se os seguintes objetivos:

- a) Identificar, a partir dos planejamentos e registros do contraturno, como as tecnologias digitais têm sido propostas (ou não) nas práticas pedagógicas, destacando recorrências, limites e possibilidades.
- b) Analisar como os professores do contraturno compreendem a relação entre tecnologia, linguagem e aprendizagem, bem como as dificuldades e necessidades formativas que emergem no cotidiano.
- c) Discutir, a partir dos conceitos dos multiletramentos e da educação transmídia, caminhos formativos que favoreçam práticas mais autorais, colaborativas e críticas, por meio da produção de materiais formativos para os professores e coordenadores dos contraturnos

É nesse contexto social que esta pesquisa se constitui e se justifica. A partir de 2023, com a atuação na Secretaria Municipal de Educação, a autora passou a acompanhar, de modo sistemático, projetos de contraturno escolar desenvolvidos em parceria com Organizações da Sociedade Civil (OSC). Embora a função de gestora da parceria seja quase majoritariamente administrativa, envolve também um olhar pedagógico, especialmente no que se refere à análise de planejamentos, relatórios e propostas de oficinas que são oferecidas aos alunos durante o período que permanecem nas atividades de contraturno escolar.

A análise dos planejamentos pedagógicos elaborados evidenciou que muitas ações permaneciam ancoradas em formatos tradicionais e, quando as tecnologias apareciam, eram frequentemente mobilizadas de maneira pontual e instrucionista, como simples suporte para a transmissão de conteúdos, sem favorecer autoria, problematização, criação colaborativa e participação ativa dos estudantes. Em outros casos, a tecnologia sequer era cogitada como uma ferramenta passível de utilização, tornando algumas aulas menos atrativas para os alunos.

Essas constatações, realizadas a partir do acompanhamento do cotidiano e da análise documental dos planejamentos e relatórios, evidenciam uma lacuna formativa: não se trata apenas de “inserir tecnologia”, mas de compreender como os multiletramentos e a cultura digital podem se converter em práticas pedagógicas significativas, capazes de promover protagonismo, autoria e aprendizagem colaborativa, especialmente no contexto desta pesquisa, no contraturno escolar,

posto que se trata de um espaço com maior flexibilidade para o desenvolvimento de atividades.

Assim, delimita-se o seguinte problema de pesquisa: *De que maneira a formação em educação transmídia pode transformar práticas pedagógicas instrucionistas em propostas que ampliem o protagonismo de professores e estudantes no contraturno escolar?*

A partir desse problema central, desdobra-se uma questão orientadora, que aprofunda o foco formativo do estudo: *como preparar professores do contraturno para atuarem como mediadores críticos e criativos, capazes de integrar práticas digitais e transmídia que impactem a formação dos alunos?*

A partir desses problemas de pesquisa, adota-se como pressuposto que, ao receberem subsídios formativos baseados em multiletramentos e práticas transmídia, os professores estariam mais preparados para integrar criticamente as tecnologias digitais em suas práticas docentes, favorecendo propostas mais participativas, críticas e autorais no contraturno escolar.

1.7 Das escolhas metodológicas

As etapas metodológicas desta pesquisa foram realizadas com base na compreensão de que o tipo de estudo realizado demanda uma atenção cuidadosa não apenas aos resultados das atividades, mas também ao processo, às interações construídas no cotidiano e aos significados que os participantes atribuem às suas experiências, em função da compreensão (ou não) de novos sentidos e saberes.

Nesse sentido, o estudo se organiza de acordo com a lógica proposta por Minayo (1998), a qual entende a pesquisa como um processo que conecta três etapas interdependentes: a fase exploratória, a fase de coleta/produção de dados e a fase de análise, na qual o conteúdo coletado é processado e interpretado com base nos objetivos da pesquisa.

Esta pesquisa, enquadra-se, portanto, como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois busca compreender relações e processos sociais em contexto, considerando a subjetividade dos participantes (Lüdke; André, 1986). Como aponta Godoy (1995):

os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto, com os significados atribuídos pelos participantes, com a forma como os participantes dão sentido a suas

vidas, experiências e realidades e com a forma pela qual estes significados são desenvolvidos na interação social (Godoy, 1995, p. 21).

Quanto à natureza, a pesquisa aproxima-se de um campo aplicado, por buscar compreender um problema social situado e produzir contribuições que possam qualificar práticas e processos formativos no contexto investigado (Patton, 2015 *apud* Mattar; Ramos, 2021).

No que se refere ao método e à presença no campo, a pesquisa se sustenta na observação participante como estratégia de aproximação e compreensão do cotidiano investigado (Triviños, 1987), reconhecendo que a inserção do pesquisador no campo e o diálogo com os sujeitos constituem dimensões relevantes para a produção do conhecimento. É também nesse sentido que a noção de pesquisa participante se torna significativa para este estudo, pois, conforme discute Schmidt (2006):

O termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor. Desde as primeiras experiências etnográficas, pesquisador e pesquisado foram, para todos os efeitos, sujeitos e objetos do conhecimento e a natureza destas complexas relações estiveram, e estão, no centro das reflexões que modelam e matizam as diferenças teórico-metodológicas (Schmidt, 2006, p. 14).

Além do trabalho de campo, e valorizando a fase exploratória, a revisão bibliográfica foi realizada, por ser considerada como procedimento metodológico relevante para a delimitação do foco e do problema de pesquisa, permitindo mapear produções anteriores relacionadas ao contraturno escolar e às discussões sobre formação docente, tecnologias digitais e práticas pedagógicas mediadas por linguagens e mídias (Minayo, 1998).

No que se refere à produção de dados, a pesquisa conta com rodas de conversa com professores e coordenadoras pedagógicas em duas instituições, a aplicação de questionário *online* disponibilizado aos professores das dez OSCs e a análise documental de legislações, materiais formativos elaborados pela pesquisadora, planejamentos docentes e registros presentes nos relatórios da coordenação, com destaque para o portfólio dos professores. Há, ainda, registros das observações realizadas durante as visitas *in loco*.

Assim, ao integrar revisão bibliográfica, trabalho de campo, observação participante e várias fontes de dados, o estudo procura entender as possibilidades e os desafios da formação de professores para práticas que estejam em sintonia com a educação transmídia e o letramento digital no contraturno escolar. A seção dedicada à Metodologia fornecerá uma descrição detalhada dos procedimentos, bem como dos critérios de organização e análise do corpus.

1.8 Da organização das seções

A presente tese está organizada em seções principais, incluindo esta introdução, descritas a seguir:

Fundamentação teórica: Esta seção apresenta e discute os principais conceitos que sustentam a pesquisa, tais como multiletramentos, letramento digital, educação transmídia, metodologias ativas e formação de professores. Também são explicitados os conceitos importantes para o entendimento do papel das Organizações da Sociedade Civil (OSC), especialmente no contexto educacional, além de apresentar as legislações pertinentes à pesquisa.

Metodologia: Nesta seção, são apresentadas as fundamentações metodológicas que nortearam o desenvolvimento do estudo, com destaque para a abordagem qualitativa. Também são apresentados o contexto da investigação, os sujeitos participantes, os instrumentos de produção de dados (questionários, observações e rodas de conversa), bem como os procedimentos adotados para a organização e análise dos dados.

Análise de dados: Nesta seção, são reunidos os dados obtidos ao longo da pesquisa, incluindo os materiais de formação produzidos pela autora, e também exemplos dos planejamentos e relatórios, bem como exemplos das atividades desenvolvidas. A análise foi realizada com base nos pressupostos de Moraes (1999), permitindo refletir sobre os avanços alcançados e os desafios observados.

Considerações finais: A seção final reúne as conclusões do estudo, retomando problema e objetivos, e apresenta as contribuições da pesquisa para a formação de

professores em projetos de contraturno escolar. Também discute as possibilidades das práticas transmídia no fortalecimento de propostas pedagógicas participativas e contextualizadas. Por fim, aponta limites, desdobramentos e sugestões para futuras pesquisas e para a continuidade das ações formativas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção apresenta os conceitos e teorias que embasam a pesquisa sobre a formação de professores de contraturno escolar para uma educação transmídia. Esta seção está organizada de forma a facilitar a compreensão da pesquisa, abordando os tópicos da maneira como se segue.

Inicialmente, serão abordados o conceito específico e as características do contraturno escolar aqui discutido, posto que se trata de um sistema de parcerias entre o governo municipal e Organizações da Sociedade Civil, com características e objetivos específicos. Em seguida, será explorado o conceito de educação transmídia, destacando-se seus potenciais benefícios pedagógicos, tais como a multiplicidade de mídias e narrativas, que buscam criar uma aprendizagem integrada e interativa.

A seguir, será apresentado o referencial sobre a importância das práticas de multiletramentos e o papel das metodologias ativas na promoção de atividades significativas. Por fim, será discutida a formação de professores, especialmente no contexto do contraturno escolar, destacando-se o papel do coordenador pedagógico e a relevância da oferta de formação continuada, principalmente voltada ao uso de Tecnologias Digitais, a fim de que esses professores possam preparar os alunos para as demandas da sociedade atual.

2.1. Contraturno escolar – um breve histórico

Para contextualizar as atividades de contraturno escolar que compõem o objeto desta pesquisa, este tópico apresenta um breve recorte sobre como esse tipo de prática foi se constituindo no Brasil. A expressão “contraturno escolar” aparece no debate educacional brasileiro como forma de nomear a ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes em atividades educativas realizadas no período inverso ao turno regular. Ainda assim, vale destacar que não existe um “marco único” e universal que inaugure o contraturno no país, como se se tratasse de uma política homogênea e simultânea em todos os territórios.

Entretanto, é importante destacar que não existe um “marco único” ou algum documento que estabeleça diretrizes válidas para todo o território nacional, como uma política única. Em vez disso, o que se observa historicamente é a ampliação gradual da jornada escolar, assim como a educação em período integral, que foram

assumindo diferentes formatos: algumas vezes ocorriam na própria escola, algumas vezes aos finais de semana; outras vezes traziam uma base mais “comum” ao contraturno escolar que são atividades culturais e esportivas, já vinculadas a parcerias com instituições comunitárias e organizações sociais.

Essa diversidade ajuda a compreender por que o contraturno, ainda hoje, é mais visto como uma ação de caráter mais assistencial e, em segundo ponto, considerado um espaço com potencial formativo. Este fato, inclusive, justifica a discussão anterior sobre a escassez de pesquisa sobre atividades de contraturno com cunho pedagógico.

Historicamente, o primeiro “exemplo” de política de contraturno – considerando-se a lógica de outro turno - é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, idealizado por Anísio Teixeira e inaugurado em 1950, em Salvador, articulando um turno dedicado ao currículo comum e outro voltado a atividades formativas complementares, como oficinas, artes, práticas corporais e experiências culturais, em perspectiva de educação integral, ou seja, o objetivo era o de formar de maneira integral. Essa semente, plantada há mais de setenta anos, já mostrava a potência (e o desafio) de pensar a educação para além da sala de aula tradicional.

A preocupação com uma escola de jornada ampliada ressurgiu com força nos anos 1980, traduzida nos CIEPs do Rio de Janeiro, projeto associado a Darcy Ribeiro. A proposta ia além do ensino: era oferecer alimentação, assistência e atividades culturais, assumindo a escola como um espaço de proteção e desenvolvimento social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, trouxe, pela primeira vez, uma lei nacional que previa a “ampliação progressiva da jornada escolar” e mencionava o ensino integral como uma meta dos sistemas de ensino. Mas foi nos anos 2000 que o governo federal criou mecanismos concretos para induzir essa expansão.

O principal deles foi o Programa Mais Educação (2007), que levou recursos para financiar atividades no contraturno em milhares de escolas, a partir do Decreto nº 7.083, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, reafirmando a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de estudantes em atividades escolares e socioeducativas (Brasil, 2010).

Já em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, na Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”, ou seja, a ampliação da educação em tempo integral na rede pública, explicitando a oferta de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, incluindo ações culturais e esportivas (Brasil, 2014).

A meta veio acompanhada de estratégias para subsidiar o seu funcionamento, tais como apoio à construção, manutenção, reestruturação dos espaços escolares, a fim de que adequá-los para o atendimento e desenvolvimento das diversas atividades propostas (pedagógicas, tecnológicas e esportivas, dentre outras).

Em conjunto, esses dispositivos ajudam a sustentar, teoricamente, a compreensão de que o contraturno não se reduz a “tempo a mais”, mas sim como uma ferramenta de educação integral que, em tese, demanda projeto pedagógico, articulação com o território e condições formativas para os profissionais que atuam nesses espaços. Nas análises posteriores, vê-se que muitas dessas estratégias permanecem, infelizmente (ou estrategicamente) apenas no campo das ideias.

Na esfera estadual (São Paulo), também se observam políticas que dialogam com a ampliação do papel social e educativo da escola, ainda que por vias distintas e com diferentes desenhos institucionais. O Programa Escola da Família permitia que as escolas ficassem abertas ao público nos finais de semana, com ações socioeducativas – em especial esportivas - voltadas à integração comunitária e a atividades diversas (São Paulo, 2004). Houve, também, o o Programa Ensino Integral, que estruturava escolas estaduais com organização específica para jornada ampliada, prevendo atividades complementares e reorganização do trabalho pedagógico (São Paulo, 2013).

Ainda que tais iniciativas não sejam equivalentes ao modelo de contraturno desenvolvido por organizações da sociedade civil em parceria com municípios, como ocorre no objeto desta pesquisa , elas ajudam a mostrar que, em São Paulo, a ampliação do tempo educativo vem sendo construída por meio de diferentes arranjos institucionais.

Esses arranjos variam conforme as prioridades políticas de cada gestão, a infraestrutura disponível e as concepções de educação integral em disputa, o que produz formatos e sentidos distintos para a ideia de jornada ampliada.

Esse percurso histórico é fundamental para compreender o cenário contemporâneo no qual o contraturno se expande: a escola, ao longo do tempo, foi sendo convocada a responder por um conjunto cada vez maior de demandas sociais (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007), o que inclui, em muitos municípios, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes em espaços educativos como forma de garantir proteção, permanência e oportunidades de aprendizagem.

Em realidades em que nem sempre há estrutura suficiente para assegurar a jornada integral diretamente na rede regular, as OSCs entram como uma opção de oferta de contraturno escolar, atuando como espaço complementar de formação.

Portanto, ao contextualizar historicamente o contraturno, é possível entender tanto sua relevância pedagógica quanto as incertezas que o envolvem, especialmente quando a expansão do tempo não é acompanhada, na mesma proporção, de suporte pedagógico, recursos materiais e capacitação contínua dos profissionais encarregados das oficinas e atividades.

É a partir desse cenário mais amplo que, a seguir, são apresentadas as características do contraturno escolar investigado nesta tese, situando o modo como ele se organiza no município de São José do Rio Preto (SP).

2.1.1. Contraturno escolar em São José do Rio Preto - SP

O contraturno escolar objeto desta pesquisa é desenvolvido por Organizações da Sociedade Civil - outrora conhecidas como ONGs - que estabelecem uma parceria com a administração pública e desenvolvem as atividades acordadas por meio de Termos de Colaboração.

Neste caso específico, o objetivo dessas parcerias é o desenvolvimento de atividades educativas como forma de complementação pedagógica, proporcionando a esses alunos aprendizagem em período integral, além de oferecer um espaço seguro para essas crianças e jovens permanecerem no período inverso ao da educação regular.

A existência desses espaços ofertando atividades em horário oposto ao escolar encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), a qual prevê em seu Art. 34 que:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, grifos da autora).

No entanto, especificamente na cidade de São José do Rio Preto-SP, local da pesquisa, o ensino fundamental é ofertado pela prefeitura municipal, a qual não possui prédios suficientes para atender à demanda de atendimento em horário integral do ensino fundamental - anos iniciais. De acordo com o documento Conjuntura Econômica de 2024, a cidade conta com cerca de 20 mil alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e pouco menos de 2 mil nos anos finais - ambos os dados do ensino regular, descartando-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Este cenário contribuiu para a decisão de que o município tornaria-se responsável apenas pelos anos iniciais do ensino fundamental, levando ao fechamento progressivo de salas e escolas dos anos finais. Dessa forma, as parcerias com OSCs - tanto com a Secretaria de Desenvolvimento Social quando com a Secretaria Municipal da Educação (SME) - auxiliam na oferta de ambientes seguros para essas crianças e, no caso específico das parcerias da SME, ampliam o horário de permanência em atividades escolares por meio das Atividades Educativas Complementares.

Essas Atividades Educativas Complementares (AECs) ocorrem durante todo o ano letivo, de segunda a sexta-feira, nos períodos da manhã e da tarde, em horário oposto ao que o aluno está regularmente matriculado na rede municipal de ensino e ocorrem nos prédios próprios dessas instituições.

Com base no desenvolvimento integral do aluno, em suas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural, AECs são desenvolvidas por meio de oficinas, que compreendem as áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Dentro de cada área, há a oferta de oficinas específicas para que os responsáveis escolham, levando em consideração sua realidade.

Dentro da área de linguagens, estão os componentes curriculares base, que neste caso são: arte, educação física e língua portuguesa. Na oficina de Artes (2 horas/aula semanais), as entidades¹ trabalham *musicalização*, *artes manuais* ou até mesmo *artes cênicas*. No componente de educação física (2 horas/aula semanais), podem ser desenvolvidas as oficinas de *jogos e brincadeiras* ou *dança e recreação* ou *iniciação esportiva*. Dentro do componente de língua portuguesa (5 horas/aula semanais) há as oficinas de *orientação de aprendizagem e estudo* ou *leitura e produção textual*.

Na área de matemática (3 horas/aula semanais), é desenvolvida a oficina de *jogos de raciocínio/matemáticos*, comum a todas as entidades. Na área de ciências da natureza (2 horas/aula semanais), contemplando o componente curricular de ciências e sendo comum a todas as OSCs está a oficina de *consciência ecológica*. Finalizando, dentro da área de ciências humanas (1 hora/aula semanal), abrangendo os componentes história e geografia, as entidades podem escolher entre *espaços e cultural local* ou *cultura da paz*.

Seguindo a carga horária da semana, os professores desenvolvem as atividades da oficina com os alunos, que estão matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino. As turmas são agrupadas levando-se em consideração o ano em que o aluno está matriculado na escola regular, havendo, em alguns casos, turmas mistas. A contratação dos profissionais é realizada pela OSC, seguindo critérios definidos no âmbito da parceria e das exigências das oficinas, como, tais como a formação em pedagogia para o desenvolvimento das oficinas de orientação de aprendizagem e estudos e de jogos de raciocínio/matemáticos.

Os planejamentos das atividades são realizados pelos professores, que o fazem com base nos documentos oficiais de referência: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, garantindo que o ensino esteja alinhado às normas estabelecidas. Para garantir os melhores desempenhos, os coordenadores pedagógicos participam, mensalmente, de uma reunião de formação com especialistas da rede municipal.

¹ O termo entidade é muito utilizado no nosso setor, devido ao caráter beneficente dessas instituições. Portanto, em alguns momentos elas serão descritas como entidades – por mais forte ou estranho que possa parecer o termo -, e em outras como instituição.

Os coordenadores também se reúnem com os professores em reuniões pedagógicas e de planejamento, nas quais têm oportunidade de alinhar expectativas, oferecer orientações e até desenvolver atividades práticas planejadas em conjunto com a equipe de formação.

A cada trimestre, é realizada uma avaliação discente, que abrange tanto os aspectos pedagógicos quanto os socioemocionais. Os professores e coordenadores avaliam as aprendizagens dos alunos e utilizam os resultados como base para o planejamento das próximas atividades.

Os projetos aqui destacados são fruto de uma parceria entre o poder público, representado pela Secretaria Municipal de Educação, e a iniciativa privada, por meio de uma Organização da Sociedade Civil. Essa parceria é formalizada por um Termo de Colaboração, conforme previsto na Lei 13.019/2014 e no Decreto Municipal 13.016/2023, que serão detalhados no próximo tópico.

2.1.2. Legislação nacional e municipal

A Lei 13.019/2014 estabelece diretrizes para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil “[...] para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração [...]” (Brasil, 2014).

Outro instrumento jurídico que fundamenta o estabelecimento das parcerias aqui relacionadas é o Decreto Municipal 19.611/2023, que dispõe sobre as regras e procedimentos das parcerias celebradas entre o município e as organizações da sociedade civil aplicação da Lei Federal 13.019/2014 no município de São José do Rio Preto.

As parcerias que oferecem as atividades aqui relatadas foram formalizadas por meio de um Termo de Colaboração, o qual envolve a transferência de recursos financeiros. Dessa forma, a entidade atende às necessidades da administração pública e recebe o custeio para a execução das atividades.

Os Termos de Colaboração celebrados para a execução de atividades educativas complementares em contraturno escolar entre a secretaria municipal de educação e as OSCs prevê a transferência de recursos para custeio dos recursos humanos e de custos indiretos necessários para a execução da parceria, tais como,

despesas com internet, telefone, aluguel, consumo de água e energia elétrica, dentre outros. Há, também, o fornecimento de alimentação para as crianças.

Além do termo, é estabelecido um Plano de Trabalho, que contém a descrição e a organização das atividades, as metas que devem ser atingidas e os valores pactuados. No caso dos termos aqui discutidos, as metas a serem atingidas são:

- (1) quantidade de atendimento mensal;
- (2) realização de avaliação discente trimestral;
- (3) realização de reuniões pedagógicas;
- (4) participação em reuniões da rede intersetorial;
- (5) controle de frequência dos alunos no contraturno e na unidade escolar e
- (6) divulgação de informações sobre a parceria no *site* da instituição.

Quando há a formalização das parcerias, cabe ao secretário da pasta designar um gestor de parceria, que deve ser um agente público que ficará responsável pela gestão da parceria, com poderes de controle e fiscalização. O monitoramento e a avaliação são feitos por meio de visitas in loco, elaboração de termos de visita, relatórios mensais, quadrimestrais e anuais que discorrem sobre o atingimento (ou não) das metas estabelecidas, bem como sugestões de melhorias/regularizações para a correta execução da parceria.

Além do gestor da parceria, há também uma comissão de monitoramento e avaliação, também composta por pelo menos um agente público. Todas essas organizações têm como objetivo assegurar a correta aplicação dos recursos públicos, garantindo que os investimentos realizados resultem em benefícios efetivos para a comunidade.

Como forma de avaliação desses benefícios decorrentes das parcerias, as OSCs realizam pesquisas de satisfação com o público atendido, a fim de entender quais são os pontos positivos e quais devem ser melhorados, de acordo com a sugestão dos alunos e de seus familiares. É desse papel de gestora (supervisora) da parceria que esta pesquisa se desenvolve.

De maneira geral, a execução das parcerias com base nas leis descritas busca manter a transparência e seriedade das atividades, posto que tratam-se de atividades que recebem recursos públicos da educação, portanto, devem ter resultados que sejam positivos e relevantes para o cenário educacional, além de todos os benefícios de proteção da criança que serão abordados posteriormente.

Em suma, percebe-se que esses marcos legais não apenas legitimam a existência do contraturno escolar e das parcerias que o sustentam, mas também ajudam a compreender que a ampliação do tempo educativo exige condições de implementação, acompanhamento pedagógico e formação dos profissionais envolvidos.

2.1.3. Políticas públicas e benefícios

A oferta das AECs no contraturno escolar está diretamente relacionada a um conjunto de políticas públicas que visam expandir as oportunidades educacionais e garantir os direitos de crianças e adolescentes. Nesse contexto, este tópico complementa o anterior, enfatizando de forma mais específica alguns dos benefícios e propósitos das atividades de contraturno.

Entender as atividades de contraturno como uma simples “ocupação de tempo” ou apenas como garantia de permanência em um local seguro, é minimizar todo o potencial já comentado nesta pesquisa. É fato que o local torna-se um espaço seguro para a permanência dos alunos, porém, é, ao mesmo tempo, uma prática que contribui para o fortalecimento de vínculos e para a ampliação de experiências formativas em diferentes práticas.

Nessa perspectiva, ao garantir um espaço seguro no período oposto ao da jornada escolar, permitindo, assim, que seus responsáveis ingressem ou permaneçam no mercado de trabalho com maior tranquilidade, pode-se considerar que a oferta do contraturno escolar cumpre o disposto no Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

A parceria com a OSC e o desenvolvimento das atividades no contraturno têm contribuído significativamente para a formação de valores e habilidades socioemocionais, como fortalecimento de vínculos, companheirismo, solidariedade e respeito às diferenças. Além disso, estimulam hábitos de estudo, valorização de saberes e ampliação do conhecimento, impactando diretamente na melhora do

desempenho escolar dos alunos e na consolidação de uma proposta de Educação Integral, que considera as múltiplas dimensões da formação humana.

Por meio dessas iniciativas, a OSCs têm colaborado para a construção de uma sociedade mais justa, reflexiva e igualitária, assegurando os direitos sociais e educacionais das crianças e adolescentes, além de fortalecer o amparo e a proteção integral.

Como apresentado no subtópico anterior, a LDB (Brasil, 1996) prevê a ampliação progressiva do período de permanência na escola e aponta a perspectiva do ensino fundamental ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Esse marco ajuda a compreender por que a ampliação de jornada se converteu, ao longo do tempo, em pauta recorrente de políticas públicas e arranjos institucionais no país.

Esse atendimento também tem repercussões diretas na vida das famílias, possibilitando que pais e responsáveis possam se dedicar ao trabalho e a outras atividades, com reflexos positivos na economia local e na qualidade de vida da comunidade. As atividades educativas desenvolvidas pelas OSCs garantem que, no período em que as crianças não estão na escola formal, estejam amparadas em um ambiente seguro, com oferta de alimentação, atividades pedagógicas complementares, momentos de lazer e fortalecimento dos vínculos sociais.

Dessa forma, fica evidente que o contraturno escolar atende a diversas áreas, assegurando direitos essenciais, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e auxiliando no cumprimento das leis educacionais e de proteção à infância e juventude. Nesse contexto, a colaboração entre OSCs e poder público pode ser fundamental para promover uma educação inclusiva e transformadora, desde que seja guiada por objetivos educacionais sólidos e por processos de formação que sustentem práticas alinhadas às necessidades dos alunos e às exigências do mundo atual.

No entanto, no caso específico das parcerias aqui estudadas, é necessário destacar que, apesar dos benefícios descritos, há uma crescente tensão que envolve o estabelecimento dessas parcerias e o repasse de recursos financeiros.

Em diferentes contextos, professores, sindicatos e agentes da comunidade escolar expressam questionamentos relacionados à destinação de recursos públicos para instituições parceiras, visto que é entendido que é dever do poder municipal garantir o atendimento em período integral aos alunos matriculados.

No entanto, segundo esses discursos, ao invés de utilizar os recursos para a construção e ampliação de escolas, a esfera municipal prefere investi-los na iniciativa privada. As controvérsias aumentam quando, nos bastidores, circulam informações de que alguns agentes políticos estariam “por trás” dessas OSCs, destacando-se politicamente com o uso de recursos públicos. Essas tensões repercutem diretamente no cotidiano pedagógico, na forma como o contraturno é compreendido e legitimado, e no lugar atribuído aos profissionais que atuam nesse espaço.

Quando o contraturno é visto principalmente como "assistência", "cuidado" ou "ocupação do tempo", há o perigo de comprometer sua função educativa, diminuindo a intencionalidade pedagógica. Nesse contexto, a capacitação de professores, monitores e coordenadores torna-se ainda mais essencial: ela não é apenas uma questão de dominar técnicas ou ferramentas, mas de criar uma base pedagógica que sustente o contraturno como um espaço de aprendizado.

Dessa forma, torna-se necessário fortalecer os planejamentos educacionais e a formação dos docentes que atuam nesses espaços, especialmente para que possam contribuir com a complementação pedagógica e consolidar o contraturno como um ambiente que ultrapassa disputas político-administrativas, afirmando-se como espaço educativo.

Ademais, cabe aproveitar a maior flexibilidade de horários e atividades nesses espaços – os quais não possuem avaliações ou conteúdo mínimo obrigatório para cada etapa escolar – com um objetivo específico: desenvolver atividades voltadas para o letramento digital e multiletramentos, dentre outros. Essa iniciativa serviria como um apoio também para a escola. Desse modo, poderiam caminhar juntos, trazendo mais benefícios para os agentes mais importantes: os alunos.

2.2. A pedagogias dos (multi)letramentos

As transformações sociais, culturais e tecnológicas resultantes da cibercultura e do avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) trazem novos desafios à educação escolar. A maneira como as pessoas se comunicam, produzem e consomem informações foi alterada de modo irreversível, exigindo que as instituições educativas adotem novas práticas pedagógicas. Se hoje, há a

inteligência artificial, que pode criar textos, imagens, vídeos, dentre outras utilidades, o conhecimento (além do técnico) é imprescindível.

Muitas vezes, ao se falar de “tecnologias na educação”, pode-se ter a impressão de redundância e saturação, mas as pesquisas indicam que o aumento da presença de tecnologias e mídias no cotidiano é inversamente proporcional ao letramento digital (Monteiro e Lemos, 2014).

Nossos estudantes utilizam celulares, internet e as mídias sociais diariamente, inclusive para a realização de trabalhos escolares (ex: pedir ao *Chat GPT* para resumir um texto ou até para escrever alguma redação, dentre outros), mas não sabem fazer uma boa pesquisa para buscar informação nas redes ou até mesmo distinguir uma notícia falsa:

Essa assertiva pode ser confirmada em matéria da BBC (2021) a qual expõe que a familiaridade dos adolescentes com as tecnologias “não os torna automaticamente habilitados para compreender, distinguir e usar de modo eficiente o conhecimento disponível na internet”. Segundo a reportagem, que utilizou dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no Brasil, apenas um terço (33%) dos estudantes foi capaz de distinguir fatos de opiniões em uma das perguntas aplicadas no Pisa, além disso, até mesmo as habilidades básicas de pesquisa ficaram abaixo do esperado (Cardoso, 2021).

Esse contexto evidencia uma contradição significativa: embora os alunos dediquem grande parte do seu dia a ambientes digitais, suas atividades se restringem, na maioria das vezes, ao consumo passivo de conteúdos, enfrentando dificuldades para desenvolver leituras críticas ou produzir informações em diversas linguagens.

Assim, não se trata apenas do acesso à tecnologia, mas também da habilidade de agir de forma autoral, crítica e consciente nas dinâmicas midiáticas atuais. Lankshear e Knobel (2007) ressaltam que a cultura digital contemporânea exige novas abordagens de letramento que levem em conta as práticas colaborativas, multimodais e participativas que caracterizam o dia a dia dos jovens.

Essa problemática é conhecida como o “paradoxo do letramento digital”, pois evidencia que a ampliação do acesso e o uso frequente das tecnologias não garantem fluência em práticas de leitura e produção mais críticas e assertivas. Monteiro e Lemos (2014) discutem o tema com base nos paradoxos que se manifestam em diferentes dimensões da vida digital. No paradoxo do tempo, há a ideia de que ao adquirir equipamentos de tecnologia e ao utilizar as redes,

economiza-se tempo para realizar as tarefas. No entanto, para que se tenha essa economia de tempo, de fato, é necessária ter habilidades básicas, as quais só se adquirem com tempo para estudos. Há, também, outra controvérsia, que diz respeito ao tempo que as redes sociais consomem na vida cotidiana, caso não se use com responsabilidade.

No paradoxo do espaço, nota-se que o *ciberespaço*, de fato, encurta a distância entre o usuário e experiências culturais – tais como visitar museus, ver ruas de outros países, deslocar-se pelas imagens etc. – que só seriam possíveis fisicamente. No entanto, ao mesmo tempo que se permite essa democratização do conhecimento, há o outro lado de que só se “viveu” aquilo virtualmente, como um simulacro da realidade (Levy, 2010).

Conectado ao paradoxo do espaço, está o paradoxo do conhecimento, pois, apesar de a rede de internet possibilitar uma ampla oportunidade de aprendizado e conhecimento, os hipertextos podem contribuir para uma dispersão, excesso de informação e dificuldade de síntese. Para lidar com todo esse conhecimento, é necessária uma estratégia de seleção, curadoria de conhecimento e interpretação que nem sempre são bem desenvolvidas (Monteiro; Lemos, 2014).

E o problema desse “não-saber” atinge não somente a educação básica ou a realidade brasileira, visto que em estudo de Murray e Perez (2014), os autores identificaram que estudantes universitários dos Estados Unidos apresentam dificuldades relevantes em habilidades informacionais e estratégicas (como localizar, avaliar e utilizar informações de forma adequada), devido a um equívoco recorrente das instituições: supor que os sujeitos “aprendem sozinhos” porque usam tecnologia diariamente, deixando em segundo plano processos sistemáticos de avaliação, acompanhamento e formação.

Ao analisarem estudantes que estão prestes a concluir o ensino superior, os autores destacam lacunas significativas em conhecimentos e competências ligados ao uso de ferramentas, à busca e avaliação de informações, bem como à tomada de decisões com base nos conteúdos disponíveis na internet. Isso indica que o contato constante com o ambiente digital não se traduz em uma compreensão efetiva de seus mecanismos e demandas.

Nesse contexto, o paradoxo do letramento digital também se manifesta como uma questão institucional: ao supor que as habilidades digitais se desenvolvem de forma natural, sem uma intenção educativa, tende-se a desconsiderar a necessidade

de um ensino estruturado, orientação e capacitação para que os alunos progredam do consumo superficial para práticas mais críticas e autorais (Murray; Pérez, 2014).

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível que a escola repense suas estratégias de letramento, reconhecendo que a alfabetização tradicional não dá conta das exigências do cenário vigente. É nesse contexto que o conceito de multiletramentos se apresenta como uma alternativa, oferecendo uma perspectiva que amplia o foco para além da escrita alfabética e passa a integrar as múltiplas linguagens e discursos presentes na cultura digital.

O conceito de multiletramentos é um pouco recente, considerando que tem menos de 20 anos, mas se considerarmos que, quando surgiu, os textos multimodais que os autores consideravam eram *gifs* ou alguns *posts* de redes sociais e um acesso mais limitado às redes, ele torna-se desatualizado na atual configuração da sociedade – que tem que lidar com vídeos ultrarrealistas feitos pela Inteligência Artificial. No entanto, apesar de parecer obsoleto, é um conceito necessário e importante, especialmente porque ainda há muitos profissionais da educação que o desconhecem.

O termo multiletramentos foi introduzido em 1996 pelo *New London Group* (NLG) como resposta à globalização e à diversificação das formas de comunicação em contextos digitais e multimodais. Para os autores, é necessário que a escola supere o foco exclusivo na leitura e escrita alfabética e reconheça a multiplicidade de linguagens - visual, sonora, audiovisual, gestual, espacial - que compõem as práticas comunicativas cotidianas. Segundo o grupo, “o objetivo da pedagogia dos multiletramentos é a de preparar os alunos para negociarem significados em diversos contextos culturais e linguísticos” (New London Group, 1996, p. 63).

Contudo, ao analisarmos a realidade brasileira atual, nota-se uma discrepância significativa entre os fundamentos teóricos da pedagogia dos multiletramentos e as práticas reais de letramento digital nas escolas. Embora a massificação do acesso à internet e aos dispositivos digitais seja evidente, como mostram os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que indicam que 92,5% dos lares brasileiros estão conectados à internet, isso não levou necessariamente à apropriação crítica e à diversificação das práticas comunicacionais dos indivíduos (IBGE, 2023).

Além disso, embora praticamente todos os jovens brasileiros de 9 a 17 anos façam uso regular da internet (CGI.br, 2023), dados da Anatel (2023) apontam que

apenas cerca de 30% da população domina habilidades digitais básicas, como enviar *emails* com anexos ou organizar arquivos simples. Esse cenário evidencia uma lacuna significativa entre o acesso às tecnologias e a capacidade de utilizá-las de forma autônoma e crítica nos ambientes digitais.

De modo ainda mais preocupante, pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), em parceria com a UNESCO (2023), revela que cerca de 43% dos jovens dessa faixa etária não sabem verificar se uma informação encontrada na internet é verdadeira ou falsa. Isso aponta para um letramento digital fragmentado e superficial, em que o aumento do acesso não se traduz automaticamente em apropriação crítica das ferramentas, posto que, como alerta Buckingham (2018), o uso frequente de tecnologias não garante, por si só, o desenvolvimento de uma postura reflexiva frente às mídias e seus conteúdos.

Pinheiro (2021), em uma análise da pedagogia dos multiletramentos após 25 anos de seu surgimento ressalta que seus pressupostos permanecem atuais, embora demandem constantes ressignificações diante das transformações socioculturais e tecnológicas contemporâneas. Nesse sentido, o autor evidencia que a centralidade da multimodalidade e da diversidade cultural, já apontadas no manifesto original, torna-se ainda mais relevante em um contexto marcado pela intensificação das práticas digitais e pela ampliação das formas de produção e circulação de sentidos.

Além disso, destaca que o avanço das tecnologias digitais, especialmente das redes sociais, não apenas amplia as possibilidades de letramento, mas também introduz novas complexidades, como a velocidade da informação, a volatilidade dos conteúdos e a participação ativa dos sujeitos na construção de significados, o que reforça a noção de “design” como um processo dinâmico e contínuo.

Nesse cenário, ao propor a ideia de “designs contingenciais”, o autor evidencia que as práticas de letramento contemporâneas são marcadas pela imprevisibilidade, fluidez e forte vinculação às interações sociais em rede, o que demanda uma abordagem crítica dos letramentos, voltada não apenas ao domínio técnico das linguagens, mas à compreensão dos mecanismos que regem a produção, circulação e legitimação das informações em um contexto permeado por disputas discursivas e desinformação.

Tal constatação evidencia, ainda, o quanto o letramento digital nas escolas carece de maior aprofundamento e estruturação, uma vez que, como afirma Moran (2020), “não basta oferecer o acesso às tecnologias ou criar atividades com dispositivos; é preciso formar os estudantes para atuar de forma crítica e ética nas redes e plataformas”.

Nesse contexto, o conceito de multiletramentos se apresenta como uma alternativa relevante e necessária, pois considera não apenas o domínio de ferramentas, mas a leitura crítica e a produção autoral em diferentes linguagens. Conforme salientado por Rojo (2009), o desafio contemporâneo da escola é possibilitar que os alunos compreendam e atuem sobre os discursos que circulam nas mídias, os quais estão presentes em suas vidas, articulando a cultura escolar com as práticas sociais dos estudantes e seus repertórios de leitura multimodal.

A escola, enquanto agência de letramento por excelência (Rojo, 2009), não tem conseguido acompanhar a rapidez com que as mídias digitais se consolidaram nas práticas cotidianas dos estudantes. Mesmo entre os jovens, cuja rotina é permeada pelas redes sociais e dispositivos móveis, observa-se um letramento restrito ao consumo de conteúdos e pouco voltado à autoria e à produção de discursos digitais.

Dados da pesquisa TIC Educação (2019) apontam que, embora 94% dos estudantes brasileiros acessem vídeos e outros conteúdos *online*, apenas cerca de metade publica conteúdos próprios ou participa ativamente de ambientes de criação e compartilhamento de mídias.

De acordo com Demo (2004), a educação atual precisa reformular suas práticas, abandonando a lógica da repetição e da cópia, também conhecida como educação bancária (Freire, 2011), e investir em atividades que valorizem produções próprias. Ao considerar os sujeitos como produtores de sentido e não meros receptores, aproxima-se a ideia de multiletramentos da noção de professor-pesquisador e de aluno como autor da própria aprendizagem.

Ademais, conforme exposto por Gatti (2013), a educação contemporânea exige uma escola mais justa, fazendo-se necessário um novo paradigma:

Assim, esse novo paradigma solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares (p. 53).

O que a autora defende é a preparação do profissional docente para as demandas atuais, o que inclui reflexões, conhecimento e entendimento sobre o papel fundamental de cada agente no ambiente educacional. Assim, evidencia-se que o desafio da escola contemporânea vai além da mera inserção de recursos tecnológicos, como se a sua mera presença fosse capaz de solucionar todos os problemas.

Dessa forma, é preciso incentivar práticas pedagógicas que levem em conta a diversidade de linguagens e a importância de um letramento ampliado, que seja relevante para os estudantes e que esteja em sintonia com as exigências da cultura digital e com a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo NLG há quase 20 anos.

2.3. Os letramentos além da tela

Nesse contexto, onde a escola é desafiada a adotar práticas de multiletramentos além da mera inclusão de recursos tecnológicos, o letramento em múltiplas linguagens é um passo fundamental, mas ele, por si só, não garante que os alunos se tornem participantes críticos e éticos no mundo digital. Portanto, o grande desafio da escola é transcender a mera inclusão de tecnologias e adotar práticas que, de fato, guiem o desenvolvimento dessas habilidades por uma perspectiva reflexiva e responsável.

Nesse sentido, o debate sobre multiletramentos se articula diretamente com a construção da cidadania digital, uma vez que atuar em ambientes mediados por tecnologias envolve não apenas a capacidade técnica de produzir e interpretar conteúdos, mas também o compromisso com valores éticos e sociais. Assim, compreender o que significa ser cidadão na era da cultura digital passa a ser um desafio também educacional.

No entanto, cabe entendermos, brevemente, o conceito de cidadania para, posteriormente, adentrarmos no conceito de cidadania digital. Ser cidadão implica o exercício pleno dos direitos civis, políticos e sociais, bem como o cumprimento de deveres que possibilitam a participação ativa na vida em sociedade. Segundo a Constituição Federal Brasileira, a cidadania

está relacionada à qualidade de ser cidadão, de ter direitos e deveres civis, políticos e sociais, possibilitando que a pessoa participe da vida e do governo de seu povo. É, portanto, o vínculo entre o cidadão e o Estado, permitindo a participação direta ou indireta do cidadão nos assuntos do Estado e da sua comunidade (Cavalcanti et. al, 2021, p 08).

De acordo com Marshall (1967 *apud* Mastrodi e Avelar, 2017), a cidadania é composta por três dimensões interdependentes: os direitos civis, que garantem liberdades individuais e a igualdade perante a lei; os direitos políticos, que asseguram a participação no processo político e democrático; e os direitos sociais, que garantem acesso a serviços básicos como educação, saúde e bem-estar social.

No entanto, os autores destacam que a cidadania no Brasil se constitui mais como concessão do que como conquista, o que tem implicações profundas na cultura política brasileira e na forma como o cidadão se relaciona com o Estado. Em vez de sujeitos de direitos, os indivíduos são tratados como beneficiários de favores estatais, o que enfraquece a noção de participação e responsabilidade coletiva:

O fato de a participação da sociedade civil em seu aspecto político estar hoje garantida em lei não foi capaz de modificar seu caráter precário, de forma que a representação partidária perde espaço para uma cultura estatista e autoritária, em que o “o Estado sempre assumiu uma postura central na relação entre poder público e sociedade”, o que faz enquadrar o Brasil, segundo a teoria de Carvalho, no rol dos países que “desenvolveram sua cidadania de cima pra baixo” (ANDRADE et al., 2012, p. 186 *apud* Mastrodi; Avelar, 2017).

Dessa forma, percebemos que repensar os fundamentos da cidadania no Brasil requer não apenas garantir o acesso formal aos direitos, mas sobretudo fomentar práticas sociais que fortaleçam a consciência crítica, a organização popular e a participação ativa nas decisões públicas.

Segundo Arendt (2002 *apud* Lafer, 1997) a cidadania pressupõe a participação ativa do sujeito na vida pública e na construção do espaço comum, sendo a pluralidade e o debate os pilares da esfera pública. Nota-se que a autora defende que ser cidadão não é apenas usufruir de direitos, mas sim compreender sua responsabilidade na manutenção da esfera pública, participando de forma ativa e crítica das decisões coletivas e dos processos que regulam a convivência social. Assim, ser cidadão pressupõe não apenas conhecer seus direitos e deveres, mas também mobilizar tais conhecimentos para construir uma sociedade mais democrática, justa e participativa.

Nos autores citados, destacam-se os conceitos de criticidade, participação ativa, responsabilidade e a busca por uma sociedade mais democrática e justa. Contudo, para que esses ideais se concretizem, é imprescindível que os sujeitos tenham não apenas consciência de seu papel social, mas também acesso efetivo às ferramentas que permitam sua inserção nos processos de transformação coletiva.

Essa reflexão está diretamente relacionada à concepção de cidadania crítica, que Freire (2011) define como a capacidade de "intervir no mundo para transformá-lo" e não apenas adaptá-lo, implicando, assim, um compromisso com a justiça social e com a construção de uma sociedade mais igualitária.

Embora não se possa considerar a promoção de justiça social apenas responsabilidade da escola, pode-se dizer que esses conceitos estão intrinsecamente conectados a ela, uma vez que, de acordo Malheiros e Neira (2022), a privação de direitos básicos como alimentação, moradia, saneamento básico e lazer leva à precarização dos serviços públicos, especialmente a educação. Diante dessa precarização, com salas de aula sem infraestrutura adequada, professores desmotivados e concepções metodológicas defasadas, a educação contribui para o aumento da desigualdade social.

Nesse sentido, a educação, especialmente a educação midiática e digital, torna-se um elemento central na formação de sujeitos capazes de atuar com autonomia, responsabilidade e visão crítica nas diferentes esferas sociais e políticas. Sem uma formação crítica, corre-se o risco de que o exercício da cidadania limite-se à formalidade, desvinculado de impactos reais sobre a realidade social, posto que “a prática de transmitir conhecimentos e valores que as mídias se propõem é um ato pedagógico e, portanto, também comunicativo” (Setton, 2010, *apud* Sousa, 2018).

2.3.1. Cidadania digital

A cidadania digital exige que o indivíduo não apenas participe de forma técnica no espaço *online*, mas que também compreenda as dinâmicas de poder, a circulação de informações e a influência dos algoritmos nas decisões sociais e políticas (Castells, 2005 *apud* Boechat, Montalvão, 2024). Assim, torna-se essencial preparar o cidadão para navegar de forma crítica e ética, ampliando sua capacidade de discernir, atuar e posicionar-se em uma sociedade hiperconectada.

O autor ainda alerta que “difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quem são usadas as tecnologias” (Op. Cit.). Essa perspectiva dialoga com o que Rojo (2012) denomina de “letramento crítico”, uma prática pedagógica que busca capacitar os sujeitos para não somente lerem, mas também questionarem as mensagens veiculadas nos diversos meios de comunicação, além de reconhecerem seu papel como produtores de discurso e agentes de transformação social.

Portanto, para além do acesso às tecnologias e das competências técnicas, é urgente investir na formação de uma cidadania crítica e ativa, comprometida com o debate público, com a democratização da informação e com a construção de práticas mais justas e solidárias no espaço público e digital. Temos visto que, recentemente, as redes tornaram-se palco de polarização ideológica, práticas de *cyberbullying*, divulgação de violência e até mesmo pornografia infantil, dentre outras questões que são agravadas por esse amplo acesso à internet.

Dessa forma, compreender o que significa ser cidadão na era da cultura digital passa a ser um dos principais desafios contemporâneos da educação. Assim, o próximo tópico explana o conceito de cidadania digital e sua relevância frente às questões educacionais atuais.

Como enfatiza a cartilha de Cidadania Digital (Cavalcanti et al., 2021), ser cidadão, em termos amplos, refere-se à capacidade de exercer direitos civis, políticos e sociais com responsabilidade, ética e participação consciente, em uma sociedade que busca a justiça e a igualdade. Dessa forma, na sociedade atual, permeadas pelas tecnologias digitais, “é imprescindível a inclusão digital”:

Ou seja, para que um indivíduo exerça plenamente seus direitos é importante que este tenha acesso à tecnologia de forma democrática e facilitada. Somente assim o(a) cidadão (a) poderá, de fato, fazer parte dos processos decisórios do Estado ao qual faz parte de forma democrática e igualitária (p. 06)

A transposição do conceito de cidadania para o espaço digital amplia os desafios e as responsabilidades, exigindo um compromisso ainda maior com a ética e a criticidade no uso das tecnologias e na atuação nas redes. Nesse contexto, a cidadania digital torna-se ainda mais complexa, pois, além de compreender o uso responsável e ético das tecnologias, envolve a capacidade crítica de atuar em um

ambiente mediado por algoritmos que limitam a pluralidade e diversidade de conteúdos/informações.

Como destacam Siqueira e Vieira (2022, p. 167), “os algoritmos das redes sociais, ao criarem bolhas informacionais e câmaras de eco, reduzem o contato dos usuários com pontos de vista divergentes, promovendo a radicalização e a intolerância nas interações digitais”.

Recentemente, a Meta, *BigTech* responsável pelo Facebook e Instagram, anunciou a retirada do sistema de checagem de fatos, o que pode permitir que as *fake news* sejam veiculadas sem qualquer restrição e/ou punição. O CEO da empresa também alegou que as redes sociais passarão a transmitir mais conteúdos de política e que lutarão contra os “tribunais de censura” de alguns países, o que foi visto por muitos veículos de comunicação como uma fase de política partidária (BBC News, 2025).

Essa falta de mecanismos de moderação, responsabilização e controle nas redes sociais possui, ainda, uma faceta gravíssima: o discurso da falsa “liberdade de expressão”, frequentemente mobilizada para justificar a circulação de conteúdos misóginos, racistas, xenofóbicos e até mesmo neonazistas.

Em abril de 2024, a Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos do Brasil integrou uma missão em Santa Catarina, liderada pelo Conselho Nacional dos Direitos Humanos, com o objetivo de elaborar um relatório a partir de denúncias sobre o aumento de grupos neonazistas na região, iniciativa desencadeada após representação apresentada pela Associação Brasileira de Imprensa (Brasil, 2024). No mesmo contexto, a Ouvidoria destacou que a denúncia encaminhada apontava aumento de 60,7% em denúncias anônimas de neonazismo entre 2020 e 2021, registradas pela Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos (Brasil, 2024).

Esse cenário relaciona-se com levantamentos anteriores citados como referência na própria representação encaminhada ao CNDH, como o mapeamento da antropóloga Adriana Dias, segundo o qual as células de grupos neonazistas cresceram 270,6% no Brasil entre janeiro de 2019 e maio de 2021, evidenciando a expansão desse tipo de organização e reforçando a urgência de políticas públicas de enfrentamento e de ações educativas capazes de promover leitura crítica e postura ética frente às dinâmicas informacionais contemporâneas (Abi, 2023).

Pesquisa de Albach *et al.* (2025), ao discutirem o aumento de grupos neonazistas no Sul do Brasil e sua relação com ataques em escolas, apontam que as redes sociais podem operar como espaços de disseminação de ideologias extremistas, contribuindo para que determinados conteúdos migrem do ambiente virtual para práticas e ações no mundo físico.

Nessa direção, os autores ressaltam que “os casos começam pelas redes sociais ou acabam chegando até elas”, o que reforça a necessidade de compreender as mídias digitais não apenas como recursos técnicos, mas como ambientes de disputa de sentidos, valores e narrativas” (Albach et al., 2025, p. 94).

Assim, a cidadania digital não se restringe apenas ao uso seguro ou à proteção de dados, mas inclui o desenvolvimento de uma postura crítica diante das dinâmicas desses algoritmos e da desinformação amplificada em ambientes *online*. Siqueira e Vieira (2022, p. 174) também alertam que “o cancelamento virtual, frequentemente originado nessas bolhas e câmaras de eco, fere direitos fundamentais ao propagar discursos de ódio e linchamentos morais sem o devido processo legal”.

Em pesquisa recente publicada no *Journal of Experimental Psychology: General*, Bahg; Sloutsly e Turner, da Universidade de Ohio, constataram que a personalização dos *feeds* de redes sociais, realizadas pelos algoritmos, induzem os usuários a interpretações equivocadas sobre o mundo, perspectivas diversas limitadas, além de uma confiança exacerbada em “conhecimentos” sobre os quais tiveram poucas informações.

No experimento, os pesquisadores trabalharam com um contexto fictício (categorias de “alienígenas” com características ocultas), justamente para evitar que conhecimentos prévios interferissem. Os resultados mostraram que, sob personalização algorítmica, os participantes mostravam informações de modo mais seletivo, formavam representações incompletas e, ao serem testados com novos exemplos, erravam com frequência.

No entanto, há um dado especialmente preocupante: apesar de errarem frequentemente, os participantes apresentavam confiança inflada. Os autores sustentam que a personalização, ao restringir o contato com aspectos diversos do ambiente, pode distorcer a compreensão construída durante o processo de aprendizagem e favorecer extrapolações indevidas.

Dentre outras constatações, Bahg, Sloutsky e Turner (2025) reiteram que a falta de informações conflitantes pode levar a um isolamento intelectual, evidenciando que a baixa diversidade de informações pode produzir um tipo de “fechamento” cognitivo e cultural: o sujeito passa a circular reiteradamente por temas, fontes e perspectivas semelhantes, sem perceber o quanto sua visão de mundo está sendo construída a partir de um recorte limitado.

Assim, quando a experiência cotidiana do digital reforça a repetição e reduz o contato com perspectivas distintas, aumenta-se o risco de leituras apressadas, julgamentos generalizados e adesões pouco críticas a narrativas prontas, o que torna ainda mais necessária uma mediação pedagógica voltada à busca ativa, à diversificação de fontes e ao desenvolvimento de uma consciência algorítmica sobre como os *feeds* são organizados.

Dessa forma, o exercício ético da cidadania digital exige a mediação da escola, da família e da sociedade no sentido de promover práticas que incentivem o diálogo democrático, a empatia e o respeito à diversidade.

Nota-se que o cenário atual reforça a necessidade de políticas públicas de educação para a cidadania digital, que vão além da alfabetização tecnológica, incluindo o combate à desinformação, a promoção da liberdade de expressão responsável e a proteção dos direitos humanos no ciberespaço, visto que “a cidadania digital implica a compreensão dos direitos e deveres no ambiente online, bem como a consciência sobre as consequências das ações individuais e coletivas nas redes” (Cavalcanti et. al., 2021).

Pode-se, dizer, inclusive, que a situação é um paradoxo, pois, ao mesmo tempo que as redes apresentam esses “riscos”, a postura correta do ambiente escolar seria abolir, de fato, qualquer contato com esse conteúdo? Ou seria mais relevante “inundar” esses espaços com discursos verdadeiros, conteúdos formativos, dentre outros?

Em resumo, ser um cidadão digital no século XXI é um desafio multifacetado. Exige-se mais do que habilidades técnicas: é preciso que os sujeitos sejam preparados para atuar com responsabilidade, criticidade e ética em um contexto de hiperconectividade e complexidade social, uma vez que “a cidadania digital deve ser construída a partir de valores democráticos e de uma formação crítica que contemple as implicações sociais, culturais e éticas das interações mediadas pela tecnologia” (Siqueira e Vieira, Op. Cit, p. 182).

2.4. Educação transmídia

Conforme exposto até aqui, a presença das mídias digitais na vida dos estudantes não é uma novidade, mas a forma como a escola lida com elas ainda exige mudanças significativas, tais como a superação de uma abordagem meramente proibitiva ou um uso tecnicista das tecnologias; a incorporação de práticas pedagógicas que valorizem a criação de conteúdo para o cenário digital; e a necessidade de formação docente que prepare os educadores para atuar em um cenário marcado pela cultura participativa e pelo letramento multimodal.

A educação transmídia surge nesse contexto como uma proposta pedagógica que busca ir além do uso tecnicista da tecnologia, apostando na criação de experiências de aprendizagem que se conectam com a cultura digital, com os interesses dos alunos e com a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem se articula diretamente com os conceitos de multiletramentos, letramento midiático e cultura participativa, e propõe uma revisão profunda das práticas pedagógicas tradicionais.

O termo narrativa transmídia foi cunhado por Henry Jenkins (2009) ao descrever histórias que se desdobram por diferentes mídias, com partes complementares que enriquecem a experiência. No campo da educação, essa ideia se transforma em uma estratégia que amplia as possibilidades de ensinar e aprender por meio da articulação de diversas linguagens e plataformas.

O autor afirma que “a convergência não ocorre apenas por meio de dispositivos, mas nas mentes dos consumidores individuais e em suas interações sociais” (Jenkins, 2009, p. 29), o que nos leva a pensar que o espaço escolar precisa dialogar com essas práticas sociais e culturais.

Quando levamos esse conceito para o campo pedagógico, estamos propondo que o conteúdo escolar não se limite ao livro didático ou à lousa, mas seja vivido de forma integrada em diferentes suportes. Isso inclui vídeos, redes sociais, *podcasts*, jogos, murais colaborativos, *sites* e outras mídias que fazem parte da cultura digital dos estudantes.

Como explicam Scolari *et al.* (2019), “a lógica transmídia ajuda a romper com os formatos lineares tradicionais da educação”, estimulando que os estudantes criem conexões, compartilhem experiências e também produzam seus próprios registros,

sempre pensando em uma prática colaborativa. Essa perspectiva transforma o aluno de receptor passivo em agente ativo do processo de aprendizagem, promovendo autoria, engajamento e protagonismo.

Essa necessidade de mudança de postura está relacionada à cultura da participação que caracteriza a comunicação contemporânea. Jenkins (2009) chama atenção para o fato de que os jovens produzem, remixam, publicam e compartilham conteúdos nas redes (muitas vezes fora da escola). Trazer essas práticas para o ambiente escolar não significa simplesmente permitir o uso de celulares ou aplicativos, mas pensar em formas pedagógicas que integrem essas linguagens de maneira crítica e criativa. Montanaro reforça essa ideia ao destacar que:

As estratégias pedagógicas transmidiáticas buscam criar ambientes de aprendizagem em que os alunos possam experimentar uma conexão profunda com os conteúdos trabalhados, não apenas por obrigação ou motivação externa, como notas ou aprovação, mas porque os conteúdos se tornam realmente interessantes e significativos. O planejamento transmidiático se apoia na criação de universos narrativos envolventes, que desafiam e instigam os estudantes, permitindo a exploração criativa, o diálogo colaborativo e a experimentação ativa sem o temor de punições tradicionais (Montanaro, 2016, p. 162).

Essa imersão não é apenas técnica ou estética, mas também epistemológica, pois envolve o reconhecimento de que o conhecimento não é transmitido de forma linear, mas construído coletivamente a partir da experiência, da reflexão crítica e da autoria. Isso exige que o professor também seja formado para compreender o processo de aprendizagem como algo colaborativo e dinâmico. O autor ainda ressalta que:

Um dos grandes obstáculos à implementação efetiva da educação transmídia no cenário atual está na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Frequentemente, as metodologias empregadas em cursos de licenciatura não contemplam adequadamente as linguagens multimodais e digitais, limitando-se a aspectos básicos ou instrumentais. Defendemos uma formação crítica e aprofundada para o uso pedagógico das mídias digitais, capaz de sensibilizar os professores para uma mudança de perspectiva em relação às práticas tradicionais de ensino e às formas de interação com os estudantes." (p. 164)

Ao propor que os alunos se envolvam com múltiplas linguagens, a educação transmídia também responde à demanda por multiletramentos, pois valoriza não apenas a leitura e escrita alfabética, mas também as narrativas visuais, sonoras, corporais e digitais. Além disso, essa abordagem contribui diretamente para o

desenvolvimento de competências essenciais da cidadania digital, como o pensamento crítico, a produção ética de conteúdo e a leitura ativa dos meios.

França (2015) destaca que a aprendizagem transmídia modificou a dinâmica de ensino-aprendizagem, propiciando maior entusiasmo e interação dos alunos com/sobre o objeto de conhecimento. Isso se deve ao fato de que os conteúdos ganham múltiplas entradas e saídas, permitindo que diferentes perfis de estudantes se conectem a partir de seus próprios repertórios culturais.

Em termos pedagógicos, a educação transmídia se aproxima das metodologias ativas, pois parte do princípio de que o aluno deve estar no centro do processo. Ele é desafiado a investigar, criar, dialogar, tomar decisões e trabalhar em grupo, em contextos reais e simbólicos mediados por mídias diversas.

De acordo com Emanuel (2022), a educação está em transição, caminhando de um modelo instrucionista para experiências com construção coletiva do conhecimento, e essa mudança de paradigma exige que o professor atue como mediador, curador de conteúdos e facilitador de processos autorais.

Ao propor que os alunos se envolvam com múltiplas linguagens, a educação transmídia também responde à demanda por multiletramentos, pois valoriza não apenas a leitura e escrita alfabética, mas também as narrativas visuais, sonoras, corporais e digitais. Além disso, essa abordagem contribui diretamente para o desenvolvimento de competências essenciais da cidadania digital, como o pensamento crítico, a produção ética de conteúdo e a leitura ativa dos meios.

Dessa forma, é vantajoso que plataformas como *TikTok*, *YouTube* e *Instagram* sejam integradas às atividades escolares, uma vez que fazem parte do cotidiano dos estudantes e oferecem linguagens e formatos compatíveis com práticas pedagógicas inovadoras.

Em artigo sobre os potenciais educativos do *TikTok* Cardoso (2022), defende que a plataforma pode ser uma importante aliada na formação leitora e no desenvolvimento de práticas de multiletramentos, uma vez que os jovens passam a atuar como produtores de conteúdo, exercendo protagonismo, autoria e agência sobre seus processos de leitura e escrita.

Essas características de colaboração e letramento digital apresentam uma gama de possibilidades para o trabalho em sala de aula, como considerar livros indicados pelo *BookTok* para leituras institucionais, escolhidos junto com os alunos, e utilizar o *TikTok* como suporte para metodologias ativas.

Outro ponto importante é o papel da formação docente. Para que a educação transmídia aconteça de forma eficaz, é necessário que os professores tenham condições de refletir sobre suas práticas, conhecer os recursos disponíveis e, sobretudo, compreender a lógica da cultura digital. Moura e Franco (2023) afirmam que “trabalhar com narrativa transmídia incrementa o processo formativo sobre diversos aspectos”, ao estimular a criatividade, o uso de múltiplas linguagens e a aproximação com as práticas sociais dos alunos.

Essa proposta não só redefine conteúdos e metodologias, mas também questiona os papéis tradicionais dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. Como exposto por Gallo Junior (2016, p. 95), a abordagem transmídia propõe que “o estudante passa de receptor passivo para coautor do processo de aprendizagem, produzindo conteúdo e remixando informações em diferentes linguagens”, o que evidencia o potencial dessa metodologia para desenvolver tanto habilidades técnicas quanto competências comunicativas, autorais e críticas.

No campo da formação de professores, Moura e Franco (2023, p.329) destacam que “o lugar das produções de narrativas digitais ainda é tímido na formação docente”, mas também apontam que, quando essas experiências surgem, há grande envolvimento e reconhecimento da importância de trabalhar com múltiplas linguagens e mídias. Por isso, é fundamental ampliar a presença dessas experiências nos espaços formativos.

Esse processo, evidentemente, requer planejamento, escuta, diálogo e receptividade ao novo, uma vez que reconhecer os conhecimentos prévios e as maneiras de expressão dos estudantes gera uma atitude positiva em relação ao aprendizado e engaja de forma mais eficaz (Scolari et. al, 2019).

Outro aspecto central da abordagem transmídia é seu potencial para desenvolver uma formação crítica diante da cultura digital. Para isso, as práticas pedagógicas precisam incluir momentos de análise, discussão e problematização dos discursos que circulam nas mídias. Como apontam Santos e Santos (2022), o combate à desinformação passa por práticas educativas que articulem análise crítica e autoria digital. Ou seja, não basta ensinar a usar as ferramentas, é preciso que os estudantes reflitam sobre o que produzem e consomem.

É por isso que se indica a inclusão das mídias que os alunos já utilizam no cotidiano. Partindo de uma realidade que lhes é familiar, o aprendizado se torna mais significativo: a identificação de discursos, a reflexão sobre os posts que circulam e a

responsabilidade ao produzir conteúdo serão, assim, habilidades mais naturalmente apropriadas e aplicadas por eles.

Nesse sentido, a alfabetização transmídia ganha destaque como caminho para preparar os estudantes não apenas para interagir com diferentes mídias, mas para compreender seus funcionamentos, intencionalidades e impactos sociais. Segundo Siqueira e Carvalho (2021), a prática dos professores pode ser potencializada por uma formação que incorpore a educação midiática aos conteúdos educativos nas redes sociais.

É fundamental que essa formação siga as diretrizes da BNCC (2018), a qual prevê, entre as competências gerais, justamente o uso crítico e responsável das tecnologias, a comunicação em múltiplas linguagens e a capacidade de argumentação com base em fatos. A abordagem transmídia, ao articular a produção, análise e circulação de conteúdos em diversas plataformas, cria condições concretas para que essas competências saiam do papel e se tornem prática significativa para o aluno.

Contudo, incorporar a educação transmídia de forma crítica implica também repensar como essas competências são abordadas, exigindo que a formação docente desenvolva posturas investigativas, éticas e participativas diante das mídias. Isso inclui incentivar a curiosidade e a pesquisa ativa sobre as tecnologias emergentes, fomentar a consciência ética na produção e circulação de conteúdos, e promover práticas colaborativas que envolvam o diálogo com os estudantes e a escuta ativa de suas experiências digitais.

O professor precisa ser capaz de analisar criticamente os discursos midiáticos, identificar as lógicas por trás dos algoritmos que influenciam a formação de opinião e criar espaços para a construção coletiva do conhecimento com base em valores democráticos e inclusivos. Como aponta Emanuel (2022, p.54):

a educação transmídia se articula com a proposta de uma escola viva, em movimento, que reconhece a cultura digital não como ameaça, mas como campo de criação e pertencimento

Diversas experiências educacionais já demonstram o potencial transformador dessa abordagem. No trabalho de Gallo Junior (2016), estudantes do ensino médio criaram narrativas interativas que se desdobraram em vídeos, blogs e redes sociais, com impacto positivo no interesse e na profundidade do engajamento com os

conteúdos escolares. Da mesma forma, Dayane Silva (2016) relata experiências em escolas públicas da Bahia, em que projetos com abordagem transmídia promoveram a autoria e a valorização dos saberes juvenis em espaços de contraturno.

Apesar do potencial transformador, a implementação da educação transmídia enfrenta obstáculos reais. Conforme apontam Costa e Ferreira (2020), a formação docente, especialmente no que se refere ao letramento digital, ainda é marcada por abordagens tecnicistas e descontextualizadas, que não dialogam com a complexidade das práticas escolares nem com a cultura digital vivenciada pelos estudantes.

Isso compromete o desenvolvimento de competências críticas e criativas por parte dos professores. Além disso, Montanaro (2016) destaca que a mudança requer mais do que domínio técnico: ela exige ruptura com paradigmas tradicionais e a compreensão das mídias como espaços de construção de sentido.

Portanto, a educação transmídia, embora potente e necessária, não é um modelo pronto, mas uma abordagem em construção. Sua implementação exige um esforço coordenado - que envolva formação docente (inicial e continuada), políticas públicas consistentes, investimento em infraestrutura e real valorização dos professores - e deve ser constantemente moldada a partir das especificidades de cada realidade escolar e dos sujeitos que nela aprendem e ensinam.

2.5. O uso das mídias como ferramentas pedagógicas

Diante do avanço das tecnologias digitais e da ampliação do acesso às redes sociais, torna-se cada vez mais urgente considerar tais espaços como ambientes legítimos de aprendizagem. Dessa forma, os espaços educativos ainda precisam de revisão de suas metodologias expositivas, a ampliação de formas de avaliação e a valorização/incentivo de produções colaborativas dos estudantes.

Nesse sentido, a escola não pode ignorar que os estudantes já produzem, consomem e circulam cultura em plataformas como *TikTok*, *YouTube*, *Spotify* e *Instagram* - ambientes que, não raro, estimulam mais a criatividade e a autoria do que a própria sala de aula – como exemplo pode-se citar as edições de vídeos feitos para o Youtube ou *TikTok* e até mesmo histórias narrativas de *fanfiction* escritas em plataformas de escrita autônoma.

Por isso, o uso pedagógico dessas mídias sociais constitui uma base concreta para uma educação transmídia, permitindo dialogar com os repertórios que os alunos já dominam, sem abrir mão da formação crítica e reflexiva que deve orientar todo o processo. Essa aproximação com o universo digital não significa transformar a escola em um palco para reprodução de modismos ou tendências da internet, mas sim resgatar os sentidos educativos desses espaços. O *TikTok*, por exemplo, vem sendo explorado por professores e estudantes como espaço de microvídeos criativos, de resumos de leitura, de indicações literárias e de explicações conceituais.

Em artigo recente, Cardoso (2022) destaca como o *BookTok*, movimento espontâneo de leitores que compartilham suas experiências literárias na plataforma, pode ser incorporado às aulas de Língua Portuguesa como estratégia de incentivo à leitura e de valorização da autoria juvenil, uma vez que “o uso do *BookTok* na escola contribui para aproximar os alunos dos livros e para mostrar que a leitura também pode ser um ato de compartilhamento e identidade”

Entretanto, entre as diversas mídias digitais, o *podcast* se destaca por seu potencial formativo e acessibilidade. Em pesquisa de mestrado, Cardoso (2021) analisou o trabalho com *podcasts* em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, demonstrando que a prática ampliou o repertório dos estudantes em relação a gêneros orais e digitais, além de promover práticas efetivas de multiletramentos.

Os episódios foram produzidos integralmente pelos alunos, com escolha de temas, roteirização, gravação e divulgação em plataformas como o *Spotify*. O projeto, chamado “Hora do Recreio”, discutiu temas como saúde mental, educação sexual, cotidiano escolar e cultura local. A experiência demonstrou que o *podcast*, por ser uma mídia acessível, de baixo custo e alta circulação, favorece a autoria estudantil, o protagonismo e o letramento digital.

Diferentemente de outras mídias que exigem aparatos tecnológicos mais complexos ou ambientes de gravação específicos, o *podcast* pode ser produzido com recursos simples, como um celular e fones de ouvido com microfone. Essa simplicidade técnica o torna viável mesmo em escolas públicas com pouca infraestrutura tecnológica, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades socioeconômicas, nos quais o acesso a ferramentas tecnológicas é limitado, mas o potencial criativo é abundante:

os alunos sentiram-se mais confortáveis ao apresentar suas ideias por meio do *podcast* do que em exposições orais tradicionais em sala de aula, revelando a potência dessa mídia para a expressão de diferentes perfis de estudantes (Cardoso, 2021, p. 73)

É importante ressaltar também que essa diversidade de linguagens e formas de expressão se articula diretamente com os princípios da BNCC. Nesse sentido, entre as competências gerais, destaca-se a competência 4, que enfatiza a formação do estudante para mobilizar diferentes linguagens como forma de comunicação e participação social, articulando dimensões como a argumentação, a empatia e o uso responsável das práticas discursivas em diferentes contextos.

Em complemento, a competência 5 reforça, de modo mais específico, a dimensão das tecnologias digitais na educação básica, ao orientar que os sujeitos desenvolvam um uso crítico, reflexivo e ético desses recursos, considerando tanto as práticas sociais quanto as práticas escolares. Assim, o documento explicita:

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, pg.9)

O trabalho com *podcast* e outras mídias sociais permite que essas competências sejam desenvolvidas de forma multidisciplinar, criativa e significativa, rompendo com a lógica de fragmentação dos conteúdos escolares. Ao mesmo tempo, esses projetos colocam o aluno como sujeito ativo da aprendizagem, estimulando a autonomia, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento.

Todas essas formas de expressão podem ser exploradas dentro de projetos transmidiáticos, que envolvem múltiplas plataformas e modos de produção textual. Assim, o *podcast* e outras mídias sociais - como *blogs*, *vlogs* e redes sociais - funcionam não apenas como recurso pedagógico, mas como estratégia de aproximação entre o universo escolar e as práticas que já fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Entretanto, é preciso que esse processo venha acompanhado de formação e acompanhamento docente. O uso das mídias como ferramentas pedagógicas não se sustenta apenas pela espontaneidade ou afinidade dos estudantes com essas plataformas. É fundamental que os professores compreendam as possibilidades e os

limites dessas linguagens, planejem propostas com intencionalidade pedagógica e estejam abertos à escuta e à negociação com os alunos.

Nesse cenário, o coordenador pedagógico assume um papel fundamental: é ele quem pode garantir que tais práticas ganhem valor institucional, integrem o projeto político-pedagógico e sejam reconhecidas como parte da formação integral dos estudantes. Paralelamente, é preciso enfrentar com sensibilidade os receios que surgem, como o medo da distração, da superficialidade ou a resistência de parte dos docentes a novas linguagens.

Embora legítimos, esses desafios não devem paralisar a escola. Pelo contrário, é justamente o uso crítico e pedagógico dessas ferramentas que pode oferecer caminhos para lidar com essas questões de maneira formativa, com mediação docente e com foco no desenvolvimento das competências socioemocionais e comunicativas, sendo imprescindível que haja apoio institucional, formação continuada e espaços de escuta e troca entre docentes.

Portanto, a presença das mídias sociais nas práticas escolares não deve ser vista como modismo, mas como suporte à necessidade de uma educação que dialogue com os tempos atuais, que reconheça os saberes do alunado e que ofereça espaços reais de participação e criação.

O uso pedagógico das mídias sociais também permite uma resignificação do papel do professor na escola da atualidade. Longe de ser apenas um transmissor de conteúdo, o educador torna-se curador de referências, mediador de processos criativos e facilitador do diálogo entre o universo juvenil e o mundo do conhecimento.

Nesse processo, existe uma quebra do paradigma que, até hoje, era entendido com o papel do professor: o detentor de todo conhecimento. Para isso, o professor precisa abrir-se à escuta, ao imprevisto, ao erro e à reconstrução constante, considerando o contexto de uma cultura digital baseada na mixagem e na produção colaborativa.

Essa mudança exige tanto postura quanto formação, além do reconhecimento institucional de que práticas inovadoras também geram tensões, mas também novas formas de ensinar e aprender, como a empatia e a capacidade de trabalhar em ambientes colaborativos mediados por tecnologia. Dessa forma, torna-se imprescindível discutir quais são os saberes e as competências necessárias ao professor que atua nesse novo cenário.

O uso das mídias sociais e a incorporação de atividades transmídia não são ações isoladas, pois o professor precisa compreender as mídias como uma linguagem, os ambientes digitais como espaços de formação e criação, e os estudantes como sujeitos ativos e produtores de cultura. Essa compreensão, no entanto, depende diretamente da forma como se estrutura a formação docente - tanto a inicial quanto a continuada.

É justamente nesse contexto que o debate sobre letramento digital e cultura docente se revela urgente e necessário. Como formar professores para atuar em um mundo marcado pela conectividade, pelas múltiplas linguagens e por alunos em constante mudança cultural e digital? Quais são, afinal, os desafios e os potenciais de uma formação que una saberes pedagógicos consolidados às dinâmicas das culturas digitais? E, principalmente, os cursos de formação – inicial e continuada – estão adequados para o preparo desse docente? Na próxima seção, nos dedicaremos a explorar essas e outras questões fundamentais.

2.6. Letramento digital e cultura docente

Conforme exposto até o momento, as transformações culturais e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea chegaram ao ponto de demandar mudanças nos paradigmas educacionais. A presença das tecnologias digitais nas práticas sociais, culturais e comunicacionais é uma realidade cotidiana para as juventudes, e, diante disso, a escola não pode mais se manter alheia às linguagens e lógicas da cultura digital, posto que:

Aqueles que cresceram em um mundo onde a tela e seus potenciais já se naturalizaram, estão lidando com mais naturalidade com os potenciais da tela, incluindo as potencialidades e as consequências sociais - em termos de ação, agência, modos a serem utilizados, modos focais, formas de produção e leitura. Se a escola permanecer (obrigada a) aderir às características do antigo mundo semiótico e social, haverá uma lacuna cada vez maior de prática, compreensão e disposição ao conhecimento (Kress; Gillen e Barton, 2010, p. 7).

A urgência de repensar a formação docente, quando tratamos de cultura digital, não está relacionada apenas à presença de equipamentos ou à adoção pontual de recursos tecnológicos, mas ao reconhecimento de que as práticas de linguagem e de aprendizagem se reorganizaram em torno de múltiplas linguagens, suportes e modos de participação.

Segundo pesquisa de Ferreira; Santos e Duarte (2023), embora documentos curriculares já sinalizem esse horizonte ao valorizarem competências relacionadas à comunicação em diferentes linguagens e ao uso ético das tecnologias digitais, a passagem das diretrizes para a prática pedagógica ainda encontra obstáculos importantes, especialmente porque a formação docente, em muitos contextos, não tem acompanhado a complexidade dessas mudanças no ritmo necessário. Nesse percurso, os autores destacam que:

há um trajeto considerável, visto que é necessário lutar contra as adversidades, ou seja, falta ou há pouco investimento na educação: compra e manutenção de equipamentos e materiais didáticos, espaços adequados para uso de tecnologia, conexão apropriada para o uso de computadores, tablets, celulares ou outra ferramenta digital em sala de aula, contratação e capacitação de recursos humanos (cursos de formação, atualização teórica, letramento digital), diversidade de materiais didáticos e paradidáticos, dentre outros (Ferreira; Santos; Duarte, 2023, p. 16)

Os autores também apontam que alguns materiais didáticos já têm incorporado atividades que buscam trabalhar os multiletramentos, atendendo às expectativas da BNCC. No entanto, esse movimento ainda se choca com limites formativos importantes, pois “as capacitações promovidas por órgãos como as Secretarias de Educação, apesar de necessárias, não são suficientes”, já que tendem a permanecer “voltadas apenas à formação teórica das diretrizes da BNCC”, sem ensinar “como pôr essa teoria na prática” (Ferreira; Santos; Duarte, 2023, p. 13).

Ademais, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que ocorreu durante a pandemia da Covid-19, escancarou essa problemática ao demonstrar que, para além da falta de recursos, existe o desafio profissional de docentes que, até então, não sabiam utilizar ferramentas como o *Google Meet*, por exemplo, indicando que a integração dos multiletramentos à docência não depende apenas de discursos de inovação, mas de processos formativos efetivamente práticos, acompanhados e alinhados às demandas contemporâneas.

Assim, essa defasagem entre os modos tradicionais de ensinar e os modos atuais de aprender está, muitas vezes, diretamente ligada a lacunas na formação inicial e continuada dos professores, que nem sempre os prepara para lidar criticamente com os desafios de uma vivência midiática dinâmica, interativa e cada vez mais participativa.

Nesse sentido, de acordo com Nóvoa (2022, p.4), um dos problemas da formação (inicial e continuada) de professores está:

na tendência para sobrevalorizar as 'competências' técnicas, e agora tecnológicas, acreditando que são suficientes para formar os professores, sem sequer haver necessidade de grande reflexão, contextualização ou problematização.

O conceito de letramento digital surge nesse contexto como ferramenta fundamental para repensar tanto a prática pedagógica quanto os processos formativos dos educadores, especialmente diante das exigências da cultura digital. Mais do que o domínio técnico de ferramentas e dispositivos, o letramento digital implica desenvolver a capacidade de atuar criticamente no ambiente digital, compreendendo os modos de produção, circulação e apropriação de informações, bem como os impactos socioculturais dessas práticas.

Como afirmam Lankshear e Knobel (2005), esse tipo de letramento está profundamente vinculado a uma nova mentalidade cultural, marcada pela colaboração, remixagem e produção participativa que desafia os modos tradicionais de ensinar e aprender, exigindo que os professores também reformulem suas concepções sobre conhecimento, mediação e autoria.

Freitas (2010), que defende que o letramento digital deve fazer parte da formação inicial e continuada dos professores, aponta que a formação docente tradicional tende a privilegiar conteúdos conceituais que não correspondem às necessidades cotidianas dos discentes. Isso resulta em uma escola desconectada da realidade cultural dos alunos, com práticas que ainda ignoram ou, se utilizam, é apenas de maneira técnica as potencialidades das mídias digitais como espaço de construção de conhecimento.

Nesse contexto, o distanciamento entre os repertórios digitais dos alunos e as práticas escolares tradicionais enfraquece o protagonismo discente e limita a construção de uma cultura digital significativa na escola, na qual os estudantes possam se ver como produtores de conteúdo e sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

Apesar da crescente presença de dispositivos e plataformas digitais nas escolas, o uso pedagógico dessas tecnologias ainda é, em grande parte, limitado e pouco transformador. Frequentemente, ferramentas como vídeos, apresentações em *PowerPoint* ou aplicativos são utilizados apenas como recursos ilustrativos, sem que

haja uma mediação que favoreça a autoria, a problematização ou o trabalho colaborativo, ou seja, uso de novas tecnologias mas apenas para reforçar velhas práticas de “transmissão de conhecimento”.

O uso das mídias, nesses casos, segue sendo acessório, reproduzindo práticas centradas na transmissão unidirecional de conteúdos. Para que esse cenário mude, é necessário avançar para propostas que envolvam efetivamente os estudantes como protagonistas da aprendizagem, utilizando as mídias como instrumentos de investigação, criação e expressão autoral. Esse tipo de abordagem exige não apenas formação técnica, mas uma mudança no próprio *ethos* da prática pedagógica, conectando-se com os princípios das metodologias ativas e da cultura digital participativa.

Ainda que muitos professores demonstrem interesse em utilizar mídias sociais e tecnologias digitais, muitos ainda relatam um sentimento de despreparo metodológico. Estudos como o de Bona e Fontoura (2023) mostram que, mesmo em contextos de formação continuada, os docentes expressam insegurança sobre como implementar narrativas transmidiáticas em sala de aula, especialmente nos formatos de produção colaborativa e multimidiática

Além disso, como aponta Buckingham (2007), qualquer discussão sobre letramento digital precisa incluir uma dimensão crítica. É necessário que os professores não apenas saibam utilizar as tecnologias, mas que compreendam seus efeitos culturais, econômicos e políticos. A educação midiática, nesse sentido, precisa estar presente na formação docente como um campo que promove a leitura crítica dos meios, o debate sobre os processos de comunicação e o uso ético e reflexivo das informações. O autor ainda destaca que “ensinar **sobre** as mídias deve ser tão importante quanto ensinar **com** as mídias” (2007, p. 10), colocando em evidência o papel da escola como espaço de formação crítica na sociedade da informação.

Nesse processo, é preciso também considerar que os próprios professores fazem parte de gerações com diferentes graus de familiaridade com o mundo digital. Muitos educadores atuam com base em experiências de formação que ocorreram em um tempo pré-digital, e por isso enfrentam dificuldades não apenas em relação ao uso das ferramentas, mas também no que diz respeito à mudança de postura e de linguagem.

Para mudar essa situação, é fundamental repensar a maneira como a formação de professores é estruturada, tanto na formação inicial quanto na continuada. De acordo com Imbernón (2011), o desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido como um processo coletivo, constante e integrado à prática.

Isso implica reconhecer o conhecimento adquirido por meio da experiência, o trabalho em equipe e os contextos particulares em que os docentes trabalham. Simultaneamente, exige a superação de modelos de formação que são prescritivos e descontextualizados, pois estes não atendem às necessidades reais dos educadores.

A formação para o letramento digital, portanto, não pode ocorrer apenas em oficinas isoladas ou cursos eventuais. Ela deve ser pensada como parte de um projeto pedagógico mais amplo, que envolva reflexão sobre a prática, construção de sentidos e integração com as demandas dos estudantes. Como argumenta Queiroz (2022, p.84): a formação precisa promover experiências de autoria e apropriação crítica das tecnologias, criando condições para que os professores experimentem o uso das mídias como parte de seu fazer pedagógico”.

Para isso, é necessário reconhecer o professor como sujeito ativo do seu desenvolvimento, considerando, também, todas as percalços nesse caminho de adequação. Essa perspectiva de formação exige o reconhecimento da complexidade do trabalho docente frente às transformações da cultura digital. Muitos professores ainda enfrentam sentimentos de insegurança e inadequação ao lidar com as demandas contemporâneas da educação.

Essa insegurança, como destacam Oliveira e Reis (2020), não se refere apenas ao uso técnico das tecnologias, mas também ao desconhecimento sobre como integrá-las pedagogicamente, de forma coerente com os objetivos de aprendizagem e com os contextos de vida dos alunos. Assim, mais do que ensinar a “mexer” em ferramentas, a formação em letramento digital deve oferecer aos professores condições para refletir criticamente sobre os usos pedagógicos das tecnologias e para criar propostas autorais que dialoguem com os repertórios dos estudantes.

Nesse sentido, a proposta de educação transmídia, discutida anteriormente, exige do professor uma postura diferente em relação ao conteúdo e à mediação. O

docente deixa de ser apenas o transmissor de informações e passa a atuar como curador, facilitador e provocador de processos de investigação e criação.

Para isso, ele precisa estar familiarizado com as lógicas da narrativa multimodal, com os ambientes colaborativos de produção de sentido, e com as práticas culturais contemporâneas que se articulam às plataformas digitais. Gallo Junior (2016), ao propor uma metodologia de ensino baseada em narrativa transmídia, reforça que o professor precisa desenvolver um olhar sensível para as formas de linguagem dos jovens, compreendendo as mídias não como ferramentas, mas como espaços de enunciação e construção de identidade.

Dessa forma, é fundamental superar a dicotomia entre forma e conteúdo. Ainda é frequente, na formação de professores, encontrar discursos que contrapõem o "conhecimento escolar" às linguagens da cultura digital, como se fossem incompatíveis ou excludentes. No entanto, Moran (2015) defende que as mídias digitais não são apenas suportes técnicos: elas mudam de fato a maneira como percebemos, comunicamos e aprendemos.

Assim, é fundamental que os professores compreendam que trabalhar com vídeos, *podcasts*, redes sociais, mapas interativos ou *games* educativos não implica desviar-se do conteúdo, mas sim explorá-lo por meio de outras formas de organização, narração e experiência. Nas palavras de Moran (2015, p. 6), "formar professores para usar mídias não é ensinar botões, mas cultivar um novo olhar para a aprendizagem".

Porém, para que haja, de fato, uma cultura docente digital, é necessária uma articulação entre política educacional, currículo, formação, infraestrutura e remodelação de práticas escolares. O letramento digital dos professores não é um processo isolado, mas parte de uma cultura institucional que precisa valorizar a inovação, o erro, a experimentação e a autoria.

Como destaca Alves (2023, p.12), "os professores precisam sentir-se autorizados a criar, a experimentar novas formas de ensinar e a utilizar as mídias não apenas como apoio, mas como linguagem legítima do fazer pedagógico". Essa autorização simbólica é tão importante quanto o acesso técnico às ferramentas, pois mobiliza a confiança e o pertencimento do professor ao processo de transformação pedagógica.

A construção dessa cultura passa também pela valorização da escuta e da troca entre pares. Formações que promovem espaços de diálogo horizontal entre

professores, com partilha de experiências e análise conjunta de práticas, são mais eficazes do que modelos expositivos e descontextualizados.

Em pesquisa de Queiroz e Locatelli (2023) sobre o papel da coordenação pedagógica na formação continuada ficam comprovados que os momentos formativos mais potentes são aqueles em que o professor pode trazer sua prática concreta, refletir sobre ela e reelaborá-la coletivamente. Isso vale também para a incorporação das tecnologias: não se trata de seguir uma “receita”, mas de compreender as possibilidades e os limites das mídias em cada contexto educativo.

Nesse aspecto, o papel da escola é permitir que os professores tenham espaço para aprender com os colegas, para testar novas possibilidades, ou seja, trabalhar de modo que seu desenvolvimento profissional seja mais significativo naquele ambiente, assim como exposto por Nóvoa (2009), a formação de professores não pode acontecer apenas fora da escola - ela deve estar enraizada no cotidiano da prática, nos desafios reais do trabalho docente e nos processos coletivos de reflexão.

Ainda assim, é preciso reconhecer que esse processo não é linear nem isento de contradições. Muitos professores vivem a tensão entre os discursos de inovação e a realidade das salas de aula, onde os recursos são escassos, o tempo é limitado e as cobranças por resultados padronizados são constantes. A formação para o letramento digital precisa levar em conta essas condições, evitando culpabilizar os docentes e reconhecendo os limites estruturais e subjetivos que condicionam seu trabalho.

Conforme exposto por Santos e Matos (2022), é fundamental que as políticas formativas considerem os contextos reais dos professores e que ofereçam suporte efetivo para que a inovação seja possível, sem desconsiderar os desafios que ela impõe.

Outro aspecto relevante, especialmente no contexto desta pesquisa, é a formação de professores no contraturno escolar, espaço já destacado aqui como campo fértil para práticas pedagógicas inovadoras. Por sua flexibilidade e menor rigidez curricular, o contraturno permite a realização de projetos interdisciplinares, oficinas criativas, produção cultural e uso das mídias de forma autoral. No entanto, essa potencialidade só se concretiza quando há professores formados e sensibilizados para esse tipo de proposta.

O estudo de Silva (2018) sobre atividades de contraturno mostra que muitos professores ainda enxergam essas práticas como “atividades extracurriculares” de menor valor formativo, o que limita sua atuação. Portanto, incluir o letramento digital como parte da formação voltada para o contraturno é uma estratégia necessária para ampliar o sentido pedagógico dessas ações.

Dessa forma, é possível afirmar que o desenvolvimento do letramento digital na formação docente representa um passo fundamental para aproximar a escola da realidade dos estudantes, fortalecer o papel autoral dos professores e promover práticas pedagógicas mais conectadas, críticas e significativas.

No entanto, isso exige um projeto formativo contínuo, articulado à prática, comprometido com a transformação e sustentado por políticas públicas que valorizem os espaços escolares e, principalmente, que ofereçam subsídios, formação, equipamentos, dentre outras ações necessárias para um pleno desenvolvimento das atividades de letramento digital.

2.6.1. Políticas públicas de fomento às tecnologias na educação

O debate sobre tecnologias na educação básica pública não pode ser realizado sem se considerar as políticas públicas que fomentam - ou não - a implementação e a continuidade dessas ações nos espaços escolares. Antes de se discutir o que cada professor deve fazer, ou mesmo o que cada aluno precisa aprender para atuar na sociedade contemporânea, é necessário que existam subsídios concretos: investimento em infraestrutura, conectividade, equipamentos e, sobretudo, em formação docente.

Nesse sentido, compreender a legislação e os programas de fomento às tecnologias permite situar como a escola pública brasileira passou a incorporar recursos digitais, ainda que de forma desigual entre territórios, redes e instituições. Além disso, esse panorama contribui para entender por que a presença de tecnologias nas escolas muitas vezes avança mais rapidamente no plano material e administrativo do que no plano pedagógico e formativo, o que incide diretamente sobre a cultura docente e sobre as demandas de formação continuada (Volman; Hoffmann, 2025).

Embora esta pesquisa trate de atividades de contraturno escolar desenvolvidas por OSCs - que, em geral, possuem autonomia para equipar seus

espaços, o que ajuda a explicar as diferenças observadas entre projetos, como será discutido posteriormente -, entende-se que as decisões governamentais em relação às tecnologias na educação impactam diretamente alunos e professores. Isso se dá tanto no ensino regular quanto no contraturno, pois infraestrutura, conectividade e oportunidades de formação docente são condicionadas, em grande medida, pelas políticas e programas governamentais.

Dentre os principais marcos, está o Plano Nacional de Educação (PNE) - aprovado pela Lei nº 13.005/2014, um plano de 10 anos que “orienta prioridades, metas e estratégias que ajudam o país a organizar esforços de longo prazo para garantir aprendizagem, equidade, valorização docente e governança” (Lemann, 2025). Ele é um documento que contém 18 objetivos, 58 metas e 252 estratégias, os quais embasam a inserção das tecnologias nos espaços educacionais, entendendo que essa inserção aliada a objetivos pedagógicos buscam melhorar a educação pública.

Dentre os programas existentes, destaca-se o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado em 1997 e reestruturado pelo Decreto nº 6.300/2007, que explicita o propósito de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na educação básica pública. O Programa traz diretrizes para a integração das tecnologias às práticas educativas, representando uma iniciativa que, historicamente, destacou a necessidade de se consolidar a tecnologia educacional como política pública federal, e não apenas como ação pontual.

A política do ProInfo trouxe a reflexão de que não basta “equipar” os espaços, mas sim trazer, também, um olhar para o planejamento, acompanhamento e formação docente e discente, portanto, o programa buscava “preparar o indivíduo para uma nova gestão social do conhecimento, apoiada num modelo digital explorado de forma interativa” (Brasil, 1997). Ligados ao ProInfo hoje, existiam também o Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) e do RECOMPE (2010), programas também voltados para a aquisição de equipamentos.

No entanto, apesar do reconhecimento da necessidade de formação e mudanças de paradigmas, muitas vezes, apesar de ocorrer o movimento de equipar e de formar professores, os resultados de uma prática pedagógica digital ainda caminham a passos lentos, conforme apontado em pesquisa de Basniak e Soares (2016):

[...] apenas disponibilizar equipamentos não é garantia de melhoria na qualidade da educação, e nem de que seu uso com finalidade pedagógica se efetive. Portanto, embora o ProInfo tenha sido implantado há dezessete anos, contribuindo para distribuir equipamentos nas escolas públicas, e, através das formações, tenha levado os professores a refletirem sobre sua prática pedagógica e a necessidade de mudança, ainda não se efetivou a inclusão digital efetiva no cotidiano escolar.

A partir de 2017, surgem programas que buscavam facilitar o apoio ao uso pedagógico e à aquisição dos equipamentos tecnológicos, tais como o Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE) que se destaca por viabilizar recursos diretamente para as escolas, indicando uma estratégia governamental que combina diretrizes nacionais e mecanismos de repasse para fortalecer condições locais de implementação (Brasil, 2017).

Posteriormente, a Lei nº 14.180/2021 transformou o Programa de Inovação Educação Conectada, iniciado em 2017, buscando universalizar o acesso à internet, fortalecer a infraestrutura escolar (com destaque para a expansão e qualificação do *Wi-Fi*), especialmente em unidades escolares de maior vulnerabilidade socioeconômica e apoiar a capacitação de gestores e professores para integrar as tecnologias ao planejamento pedagógico e ao currículo (Brasil, 2021a).

No contexto da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), as discussões sobre as conectividades e as desigualdades educacionais ganham ainda mais destaque. Assim, mais algumas leis foram criadas a fim de garantir o acesso à internet com fins educacionais a estudantes e professores da educação básica pública, inclusive com decretos que regulamentavam a transferência automática de recursos (tal como o Decreto nº 10.952/2022).

No entanto, apesar de ter sido criada como uma política de âmbito nacional, nem todas as esferas conseguiram assegurar assistência aos professores e alunos, tendo como exemplo a própria cidade da pesquisa, a qual não disponibilizou equipamentos para serem utilizados em casa pelos professores, que utilizaram seus próprios *laptops*, *smartphones*, dentre outros, a fim de garantir a continuidade dos estudos de seus alunos.

Em 2023, esse conjunto de iniciativas se fortalece com a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), e com o Decreto nº 11.713/2023, que cria a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC). A

proposta da ENEC é ambiciosa: universalizar o acesso à internet de qualidade, com finalidade pedagógica, em todas as escolas públicas do país até 2026.

Esta Lei traz uma novidade em seu texto, pois, além de tratar da infraestrutura – assim como várias outras legislações anteriores - explicita a necessidade de uma pedagogia voltada à educação midiática e prevê a formação de gestores e docentes, com o objetivo de “garantir uma aprendizagem integral que prepare os estudantes para atuar de forma crítica, consciente e segura no mundo digital” (MEC, 2023).

A respeito da formação docente e discente, recentemente (2025) o MEC publicou um documento orientador, buscando apoiar as redes de ensino na implementação curricular e formação de profissionais. O Guia “Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas” sistematiza definições, fundamentos pedagógicos e caminhos de operacionalização, incluindo monitoramento, justamente para que a educação digital e midiática não fique restrita à compra de equipamentos, mas seja tratada como direito de aprendizagem e como responsabilidade formativa das redes.

O documento entende que a educação digital e midiática é uma:

evolução das políticas curriculares mais recentes, como a PNED e a EBEM (Estratégia Brasileira de Educação Midiática), que visam criar oportunidades de aprendizagem para os estudantes brasileiros não apenas utilizarem tecnologias digitais e midiáticas de modo instrumental, mas principalmente de forma crítica, analisando e compreendendo como são produzidos e como influenciam nossos comportamentos (Brasil, 2025)

No documento, a educação digital e midiática é definida como uma área interdisciplinar que reúne competências previstas na BNCC relacionadas ao uso de tecnologias, comunicação, reflexão e análise de informações e mídias, cultura digital e pensamento computacional. Reforça-se que é um processo que vai além de uma “alfabetização digital instrumental”, ou seja, o conceito de que estudantes devem compreender criticamente como conteúdos e mídias são produzidos e como influenciam comportamentos, o que recoloca em primeiro plano temas como autoria, análise de informação e responsabilização no uso das tecnologias em contexto educativo.

Do ponto de vista da implementação, o documento também deixa claro que a atualização curricular exige um plano de formação docente e apresenta prazos

(elaboração ao longo de 2025 e implementação obrigatória a partir de 2026), condicionados às etapas e ao nível de proficiência dos profissionais.

Para sustentar essa agenda formativa, o Guia menciona o Referencial de Saberes Digitais Docentes e o Autodiagnóstico disponível no AVAMEC, que permite às redes conhecerem perfis, identificar necessidades e desenhar formações mais aderentes à realidade dos docentes - um indicativo importante de que a dimensão formativa é tratada como parte estrutural das políticas de educação digital, e não como etapa “acessória”.

Seguindo o governo Federal, o estado de São Paulo também atuou, especialmente durante o período da pandemia, no fomento às tecnologias por meio de políticas de plataformas e de apoio material. Durante o ERE, o estado de São Paulo implementou o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), em 2020, reforçando o uso de recursos digitais como estratégia de suporte às práticas pedagógicas em escala de rede. Houve, também, o programa Computador do Professor (2021), que ofereceu subsídio de até R\$ 2000,00 para professores da rede investirem em equipamentos para uso educacional (São Paulo, 2020; São Paulo, 2021).

Considerando esse conjunto de políticas, leis e decretos e apresentados, percebe-se que as tecnologias na educação pública têm sido objeto de investimentos governamentais continuados, especialmente no que se refere à conectividade, equipamentos e estrutura institucional para adoção de recursos digitais. Entretanto, a própria trajetória dessas políticas evidencia um importante ponto discutido nesta pesquisa: o fomento material é condição relevante, mas não suficiente para garantir apropriação pedagógica crítica, autoral e consistente.

Como exemplificado, apesar dessas diversas políticas e de seus avanços, algumas pesquisas, tais como a de Magnago *et al.* (2024), evidenciam como a efetividade dessas iniciativas depende de condições objetivas de implementação. A inserção de tecnologias nas escolas públicas ainda esbarra, de modo recorrente, em “infraestrutura inadequada, falta de formação continuada dos professores - e, como será discutido em tópico posterior, formação inicial também - e desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos”.

Os autores reforçam que a superação dessas barreiras exige investimento contínuo em infraestrutura, programas regulares de capacitação docente e políticas públicas que promovam equidade no acesso, sob risco de a tecnologia permanecer

como promessa ou ação pontual, sem consolidação no cotidiano pedagógico (Magnago *et al.*, 2024).

2.6.2. Desafios na formação docente

A formação de professores no Brasil enfrenta uma série de desafios históricos e estruturais que dificultam a constituição de práticas pedagógicas coerentes com as demandas da contemporaneidade. Quando se trata de incorporar a cultura digital e práticas transmidiáticas à atuação docente, esses desafios se tornam ainda mais evidentes, revelando a distância entre o discurso da inovação e as condições reais de trabalho e formação dos educadores.

Um dos primeiros obstáculos identificados está na formação inicial, que permanece marcada por uma lógica conteudista, disciplinar e desarticulada dos repertórios juvenis e da cultura digital. Como apontam Queiroz e Locatelli (2023), os cursos de licenciatura muitas vezes não oferecem experiências formativas que valorizem a autoria, o letramento digital e a integração das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem.

Soma-se a isso a fragmentação entre teoria e prática, conforme exposto por Melo (2018 *apud* Vieira e Vieira, 2023), que discutem os desafios das formações inicial e continuada de professores universitários, destacando, principalmente, a formação continuada fragmentada, por meio de ações pontuais como palestras e seminários nem sempre alinhados com as necessidades reais dos professores.

Segundo Imbérnon (2009), a formação de professores deve constituir um processo permanente, orientado pela reflexão crítica sobre a própria prática. Essa perspectiva permite ao docente examinar seus pressupostos teóricos, atitudes e formas de atuação, em um ciclo contínuo de autoavaliação e reconstrução. Ao contrário disso, segundo Gatti (2010), quando essa formação se dá à parte da prática escolar, perde-se o potencial transformador e mantém-se um ciclo de reprodução de métodos tradicionais.

Outro fator importante é a ausência de políticas públicas consistentes de formação continuada, especialmente quando o tema é a integração das tecnologias digitais. Em sua maior parte, os cursos de formação ofertados pela redes públicas ocorrem em formato expositivo, descontextualizado e, muitas vezes, até de forma a obrigar a presença dos professores, fato que compromete a efetiva participação e

apropriação por parte dos docentes. Quando não ofertadas pelas esferas públicas, restam muitos cursos pagos, porém, nem todos os professores possuem condições financeiras para arcar com essa formação.

Conforme aponta Alves (2023), há um esvaziamento do sentido formativo quando as ações se tornam burocráticas, com foco em horas de certificação e não em processos de desenvolvimento profissional. Nesse cenário, a formação deixa de ser um espaço de construção coletiva do conhecimento e passa a ser percebida como uma obrigação administrativa.

Essa fragilidade na concepção das formações impacta diretamente a motivação dos docentes para se engajarem em práticas inovadoras. O estudo de Silva (2018) sobre o (des)interesse dos professores frente às atividades em contraturno escolar revela que, apesar da abertura para práticas diferenciadas, muitos docentes demonstram resistência ou falta de envolvimento com propostas que exigem criatividade, planejamento colaborativo e uso das mídias. Vê-se, dessa forma, que falar dos desafios da formação docente engloba tanto aqueles da escola regular quanto os das atividades de contraturno.

Entre os fatores citados estão a sobrecarga de trabalho, a ausência de formação específica para esse tipo de ação e a desvalorização simbólica do contraturno como espaço pedagógico legítimo, especialmente nos contraturnos desta pesquisa, devido à tensão já explanada em torno dessas Parcerias. Isso mostra que a formação precisa também atuar no campo das representações e da cultura docente, ressignificando os sentidos do trabalho e da inovação no espaço escolar.

Outro desafio relevante é a falta de infraestrutura e suporte técnico nas escolas, especialmente na rede pública. Embora o acesso à internet e a presença de dispositivos digitais tenham aumentado nas últimas décadas - conforme visto nas muitas legislações que versam sobre o tema - muitas instituições ainda enfrentam limitações em termos de conectividade, manutenção de equipamentos e disponibilidade de espaços adequados para atividades midiáticas.

Como destacam Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), não basta garantir o acesso às tecnologias digitais nas escolas, é fundamental criar condições para que os professores possam integrá-las de forma significativa ao currículo, com tempo para planejar, testar, errar e reconstruir suas propostas pedagógicas.

No entanto, esse apoio nem sempre está presente no cotidiano escolar. A ausência de uma gestão pedagógica comprometida com a formação e a inovação pode inviabilizar as práticas, em especial as mais “inovadoras” dos professores. O papel do coordenador pedagógico torna-se, assim, essencial para construir uma cultura formativa dentro da escola. Sem esse suporte, a responsabilidade pela inovação recai inteiramente sobre o professor, gerando frustração, sobrecarga e resistência.

Além dos problemas estruturais, existem também desafios de caráter subjetivo. A incorporação de tecnologias digitais no dia a dia escolar é frequentemente vista como um desafio à autoridade dos professores, à consistência do currículo e à identidade profissional desenvolvida ao longo dos anos.

De acordo com Buckingham (2007), a relação entre professores e mídias digitais é marcada por ambivalência: ao mesmo tempo que reconhecem a importância das tecnologias para a aproximação com os estudantes, muitos docentes temem perder o controle da aula ou não se sentirem preparados para lidar com as novas linguagens e plataformas.

É importante também considerar que a inovação não ocorre de maneira homogênea. As condições de trabalho dos professores variam imensamente entre diferentes redes, regiões e contextos sociais. Em escolas com alta rotatividade, carga horária fragmentada e ausência de tempo coletivo, a formação continuada e a incorporação de práticas inovadoras tornam-se ainda mais difíceis. Por isso, a formação precisa ser pensada em diálogo com as condições materiais, políticas e subjetivas do trabalho docente, evitando discursos idealizados que culpabilizam os professores pelas dificuldades da escola.

Assim, nota-se que os desafios para a formação docente não se restringem à capacitação técnica, mas envolvem uma revisão profunda da cultura institucional, das políticas públicas e das formas de organizar o trabalho pedagógico. Formar professores para atuar em uma perspectiva de letramento digital requer não apenas oferecer cursos ou oficinas, mas criar condições concretas para o exercício da autoria, da experimentação e da construção colaborativa do conhecimento.

Diante desse cenário, é fundamental reconhecer que a formação docente está profundamente entrelaçada à cultura institucional das escolas. O modo como cada instituição lida com inovação, participação e autonomia docente influencia

diretamente a disposição dos professores para se envolverem com práticas diferentes.

Em ambientes escolares marcados por autoritarismo, excesso de burocracia ou ausência de diálogo pedagógico, as propostas de inovação - como o uso de tecnologias digitais ou a adoção de metodologias transmídia - tendem a ser recebidas com desconfiança ou mesmo rejeição. Como destaca Imbernón (2009), a escola precisa ser um espaço de cultura formativa, onde a aprendizagem seja possível não apenas para os alunos, mas também para os professores.

Nesse contexto, o papel da gestão escolar e do coordenador pedagógico torna-se central para a criação de um ambiente que estimule a formação continuada e a prática reflexiva. Quando o coordenador assume sua função como mediador e formador do coletivo docente, e não apenas como fiscalizador de planos de aula, há maior possibilidade de construção de uma cultura de desenvolvimento profissional dentro da escola.

Segundo Queiroz e Locatelli (2023), a atuação do coordenador pedagógico é decisiva para fortalecer os vínculos entre formação, prática e projeto político-pedagógico da escola, sobretudo em tempos de transição para modelos mais interativos e mediados por tecnologias.

Ainda assim, muitos coordenadores enfrentam desafios semelhantes aos dos professores, especialmente no que diz respeito à sobrecarga de tarefas, à falta de formação específica para a mediação pedagógica e à dificuldade de encontrar tempo e espaço para realizar a formação de maneira coletiva e significativa.

No entanto, experiências como a do Projeto Chapada, relatada por Inoue e Amado (2012), mostram que, quando há investimento em formação e apoio institucional, os coordenadores podem assumir um papel estratégico na mobilização do grupo docente, promovendo ciclos de estudo, oficinas e análise colaborativa da prática.

A resistência de parte dos professores à adoção de práticas inovadoras, muitas vezes interpretada como desinteresse, precisa ser compreendida também como resistência inconsciente ao novo ou à forma como aquilo tem sido “exigido”: quando a tecnologia é imposta de cima para baixo, sem escuta, sem mediação pedagógica e sem reconhecimento das experiências docentes, ela tende a ser rejeitada.

Como afirma Silva (2018, p. 147), “os professores não são contra o novo, mas contra o modo como muitas vezes o novo lhes é apresentado: sem diálogo, sem apoio, sem clareza”. Portanto, superar os desafios da formação docente passa, necessariamente, por reconhecer os professores como sujeitos com saberes, trajetórias e perspectivas diferentes entre si, com receios e medos relevantes.

Muitas vezes, os professores que apresentam mais dificuldades com a tecnologia sentem-se envergonhados e não encontram nos colegas, na coordenação ou na gestão. Por isso, toda política de formação precisa incluir espaços de escuta, acolhimento e valorização da trajetória docente, reconhecendo que o desenvolvimento profissional não é apenas técnico, mas também humano.

Em suma, cabe destacar que as formações coletivas, contextualizadas e articuladas com as práticas e condições estruturais da escola tendem a ser mais bem recebidas pelos professores. Outro ponto importante, que será discutido no próximo tópico, é a importância do coordenador pedagógico ao alavancar ou barrar as práticas digitais no ambiente educacional.

2.6.3. O papel do coordenador pedagógico

Considerando o cenário educacional atual, o qual é marcado transformações tecnológicas, múltiplas linguagens e novas formas de ensinar e aprender, o papel do coordenador pedagógico ganha uma importância ainda mais expressiva, pois deve agir como um agente das mudanças e incentivar os docentes na mudança desses paradigmas.

Não se trata apenas de uma função administrativa ou organizacional, mas de uma função estratégica de liderança pedagógica, que pode potencializar ou limitar os processos de formação docente e inovação nas práticas escolares. No entanto, sabe-se que, na realidade escolar, as funções pedagógicas são, frequentemente, atravessadas por questões administrativas ou de (in)disciplina discente, fazendo com que muitas vezes os assuntos pedagógicos sejam deixados de lado.

Em relação aos desafios da implementação de abordagens como o letramento digital, o coordenador torna-se uma figura central na mediação entre o projeto político-pedagógico da escola e as necessidades concretas dos professores e estudantes. No entanto, é importante situar que, no contexto desta pesquisa, a função de coordenação pedagógica assume contornos próprios e nem sempre se

aproxima integralmente da figura do coordenador pedagógico escolar tal como descrita na literatura.

Observou-se que, em geral, as coordenadoras dos projetos de contraturno possuem vasta experiência no próprio campo socioeducativo e na dinâmica institucional das OSCs, mas muitas vezes não têm experiência prévia em escolas, o que pode gerar um desconhecimento parcial das rotinas escolares, das expectativas pedagógicas associadas à coordenação no sentido da escola e das formas de acompanhamento pedagógico mais sistematizadas.

Outro elemento relevante é que, na prática, essas coordenadoras frequentemente acumulam responsabilidades administrativas e operacionais que extrapolam o acompanhamento pedagógico das oficinas. É comum que parte significativa do trabalho seja direcionada à organização de documentação e demandas institucionais, bem como à realização de ações de captação e mobilização de recursos, especialmente para suprir despesas e atividades que não são cobertas pelo Termo de Colaboração.

Nesse conjunto de tarefas, incluem-se a promoção de eventos e festas para arrecadação de recursos, a busca por parcerias e doações e a organização de ações voltadas a datas comemorativas - como Dia das Crianças e Natal -, frequentemente estruturadas como festas e entregas de presentes para crianças em situação de vulnerabilidade. Ainda que tais ações tenham relevância social e comunitária, elas podem reduzir o tempo disponível para um acompanhamento mais minucioso do planejamento, da avaliação e de uma atuação formativa junto aos professores e monitores.

Há também casos em que a ocupação do cargo de coordenação ocorre por critérios de proximidade e confiança institucional, especialmente quando o coordenador é uma pessoa “conhecida” da presidência da OSC, sem necessariamente possuir a bagagem pedagógica mínima esperada para sustentar a função em sua dimensão formativa. Essas condições, somadas, podem comprometer a capacidade de articulação pedagógica do projeto, inviabilizando, em muitos momentos, processos continuados de acompanhamento, devolutiva, planejamento coletivo e formação em serviço.

De maneira geral, percebeu-se que coordenadores com experiência prévia em escolas tendem a se mobilizar mais para incentivar a participação docente e sustentar ações formativas, enquanto outros demonstram vontade, mas encontram

dificuldades para articular a equipe e garantir continuidade. Apesar de distintas, a formação e o papel do coordenador pedagógico no contexto do contraturno escolar aproximam-se da realidade da escola, especialmente porque existe um diálogo entre as escolas e os projetos, posto que são os mesmos alunos atendidos.

Dessa forma, este tópico traz a literatura sobre coordenação pedagógica para compreender o lugar de mediação, liderança e sustentação do trabalho docente que esse profissional pode exercer, bem como para demonstrar as dificuldades que surgem quando essa função é absorvida por demandas burocráticas.

Segundo Veiga (2001), o coordenador pedagógico atua como vínculo entre a proposta pedagógica da instituição e sua efetivação no dia a dia, fomentando a integração entre as dimensões organizacional, relacional e formativa da atividade docente. Ele precisa estar atento às necessidades dos docentes, aos obstáculos encontrados na prática e às oportunidades de engajamento da comunidade escolar em torno de metas compartilhadas.

Antes de tudo, essa função mediadora requer escuta ativa e compromisso com a formação. Placco e Souza (2008) argumentam que o coordenador deve criar espaços coletivos para refletir sobre a prática, onde teoria e experiência, desejo e possibilidade possam ser articulados. Isso significa deixar para trás a abordagem convencional de formação continuada focada na transmissão de conteúdos e adotar uma perspectiva mais colaborativa e questionadora, na qual o docente é reconhecido como agente de conhecimento e transformação.

No entanto, sabe-se que, muitas vezes, alguns professores passam a exercer o papel de coordenador em cargo de substituição, sem terem muita certeza de quanto tempo ficarão na função ou até mesmo se terão que mudar de realidade em algum momento. Este pode ser um fator prejudicial na formação continuada dos professores, uma vez que o coordenador pode não exercer o papel com o conhecimento e empenho necessários.

Outro aspecto relevante é o de que, muitas vezes, esses coordenadores também não possuem o conhecimento necessário para implementar ou incentivar a educação digital, a articulação das mídias, dentre outros, fazendo com que suas formações para os docentes continuem criando uma lacuna cada vez maior entre a real necessidade dos alunos e as propostas ofertadas pela escola.

Sobre esse uso das mídias nas escolas, Montanaro (2016) observa que o coordenador tem papel essencial na mediação do acesso, do planejamento e da

apropriação crítica das tecnologias pelos professores. Para o autor, não basta disponibilizar equipamentos ou exigir sua utilização, é preciso construir sentido para o uso das mídias, considerando as especificidades de cada grupo docente, os repertórios dos alunos e os objetivos do projeto pedagógico.

Como destaca o autor, o coordenador pedagógico pode atuar como ponte entre a inovação e a prática, ajudando os professores a ressignificarem suas concepções de ensino, comunicação e aprendizagem. Entre os desafios mais recorrentes enfrentados pelos coordenadores pedagógicos estão a falta de tempo para o planejamento coletivo, a sobrecarga de funções burocráticas e a ausência de apoio institucional. Esses fatores comprometem significativamente sua atuação como formador e dificultam a construção de uma cultura colaborativa de desenvolvimento profissional dentro das escolas.

Essa dimensão da liderança pedagógica também é abordada por Tardif (2014), ao discutir os saberes profissionais do professor. Para ele, o desenvolvimento docente não se dá apenas pela formação formal, mas também pelas interações que ocorrem no ambiente de trabalho. O coordenador, nesse contexto, tem papel essencial na valorização dos saberes da experiência, na mediação entre diferentes saberes (acadêmico, prático, curricular, institucional) e na criação de uma cultura de reconhecimento mútuo.

No entanto, para que o coordenador possa exercer essa função com qualidade, é preciso que ele próprio tenha acesso a formações específicas e contínuas, que o preparem para lidar com os desafios do trabalho pedagógico em tempos de cultura digital. Segundo Alves (2023), muitos coordenadores são nomeados sem receberem formação adequada para atuar como formadores, ou acabam sendo absorvidos por demandas burocráticas que os afastam do coletivo docente, o que compromete a efetividade de seu papel e reduz o impacto potencial de sua atuação formativa. Como exposto por Azevedo *et. al* (2012, p.6):

A atuação do coordenador pedagógico não se deve restringir a um papel burocrático ou técnico, mas precisa se constituir como uma prática reflexiva, voltada à mediação de saberes e à construção coletiva do conhecimento no espaço escolar.

Outro ponto importante é o tempo destinado ao trabalho pedagógico coletivo. Em muitas escolas, os horários destinados à formação e ao planejamento conjunto são insuficientes ou inexistentes. Como destaca Nóvoa (2009), para que o

coordenador pedagógico possa exercer plenamente seu papel formativo, é fundamental que a escola se constitua como uma comunidade de aprendizagem, na qual haja tempo, espaço e condições objetivas para o desenvolvimento profissional. Isso implica repensar a cultura institucional da escola, valorizando a formação como parte integrante e estruturante do trabalho docente, e não como uma atividade periférica ou suplementar.

A atuação do coordenador pedagógico frente às práticas multimídia na escola pode ser potencializada a partir de ações concretas que envolvem planejamento, mediação, escuta e valorização da autoria docente. Uma das primeiras iniciativas possíveis é a promoção de rodas de conversa e grupos de estudo sobre cultura digital e educação transmídia, com o objetivo de ampliar o repertório teórico e prático dos professores.

Esses espaços formativos, quando bem conduzidos, permitem que os docentes compartilhem experiências, levanten dúvidas, expressem inseguranças e proponham coletivamente formas de integrar diferentes mídias às práticas escolares. Como defendem Queiroz e Locatelli (2023):

A coordenação pedagógica, compreendida aqui como uma especificidade do trabalho docente, é indispensável para o bom desenvolvimento das atividades escolares e organização do trabalho pedagógico no cotidiano da escola. Neste sentido, por meio do ato de planejar é constituído o exercício da ação-reflexão-ação, possibilitando aos pares a construção de uma postura crítica reflexiva do fazer docente (Queiroz e Locatelli, 2023, s/p).

Nesta pesquisa, o coordenador teve papel fundamental como incentivador e promotor de ideias que buscaram adequar as atividades à lógica transmídia, ou como a barreira que impediu, inclusive, que os professores acessassem o material formativo. Os fatos serão apresentados posteriormente, na sessão de análise de dados.

Além dos acompanhamentos da rotina e da atividade docente, cabe ao coordenador pedagógico, na atualidade, incentivar o uso pedagógico das mídias sociais, narrativas digitais e recursos transmidiáticos em atividades curriculares ou em propostas interdisciplinares. Nesse processo, o coordenador pode ajudar na construção de sequências didáticas, sugerir articulações com os conteúdos da BNCC e oferecer suporte técnico e metodológico durante a implementação das ações.

Mais do que apenas prescrever modelos ou cobrar resultados, o coordenador pode atuar ajudando o professor a organizar suas ideias e a experimentar novas abordagens, mesmo que de forma inicial e adaptada à realidade da escola – ou no caso, no contraturno escolar.

Como mostram Inoue e Amado (2012), quando o coordenador funciona como elo entre dimensões técnica, formativa e curricular, há maior integração entre os atores da escola e maior engajamento nas propostas inovadoras. Um fato como esse foi identificado na pesquisa e também será discutido na sessão de análise de dados.

Outro caminho importante é documentar e dar visibilidade às práticas realizadas, valorizando o trabalho coletivo e construindo memória institucional. Mostras pedagógicas, publicações digitais e espaços institucionais para socialização dos projetos tendem a fortalecer o reconhecimento do esforço criativo de professores e estudantes, além de legitimar o uso das mídias como linguagem pedagógica.

Por fim, cabe ao coordenador oferecer escuta e apoio individualizado aos docentes que ainda demonstram receios, respeitando ritmos e trajetórias. A consolidação de uma cultura pedagógica digital não se dá por imposição, mas por adesão progressiva, sustentada por relações de confiança, diálogo e acompanhamento. Dessa forma, em conjunto, é possível superar as dificuldades estruturais e também as possíveis lacunas que possam existir na formação inicial e continuada dos docentes.

2.6.4. Formação de professores nos contextos digitais

Diante das mudanças culturais da chamada revolução da Web 3.0, as necessidades de aprendizagem discentes foram profundamente alteradas. Em uma realidade em que se passa o tempo todo conectado, compartilhando dados e sendo bombardeados por propagandas, *hiperlinks* e conteúdos gerados por Inteligência Artificial, novas demandas de conhecimento surgiram. E isso não aparece só como “novidade tecnológica”: entra na rotina, no vocabulário, no jeito de se informar, de se distrair, de construir opinião e até de se relacionar.

Dessa forma, a escola já não pode se organizar da mesma forma que no passado, e isso exige dos professores uma atuação cada vez mais complexa, reflexiva e conectada às dinâmicas da vida contemporânea. Nesse contexto, pensar a formação docente para as tecnologias significa ir além do simples entendimento

técnico das ferramentas ou da realização de tarefas mais burocráticas, como lançar notas no sistema, registrar presenças, preencher plataformas e relatórios, dentre outros.

O ponto é que os processos formativos precisam dar conta das novas demandas da profissão, tanto nos aspectos culturais quanto nos midiáticos e éticos, porque a tecnologia não é só um “recurso”, ela reorganiza práticas, expectativas e até formas de autoridade dentro do espaço escolar.

A formação tradicional do professor, a qual ainda hoje é, muitas vezes, baseada nos moldes mais tradicionais, mostra-se insuficiente para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Se, antes, o professor era o único “com acesso a informação”, hoje lidamos com alunos que podem não só confirmar uma informação repassada pelo docente, como também complementá-la, fazer conexões com outros dados ou até mesmo o maior medo docente: contestá-la. Isso faz com que o docente assuma uma nova postura: a de escuta, de argumentação e mediação, algo que nem sempre foi trabalhado em sua formação inicial.

É um cenário que se repete em muitas escolas: de um lado, alunos que respiraram tecnologia desde o berço, navegando com uma fluência impressionante entre telas, jogos, redes sociais e conteúdos multimídia. De outro, professores dedicados que, muitas vezes, se sentem ultrapassados por essa torrente digital, como se falassem línguas diferentes dentro da mesma sala de aula.

E é importante dizer: isso não é sobre “professor resistente” ou “aluno exageradamente conectado”, mas sobre uma mudança cultural que tem ritmo acelerado e que nem sempre é acompanhada pelas políticas de formação e pelas condições reais de trabalho na escola.

Esse abismo não é só sobre saber usar um aplicativo ou uma rede social. O cerne da questão, como nos lembram Lankshear e Knobel (2005), está na mentalidade. Enquanto a cultura digital dos jovens é colaborativa, fluida e feita de remixagens, a escola tradicional ainda carrega, em sua estrutura, uma herança mais individual, linear e estática. O verdadeiro desafio, então, vai além de capacitar professores em ferramentas; é sobre convidá-los a repensar como o conhecimento é construído, não mais de forma unilateral, mas em rede, muitas vezes aprendendo junto com os alunos.

Essas transformações impactam diretamente o papel do professor, que deixa de ser a principal fonte de informação, pensamento que acompanha a profissão há

séculos, e passa a ser mediador de processos de construção coletiva do conhecimento, posto que ou seja, uma atuação que requer conhecimento em contextos híbridos para os alunos que estão cada vez mais conectados.

Para isso, é necessário que ele desenvolva uma série de competências que extrapolam os saberes tradicionais da licenciatura, tais como o domínio de linguagens multimodais, a capacidade de ler criticamente os meios de comunicação, a habilidade de trabalhar de forma interdisciplinar e colaborativa, o uso criativo das tecnologias digitais, o acolhimento da diversidade, dentre outros.

Como argumenta Nóvoa (2009), o professor do presente precisa ser um profissional da escuta, da colaboração e da autoria. Isso implica abandonar o modelo de formação centrado na individualização e na reprodução de saberes e assumir uma perspectiva de formação situada, crítica e coletiva, dessa forma, a formação precisa partir da prática, respeitar os contextos em que os professores atuam, reconhecer seus saberes, acolher suas dificuldades e oferecer suporte real para a transformação da ação pedagógica.

Também de acordo com Tardif e Raymond (2000), o saber docente não é um conjunto de informações prontas, mas um saber que se constrói no exercício da profissão, na relação com os estudantes, com os pares e com o contexto institucional. Nesse sentido, a formação continuada ganha uma importância estratégica, mas não pode ser pensada como ação pontual, prescritiva ou descolada da prática. Quando ela se distancia do cotidiano, vira mais um item a cumprir; quando ela se aproxima, vira ferramenta concreta para enfrentar problemas reais, fortalecer repertórios e sustentar mudanças possíveis.

Além dos saberes tecnológicos, hoje a formação deve dar conta de preparar os professores para lidar desafios sociais e políticos da educação contemporânea. A sala de aula é permeada por desigualdades, discursos de ódio, fluxos de desinformação, questões de identidade, saúde mental, violências simbólicas e desafios que extrapolam o conteúdo curricular.

A formação, portanto, precisa promover uma ampliação da consciência crítica do professor sobre seu papel social e político, reforçando seu compromisso com a promoção da justiça social, dos direitos humanos, da inclusão e da construção de um ambiente escolar mais democrático:

Apesar do avanço das tecnologias e da presença cotidiana das mídias na vida dos estudantes, muitos professores ainda se sentem deslocados diante dessas linguagens, o que evidencia uma lacuna formativa significativa no que diz respeito à apropriação crítica e pedagógica da cultura digital (Moura e Franco, 2023, p. 97).

Conforme exposto por Moura e Franco (2023), os desafios da formação docente vão se ampliando, somando-se ao impacto das tecnologias digitais e da cultura transmidiática nos modos de ensinar e aprender. Como supracitado, os estudantes já participam ativamente de ecossistemas digitais, muitas vezes por muitas horas no dia, onde produzem, consomem e compartilham conteúdos com alta complexidade. Ao mesmo tempo, a literatura recente, assim como a mídia, tem mostrado os danos profundos que a juventude atual está sofrendo devido ao descontrole das redes.

As novas configurações de checagem de fatos e políticas de denúncias (ou, no caso, a ausência delas) de algumas mídias de massa estão colaborando para que, cada vez mais cedo, jovens tenham acesso a conteúdos de opiniões extremistas, culturas de cancelamento e oferecem grandes riscos às liberdades individuais.

Dessa maneira, a formação docente precisa oferecer caminhos para que o professor possa compreender, se apropriar e ressignificar esses ambientes como espaços legítimos de aprendizagem para que consigam orientar os alunos da melhor maneira possível. Para isso, é necessário o letramento midiático, para que possam entender as diferentes mídias e linguagens, a fim de articulá-las ao currículo de forma significativa, trazendo entendimento sobre o funcionamento e papel de cada uma delas.

No entanto, essas demandas formativas não são de responsabilidade exclusiva do professor, conforme já foi discutido anteriormente, uma vez que também dependem de políticas públicas para equipar as escolas, de apoio institucional para a formação e para a execução dessas atividades.

Nesse cenário de preparação de professores e alunos, o contraturno escolar se apresenta como um espaço privilegiado para a experimentação de novas práticas formativas, tanto para alunos quanto para professores. Diferente do turno regular, mais preso ao cumprimento dos conteúdos formais do currículo, o contraturno oferece maior flexibilidade metodológica, abertura a projetos interdisciplinares,

inserção de linguagens diversas e possibilidades de trabalho com temas contemporâneos.

O desafio, no entanto, está em fazer com que o contraturno deixe de ser visto como um espaço “menor” ou como mera extensão do tempo escolar. Muitas pessoas acreditam que nos projetos de contraturno as atividades são apenas lúdicas, sem fundamentos ou que sequer possuem profissionais qualificados para exercer o papel. Isso ocorre porque, por muito tempo e em algumas realidades, esses espaços foram, de fato, utilizados apenas como espaço assistencial para fortalecimento de vínculos.

Essa visão passa diretamente pela formação dos professores que atuam nesses projetos, que precisam ser valorizados, reconhecidos e formados para lidar com a complexidade dessas práticas. Segundo pesquisa de Silva (2018), muitos docentes demonstram resistência às atividades do contraturno por falta de clareza sobre seu papel, por ausência de formação específica e por entenderem essas ações como extracurriculares ou assistenciais.

Porém, outros profissionais compreendem que o trabalho docente no contraturno demanda atenção especial, mais planejamento, motivação e disponibilidade. E, quando bem estruturado, o contraturno pode ser justamente o espaço em que a escola se abre para linguagens contemporâneas e para projetos que conectam currículo, cultura e território.

Um exemplo pode ser observado nos projetos de formação em rede, como o Projeto Chapada, que priorizam a construção coletiva do conhecimento e o fortalecimento da prática docente a partir dos desafios vividos na escola. Nesses projetos, a formação acontece por meio de grupos de estudo, análise de práticas, planejamento colaborativo e reflexão sobre a experiência.

Os professores são incentivados a compartilhar saberes, construir novos referenciais, criar materiais pedagógicos autorais e articular teoria e prática com base em seus contextos reais de atuação. Nota-se que essa abordagem rompe com a lógica dos cursos padronizados e valoriza a experiência docente como fonte legítima de conhecimento pedagógico - algo que, muitas vezes, falta na formação mais tradicional.

Nesse sentido, é possível afirmar que uma formação docente alinhada às necessidades atuais deve ser situada, contínua, colaborativa, autoral e comprometida com a transformação social. Ela precisa considerar os territórios

educativos, as especificidades culturais de cada comunidade escolar, os repertórios dos estudantes e os saberes dos próprios professores.

Além disso, uma educação significativa deve também articular os princípios da justiça social, da inclusão e do letramento crítico com os desafios impostos pela cultura digital, que hoje atravessa tudo: linguagem, comportamento, consumo, política, saúde mental, e as próprias relações humanas.

As redes de colaboração entre professores, tanto presenciais quanto *online*, também se mostram como alternativa potente para a formação docente contemporânea. Existem muitas comunidades online, como fóruns de troca de experiências, canais no *YouTube*, *podcasts* e grupos de professores em redes sociais, o que evidencia que os docentes também produzem conhecimento, constroem repertórios e se apoiam mutuamente em ambientes alternativos à formação formal. Claro, isso não substitui políticas públicas de formação e valorização docente, mas mostra que o professor não está parado: ele se reinventa, busca caminhos, troca, testa, aprende.

Em síntese, formar professores para as necessidades atuais significa oferecer caminhos que respeitem a diversidade das escolas, dos sujeitos e das experiências. A formação precisa ser situada, conectada, colaborativa e crítica, sendo capaz de promover atividades coerentes com o cotidiano dos alunos, que gerem reflexão e valorizem, de fato, o saber docente em todo o seu potencial.

Dessa forma, repensar a formação docente para os contextos digitais é reconhecer que o professor contemporâneo precisa ser constantemente apoiado em sua trajetória de reinvenção, fortalecido em seus saberes e legitimado como sujeito ativo da transformação pedagógica.

Porém, mais do que apenas oferecer formação continuada ou grupos de apoio online, é necessário que a formação inicial docente também possa prepará-los para esse cenário atual, especialmente em relação à atuação crítica frente às demandas da educação digital.

2.6.5. Formação inicial em Pedagogia e letramento digital: análise de matrizes curriculares

As discussões apresentadas até aqui evidenciam que a formação docente para atuar em contextos digitais não se restringe ao domínio técnico de ferramentas,

mas envolve mudanças mais profundas na cultura pedagógica, na compreensão das mídias e na forma como professores e estudantes participam da cultura digital (Imbernón, 2011; Nóvoa, 2009; Buckingham, 2007).

Contudo, quando se discute letramento digital, educação transmídia e multiletramentos, é comum que o foco recaia quase exclusivamente sobre a formação continuada, esquecendo-se da importância da formação inicial dos docentes. Diante disso, torna-se necessário problematizar também o lugar que as tecnologias digitais e as mídias ocupam nos currículos dos cursos de licenciatura, em especial nos cursos de Pedagogia, que são responsáveis pela formação de grande parte dos professores dos anos iniciais, foco desta pesquisa.

Nesse sentido, este tópico apresenta uma leitura preliminar das matrizes curriculares de três cursos de Pedagogia da cidade da pesquisa: uma universidade pública (UNESP) e duas instituições privadas (UNIP e UNILAGO), com o objetivo de identificar se, e em que medida, esses cursos oferecem subsídios para a formação de professores capazes de atuar em ambientes permeados por tecnologias digitais, múltiplas linguagens e práticas colaborativas.

A escolha dessas instituições se deu por serem universidades de referência na formação de professores da cidade que, posteriormente, podem atuar em projetos de contraturno escolar na região de São José do Rio Preto.

Para isso, foram examinadas as grades curriculares que estavam disponíveis nos *sites* eletrônicos das respectivas instituições. A partir dessa análise, buscou-se observar como esses cursos trazem as disciplinas que abordam diretamente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a relação entre mídia e educação, dentre outros aspectos, bem como as cargas horárias destinadas a esses componentes.

A seguir, apresenta-se um quadro comparativo com as disciplinas relacionadas às TDIC, às mídias e à cultura digital nos três cursos analisados, seguido de uma leitura interpretativa e comparativa entre as universidades, destacando as similaridades e as lacuna na formação inicial para uma educação digital crítica e transmídia.

Em ambas as faculdades privadas, só é possível fazer uma análise não tão aprofundada quanto a da Unesp, pois não há um plano de ensino que caracterize o que é estudado/pesquisado dentro de cada disciplina. Assim, serão elencadas na

tabela a seguir as disciplinas com nomes que sugerem estar relacionadas às tecnologias digitais na educação.

Tabela 2 – Matriz curricular dos cursos de Pedagogia

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
UNILAGO	Comunicação, educação e tecnologia	Não disponibilizado no <i>site</i>
	Educação a distância (complementar)	Não disponibilizado no <i>site</i>
	Novas tecnologias aplicadas à educação	Não disponibilizado no <i>site</i>
UNIP	Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação	30 horas
	Introdução à educação a distância	20 horas
	Comunicação e expressão (?)	30 horas
	Tecnologias inteligentes na prática pedagógica	60 horas
UNESP	Mídia e educação	30 horas
	Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	30 horas
	Formação de gestores e tecnologias (optativa)	60 horas

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Nota: As informações foram levantadas a partir das matrizes curriculares disponíveis nos *sites* institucionais no período de consulta (Dezembro de 2025). Quando a carga horária não consta no documento consultado, registra-se “não disponibilizado no *site*”.

A leitura da Tabela 2 permite observar que, embora as três instituições incluam em suas matrizes curriculares disciplinas relacionadas às TDIC, à educação a distância ou à interface entre comunicação, educação e tecnologia, a forma como esses componentes são distribuídos e articulados ao projeto formativo revela diferenças importantes. De modo geral, nota-se que a presença das TDIC na

formação inicial ainda se dá de maneira localizada, concentrada em poucas disciplinas, e raramente assumida como eixo estruturante do percurso formativo.

Na UNILAGO, por exemplo, não é possível saber a carga horária exata nem afirmar, com segurança, se todas as disciplinas apresentadas fazem parte do conjunto obrigatório do curso ou se algumas são optativas. Há um indicativo de que a legenda “disciplina complementar”, inserida ao lado do nome de uma das disciplinas, sinalize que ela não é obrigatória, mas essa informação não aparece de forma suficientemente detalhada nos documentos consultados.

Diante das informações disponibilizadas, a matriz curricular do curso de Pedagogia apresenta três componentes que indicam a existência de um núcleo voltado à formação para o uso de tecnologias na educação: *Comunicação, Educação e Tecnologia, Novas Tecnologias Aplicadas à Educação e a disciplina complementar Educação à Distância*. Em conjunto, essas disciplinas sinalizam uma preocupação em abordar tanto a interface entre comunicação, práticas educativas e recursos tecnológicos quanto a dimensão mais aplicada das TDIC e dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Entretanto, na ausência de informações detalhadas sobre as cargas horárias e ementas, não é possível afirmar se esses componentes ocupam lugar de centralidade no percurso formativo ou se aparecem de maneira pontual.

No caso da UNIP, observa-se a presença de três disciplinas que compõem um núcleo específico voltado às TDIC: *Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação (30h)*, *Introdução à Educação a Distância (20h)* e *Tecnologias Inteligentes na Prática Pedagógica (60h)*. Juntas, essas disciplinas somam 110 horas de formação diretamente relacionadas ao uso de tecnologias na educação, o que aparenta ser um bom volume de horas, porém, quando considerado que o curso tem, no total, 3700 horas, nota-se que a temática das tecnologias na formação docente não ocupa um papel de relevância.

Porém, a inclusão de uma disciplina específica sobre “tecnologias inteligentes” sugere, ao menos em nível curricular, uma preocupação em abordar recursos mais recentes, como sistemas adaptativos inteligência artificial, e em discutir suas implicações para a prática pedagógica.

No caso da UNESP, a matriz curricular do curso de Pedagogia apresenta um pequeno núcleo de disciplinas diretamente relacionadas às tecnologias e às mídias, composto, sobretudo, por *Mídia e Educação (30h)* e *Tecnologias da Informação e*

Comunicação na Educação (30h), ambas de caráter obrigatório, às quais se soma, como possibilidade de aprofundamento, a disciplina optativa *Formação de Gestores e Tecnologias (60h)*, além da experiência em ambiente virtual proporcionada pela disciplina de *Libras, Educação Especial e Inclusiva*, ofertada na modalidade a distância (60h), que versa sobre as tecnologias adaptativas e também é ofertada no modelo a distância, o que já coloca o aluno em contato com ambientes virtuais de aprendizagem.

Em conjunto, esses componentes indicam um esforço de articular a discussão sobre mídias, cultura digital, TDIC e gestão escolar à formação docente, de maneira relativamente mais orgânica do que nas demais instituições analisadas. Ainda assim, quando se observa o conjunto da matriz, nota-se que essas disciplinas também representam uma fração reduzida da carga horária total do curso, o que reforça a percepção de que, mesmo em uma universidade pública de referência, a temática das tecnologias digitais ainda não ocupa um lugar central na formação inicial de professores.

Esse cenário contrasta com o que apontam as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, que indicam que os egressos devem “demonstrar domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” e fazer “uso competente [...] das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica” (Gatti et al., 2019, p. 71). Em outras palavras, há uma defasagem entre o que se preconiza normativamente e o que se concretiza nas matrizes curriculares analisadas.

A crítica de Gatti *et al.* (2019) às propostas de formação pouco reflexivas e pautadas em um fazer meramente técnico contribui para compreender os limites desse tipo de abordagem, na medida em que a tecnologia é tratada como conteúdo a ser acrescentado ao currículo, e não como dimensão que atravessa as práticas pedagógicas, as concepções de conhecimento e as formas de participação dos estudantes.

Nesse contexto, a ausência de menções diretas à cultura digital, aos multiletramentos e ao letramento midiático nos documentos analisados sugere que as TDIC permanecem, em grande medida, em um lugar funcional, distante de um letramento digital crítico. Nesse contexto, a ausência de menções diretas à cultura digital ou multiletramentos ou letramento midiático nos documentos analisados

sugere que as TDIC permanecem em um lugar meramente funcional, distante de um letramento digital crítico.

Quando se observam conjuntamente as três matrizes, percebe-se que, embora haja esforços localizados de incorporação das TDIC à formação inicial, ainda predomina um modelo curricular em que as tecnologias aparecem como um bloco específico, restrito a determinadas disciplinas, e não como uma dimensão transversal da formação docente.

Em nenhuma das instituições analisadas a cultura digital é explicitamente assumida como eixo articulador das práticas formativas, tampouco se identificam menções diretas a conceitos como multiletramentos, letramento digital ou educação transmídia nos títulos das disciplinas. Em outras palavras: o tema aparece, mas dificilmente se organiza como estrutura formativa.

Esse quadro torna-se ainda mais complexo quando se considera que os cursos de formação docente recebem um “novo perfil de alunado”, composto por jovens que trazem para as universidades “uma cultura social muito diferente das expectativas da cultura acadêmica” (Gatti et al., 2019, p. 302-303).

Se a cultura digital já modifica as formas de sociabilidade, de acesso à informação e de produção de sentidos desses estudantes, a permanência de currículos que pouco dialogam com essas práticas contribui para ampliar o descompasso entre a formação ofertada e os contextos reais em que esses futuros professores irão atuar. Além disso, é importante considerar que as mudanças desejadas na formação docente não se concretizam automaticamente com a inclusão de disciplinas sobre TDIC nas matrizes curriculares.

Além disso, é importante considerar que as mudanças desejadas na formação docente não se concretizam automaticamente com a inclusão de disciplinas sobre TDIC nas matrizes curriculares. Crahay *et al.* (2016, *apud* Gatti et al., 2019, p. 194-195) lembram que “as crenças e os conhecimentos dos professores não se alteram ou alteram raramente em decorrência da formação inicial”, em grande medida porque essa formação se encontra “prensada” entre a experiência escolar prévia dos futuros docentes e os processos de socialização vividos nos estágios.

Essa constatação ajuda a compreender por que, mesmo com a presença pontual de conteúdos ligados às TDIC, muitos professores seguem desenvolvendo práticas centradas em metodologias tradicionais, com pouco uso crítico e criativo das tecnologias digitais.

Ao mesmo tempo, esse quadro reforça a necessidade de pensar processos formativos em serviço que tensionem crenças, ressignifiquem práticas e possibilitem a construção coletiva de outros modos de atuar na cultura digital. Assim como exposto por Selwyn (2011 *apud* Cloete, 2019), “tecnologia educacional é um assunto sobre o qual muito é falado, mas pouco se é pensado”, o que ajuda a explicar por que a simples criação de disciplinas sobre TDIC ou a introdução de equipamentos nas escolas não garante, por si só, o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e situadas.

Em vez de produzirem experiências integradas de trabalho com múltiplas linguagens, mídias e recursos digitais, esses currículos tendem a manter a lógica fragmentada dos componentes, o que fragiliza a construção de um letramento digital mais amplo.

Essa constatação torna-se ainda mais significativa quando se pensa na atuação desses futuros professores nos espaços escolares ou, como em alguns casos, em espaços de contraturno escolar, em que o uso de tecnologias e a presença das mídias fazem parte do cotidiano dos estudantes de maneira intensa e, por vezes, desigual.

Em contextos como esses, a ausência de uma formação sólida em letramento digital contribui para produzir aquilo que Araújo e Glotz (2009, p. 3) descrevem como “um novo tipo de excluído: o excluído digital”, ou seja, sujeitos que, embora inseridos em uma sociedade marcada pelas TDIC, não dispõem dos conhecimentos e das condições necessárias para participar plenamente dessa cultura.

Se a formação inicial oferece apenas um contato localizado com as TDIC e não problematiza a cultura digital como dimensão constitutiva dos processos de ensinar e aprender, abre-se uma lacuna que tende a ser preenchida, quando muito, por iniciativas isoladas de formação continuada.

É nesse contexto que se insere a proposta desta pesquisa, ao discutir o letramento digital como caminho para a construção de práticas pedagógicas digitais e colaborativas no contraturno escolar, reconhecendo tanto as limitações dos currículos de Pedagogia analisados quanto as potencialidades de uma formação em serviço construída em diálogo com os territórios, as escolas e as OSC parceiras.

3. METODOLOGIA

Esta seção apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa, bem como a descrição do contexto investigado, dos locais e sujeitos participantes, dos instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Busca-se, assim, explicitar o caminho metodológico percorrido, de modo a garantir transparência, coerência e rigor no processo de investigação, articulando as escolhas realizadas aos objetivos do estudo.

Cabe ressaltar que o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, em conformidade com as exigências para pesquisas envolvendo seres humanos.

Assim, foram atendidos os requisitos éticos previstos, incluindo o detalhamento do estudo, a obtenção dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a adoção de medidas para preservação do anonimato dos

participantes e das instituições. Para registro, o estudo foi aprovado sob o parecer nº 6.860.390, CAAE 73547323.7.0000.5406, em 18/04/2024.

A pesquisa respeitou os princípios éticos que regem a investigação com seres humanos, assegurando a todos os participantes o direito à informação, ao consentimento livre e esclarecido e à confidencialidade. Antes da realização das observações, aplicação de questionários e rodas de conversa, os sujeitos foram informados sobre os objetivos, procedimentos e possíveis implicações do estudo, tendo a liberdade de participar ou não, sem qualquer prejuízo em sua atuação profissional. Reforça-se que a participação foi voluntária, e que os procedimentos foram conduzidos de maneira a minimizar riscos e desconfortos, preservando a integridade dos envolvidos.

Os nomes dos participantes e das instituições foram preservados, sendo utilizados pseudônimos e/ou referências genéricas para garantir a confidencialidade. Além disso, todos os registros produzidos, sejam eles escritos, orais e fotográficos, foram armazenados de forma segura, com acesso restrito à pesquisadora, respeitando a privacidade e a integridade dos envolvidos. Ao adotar esses cuidados, a pesquisa buscou não apenas cumprir exigências legais e institucionais, mas também valorizar o respeito, a dignidade e a autonomia dos sujeitos da investigação.

3.1. Pressupostos metodológicos

De acordo com Minayo (1998), uma pesquisa pode ser compreendida por meio de três etapas que se interligam: a fase exploratória, a fase da coleta de dados e a fase de análise. Na primeira delas o pesquisador amadurece seu foco de estudo e delimita o problema de pesquisa; na segunda, são reunidas informações que possam responder às questões investigadas; na última fase, a de análise, os dados coletados são tratados e interpretados com base das inferências e dos objetivos do estudo.

Seguindo essa lógica, a presente pesquisa apresenta uma metodologia baseada em uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Lüdke e André (1986), é indicada para estudos que buscam uma compreensão profunda das relações e processos sociais, considerando o contexto e a subjetividade dos participantes. Dessa forma, percebe-se que essa abordagem adequa-se ao contexto da pesquisa, que busca compreender as experiências e percepções dos professores e alunos

envolvidos em projetos de contraturno escolar, especialmente no contexto de práticas de letramento digital.

A abordagem qualitativa justifica-se também com base no exposto por Godoy (1995, p. 63), que aponta a importância de analisar o processo e não apenas os resultados finais, destacando que "os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto". Ou seja, nesta pesquisa, mais do que apenas o trabalho realizado ou a ação dos docentes, todo o processo de pesquisa - especialmente as interações entre professores e alunos - é elemento-chave para a compreensão do fenômeno estudado.

Ainda segundo Godoy (1995), a abordagem qualitativa permite captar significados, interpretações e sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa em seu cotidiano, o que se mostra essencial quando o foco está nas práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais e pelo trabalho em contraturno escolar.

Quanto à natureza da pesquisa, por enquadrar-se em um campo mais prático, que busca identificar um problema social e propor soluções para intervir nesta realidade, este estudo classifica-se como de natureza aplicada (Patton, 2015 *apud* Mattar; Ramos, 2021). Dentre as diferentes estratégias e procedimentos disponíveis nesse tipo de pesquisa estão a observação, a realização de entrevistas/questionários e análises de documentos.

Nesta pesquisa, a observação participante foi adotada como técnica de produção de dados, sem que isso caracterizasse a adoção do desenho metodológico da pesquisa participante. Como técnica, a observação participante possibilitou uma inserção ativa no ambiente pesquisado, promovendo aproximação ao cotidiano investigado e favorecendo registros mais densos para a análise crítica dos dados (Triviños, 1987).

Cabe destacar, porém, que a atuação da pesquisadora restringiu-se à observação e a interações pontuais com os sujeitos, necessárias à compreensão de suas práticas e ao registro dos dados. Os materiais pedagógicos foram produzidos e sugeridos como contribuição formativa, sem qualquer obrigatoriedade de aplicação por parte dos educadores.

Dessa forma, reforça-se que não houve participação da pesquisadora na gestão das atividades, no planejamento pedagógico ou em decisões que pudessem alterar o curso normal das oficinas. A inserção no campo, portanto, teve como propósito compreender as práticas cotidianas a partir das vivências das entidades e

da interação com os participantes, sempre resguardando a autonomia dos educadores.

Considerando que a pesquisadora atua profissionalmente no acompanhamento dos projetos de contraturno escolar objeto desta pesquisa, reconhece-se que esse lugar institucional poderia produzir efeitos no campo, como expectativa de avaliação, inibição ou respostas orientadas pelo que se supõe desejável.

Para reduzir tais efeitos e preservar a autonomia dos participantes, foram adotados procedimentos específicos: (i) esclarecimento, desde o convite, de que a participação era voluntária e que não haveria qualquer consequência administrativa vinculada às respostas ou à adesão às propostas; (ii) aplicação de instrumentos anônimos, e codificação por letras para preservar sigilo institucional e individual; (iii) registro de observações com caráter descritivo e analítico, evitando julgamentos prescritivos e valorizando condições concretas de implementação; e (iv) disponibilização dos materiais formativos como subsídio, sem obrigatoriedade de aplicação, respeitando a decisão pedagógica dos educadores.

Dessa forma, buscou-se sustentar uma postura reflexiva e eticamente cuidadosa, assegurando que a análise incidisse sobre práticas e sentidos produzidos no cotidiano, e não sobre avaliações individuais dos profissionais envolvidos.

Assim, o estudo caracteriza-se pela adoção da observação participante como técnica de coleta de dados, distinta do desenho metodológico da pesquisa participante. Manteve-se, portanto, a delimitação clara entre o lugar da pesquisadora e o dos educadores responsáveis pelas oficinas, assegurando que a imersão no campo não configurasse intervenção pedagógica ou gestão das oficinas.

Nessa perspectiva, Cusati reforça que estudos qualitativos sobre a formação e o trabalho docente são essenciais para a valorização profissional e para a construção de estratégias de formação que atendam às demandas e expectativas dos educadores. A autora também ressalta que o uso do método qualitativo em pesquisas educacionais “gerou diversas contribuições na dinâmica e na estrutura do processo educacional por reconfigurar a compreensão da aprendizagem e das relações internas e externas nas instâncias educacionais” (Cusati, 2024, p. 19).

Com base nessas perspectivas, a metodologia empregada nesta pesquisa utiliza diferentes estratégias, tais como a observação participante, a realização de rodas de conversa, aplicação de questionários e a análise documental de planos de

ensino e materiais pedagógicos. Estas estratégias estão divididas em quatro etapas principais:

- a) Levantamento das concepções dos professores sobre a educação transmídia, por meio de questionários e rodas de conversa com professores e coordenadores das Organizações da Sociedade Civil (OSCs);
- b) Análise dos planos de aula dos professores das oficinas, buscando identificar como (se?) são pensadas e implementadas as tecnologias digitais e as mídias nos planejamentos pedagógicos;
- c) Produção de materiais de orientação pedagógica para uso a critério do docente;
- d) Desenvolvimento de um protótipo de ensino, com atividades pré-estabelecidas, para implementação nas oficinas educativas das OSCs;

O corpus de análise é composto pelos materiais de orientação produzidos pela autora, pelos planos de ensino e relatórios de atividades dos professores, além dos materiais desenvolvidos pelos alunos. Os planos de ensino e os relatórios foram analisados em duas etapas: na primeira foram observados os planejamentos de atividades antes da apresentação do primeiro material de orientação; na segunda os planos foram analisados após a apresentação do material para observar se e como os professores estavam fazendo as adequações necessárias.

Constituem também este corpus os questionários mistos respondidos por alguns professores e coordenadores, além de duas rodas de conversa realizadas em dois projetos. A análise dos dados busca identificar como foi a receptividade dos responsáveis pelas ações pedagógicas no projeto, o desenvolvimento ou não das atividades propostas, a utilização das ferramentas apresentadas, os sentimentos e opiniões dos professores frente às novas demandas, dentre outras informações relevantes que possam surgir e contribuir para a pesquisa.

3.2. Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada em projetos de contraturno escolar desenvolvidos por Organizações da Sociedade Civil (OSCs) que possuem parceria com a administração pública municipal, por meio de Termos de Colaboração formalizados com base na Lei nº 13.019/2014. Essas organizações atuam como espaços de

complementação pedagógica para crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de ensino, atendendo prioritariamente alunos de 1º a 5º ano do ensino fundamental.

No momento, o atendimento aos alunos é dividido entre pedagogos e monitores, mas as diretrizes para contratação estão em transição para que todos os profissionais que atuam nas oficinas tenham a formação mínima de licenciatura em pedagogia. Durante esse período de transição, os pedagogos assumem as oficinas que servem como apoio pedagógico (orientação de estudos e jogos matemáticos), enquanto os monitores assumem atividades físicas e culturais.

Cabe ressaltar que essa organização dessas atividades de contraturno nem sempre foram assim, ou seja, com cunho pedagógico. Essa mudança ocorreu há cerca de três anos, devido ao fato de que existe, na cidade, uma tensão entre os sujeitos que atuam nas escolas municipais e o governo. Segundo muitos dos professores da rede, a verba que é repassada a essas OSCs deveria ser revertida para as escolas, ainda que seja para a construção de mais prédios, possibilitando, dessa forma, a oferta de período integral pela própria rede municipal - assim como já ocorre em parte das escolas estaduais.

A cidade de São José do Rio Preto, onde a pesquisa foi realizada, está localizada na região noroeste do estado de São Paulo e, de acordo com o Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui cerca de 500 mil habitantes. Em relação aos dados de trabalho e emprego, cerca de 42% da população possui ocupação formal, recebendo em média 2,6 salários-mínimos.

Trata-se de um município de médio porte, com forte presença de atividades ligadas ao setor de serviços, à saúde e à educação, o que contribui para configurá-lo como um polo regional que atrai população de diversos municípios do entorno em busca de atendimento e de oportunidades de estudo e trabalho.

No campo educacional, São José do Rio Preto conta com uma ampla rede de instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio, distribuídas entre as redes pública e privada, além de diversas instituições de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura, bacharelado e tecnologia em diferentes áreas do conhecimento. Esse conjunto coloca a cidade em posição de destaque na região como formadora de profissionais da educação, incluindo aqueles que, posteriormente, poderão atuar tanto na rede municipal de ensino quanto em projetos de contraturno escolar desenvolvidos em parceria com as OSCs.

Assim, o contexto local combina, de um lado, a existência de uma rede educacional expressiva e, de outro, desafios relacionados à garantia de permanência das crianças em ambientes educativos em tempo integral, especialmente nos territórios marcados por maior vulnerabilidade social. Frequentemente, a cidade ocupa o pódio em pesquisas sobre as melhores cidades do estado para se viver. De acordo com o Índice FIRJAN de 2025, a cidade ocupa a 8ª posição no ranking de cidades mais desenvolvidas do país e a 4ª do estado de São Paulo.

Considerando-se a média salarial dos empregados e a taxa de escolarização de 98% entre crianças de 6 a 14 anos (IBGE, 2010), é possível supor que uma boa parcela dessas crianças frequenta escolas públicas. Na rede municipal de ensino, as séries do ensino fundamental são, em sua maioria, ofertadas em período parcial, reforçando a necessidade de espaços complementares no período oposto ao escolar. Nesse cenário, os projetos de contraturno escolar apresentam-se como alternativa para garantir que as crianças permaneçam em um ambiente seguro e educativo em período integral.

Esta realidade contribui para a alta demanda por projetos de contraturno escolar, que geralmente são ofertados pelas OSCs, visto que já possuem espaços próprios para o desenvolvimento das atividades. Os projetos de contraturno escolar estão em diversas regiões da cidade, mas concentram-se, em sua maioria, na região norte, uma vez que, de acordo com dados da Conjuntura Econômica Municipal (2024), é nesta região que estão cerca de 48% da população, com indicadores socioeconômicos abaixo da média da cidade.

De acordo com o Diagnóstico Socioterritorial retirado da Conjuntura Econômica Municipal, a região norte concentra alguns dos bairros com maior índice de famílias em situação de extrema pobreza, chegando a concentrar 18,64% da população que vive nessa condição, enquanto a média municipal é de 8,51%. Em outro ponto da região norte, quase metade das famílias inscritas no Cadastro Único é chefiada por mulheres em situação de extrema pobreza.

Essas entidades que atuam com o atendimento do contraturno escolar desempenham um importante papel de agentes de proteção social e também econômica nessas famílias, uma vez que conseguem suprir duas (ou mais) refeições diárias durante as atividades, além de também fazerem eventos para arrecadação de bens para doação. Ademais, devido à vulnerabilidade econômica, as OSCs

conseguem atuar como espaços de suporte pedagógico, ampliando o acesso desses alunos a bens culturais e tecnológicos, servindo como referência de ambiente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O espaço físico varia bastante entre cada entidade, levando os planejamentos a terem diferenças significativas quanto ao uso de recursos tecnológicos. Dentre as dez entidades convidadas a participar, observou-se que nove possuem sala de informática com pelo menos dez computadores disponíveis, televisão em cada sala de aula ou em alguma sala de vídeo, notebook ou computador para o professor e materiais didáticos básicos (canetas, papéis, cadernos, EVAs, cartolinas, tesouras, colas etc). Apenas uma entidade não possui sala de informática, mas possui uma pequena sala de vídeo, que conta com um notebook e uma televisão.

Assim, reforça-se a relevância da presente pesquisa, que procura trazer formação continuada a esses profissionais, para que possam seguir ofertando atividades que atendam às necessidades de seu público, além de se sentirem mais preparados para adotar práticas inovadoras e diversificadas em seus contextos de atuação.

Os dados expostos também dialogam com a dinâmica observada no campo. O projeto foi apresentado e ofertado para todos os projetos de contraturno sob supervisão da autora, totalizando dez entidades. No entanto, apenas quatro participaram efetivamente da pesquisa: três localizadas na região norte e uma na região central. Notou-se que os professores da região norte se mostraram mais abertos à experimentação de novas metodologias e mais disponíveis para participar do processo formativo proposto pela pesquisa.

A orientação por meio do material formativo foi dividida em duas etapas: a primeira consistia na disponibilização de manuais pedagógicos navegáveis, que versavam sobre temas específicos sobre algumas metodologias e ferramentas de letramento digital, destacando-se o *podcast*, *padlet* e *TikTok*. Além desses e outros manuais, havia um pequeno manual de apresentação que apresentava as etapas da pesquisa e trazia links de ebooks e vídeos formativos sobre diversos assuntos.

O objetivo desta primeira etapa da pesquisa foi fornecer um material de formação e consulta para que os professores pudessem escolher o que, como e quando utilizar. Nesta etapa, apenas uma entidade (localizada na região norte) conseguiu, de fato, utilizar os materiais e realizar atividades. Já na segunda etapa, que trouxe um protótipo de letramento temático que trazia atividades prontas - para

serem adequadas à realidade de cada um - que versavam sobre a mitologia grega e as Olimpíadas (visto que ele foi disponibilizado perto do período das Olimpíadas 2024), apenas três entidades (uma na região central e duas na região norte) colocaram em prática algumas atividades propostas.

Essa maior disponibilidade e engajamento dos profissionais da região norte reforça o vínculo entre a realidade socioeconômica local e a necessidade de formação contínua para a diversificação das práticas pedagógicas. A pesquisa, portanto, encontra nesses espaços um campo fértil para o desenvolvimento de metodologias inovadoras e para o fortalecimento da atuação das OSCs como agentes de transformação social e educacional no contraturno escolar.

A seguir, apresenta-se a descrição dos instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados desta pesquisa.

3.3. Perfil do público-alvo

Os dados a seguir foram coletados por meio de um questionário misto, que foi enviado ao *email* da entidade, no mês de abril de 2024, especificamente para o coordenador pedagógico, solicitando que ele e os professores respondessem. O *link* também estava disponível na carta de apresentação do manual pedagógico produzido, enviada ao *email* institucional das entidades.

Por se tratar de um questionário anônimo, não foi possível identificar precisamente a distribuição temporal das respostas, embora sua aplicação esteja vinculada à etapa inicial de convite e mobilização dos participantes para a pesquisa. No total, responderam 14 profissionais que se identificaram como monitores ou pedagogos atuantes diretamente nas oficinas de contraturno e 3 coordenadores pedagógicos.

Ainda em função do anonimato, não é possível identificar se os respondentes pertencem ao mesmo projeto ou se são provenientes de projetos diferentes; contudo, os dados são relevantes para demonstrar o perfil de profissionais que demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Considerando o caráter anônimo do questionário, os dados são interpretados como um retrato do perfil formativo e das percepções de um grupo de profissionais

que, naquele momento, demonstrou interesse em responder ao convite da pesquisa, sem pretensão de representar a opinião de todos os docentes, monitores ou pedagogos que atuam nos projetos de contraturno de São José do Rio Preto. No entanto, as respostas permitem identificar tendências, lacunas formativas recorrentes e necessidades apontadas pelos próprios participantes, o que contribui para compreender o contexto no qual as ações formativas foram propostas.

Conforme citado anteriormente, a identificação das instituições foi mantida sob sigilo, de forma que elas, aqui, serão representadas pelas letras A, B, C e D. Antes de apresentar o perfil dos respondentes, descrevem-se, de forma sintética, as instituições que participaram efetivamente das atividades, a fim de contextualizar o campo de pesquisa.

A instituição **A** é uma entidade localizada na zona norte da cidade, situada em uma região periférica marcada por vulnerabilidade social, com altos índices de violência e carência de políticas públicas estruturantes. Seus cerca de 120 alunos, atendidos nos turnos da manhã e da tarde, são majoritariamente provenientes do próprio bairro ou de comunidades vizinhas com características semelhantes.

Apesar das dificuldades sociais enfrentadas pelo público atendido, a instituição dispõe de uma boa infraestrutura: salas climatizadas, sala de informática com aproximadamente 15 computadores, quadra coberta, espaço de dança com espelho e barra, além de um pequeno *playground*. Os responsáveis pela instituição estão sempre em busca de parceiros para efetuar as melhorias necessárias no espaço e para a promoção de eventos diferenciados para os alunos.

A instituição **B** é uma entidade também localizada na região norte da cidade, situada em uma área periférica marcada por vulnerabilidade social, também com altos índices de violência, inclusive de furtos dentro da própria instituição. Seus cerca de 180 alunos, atendidos nos turnos da manhã e da tarde, são provenientes do próprio bairro e de bairros vizinhos.

Esta instituição também dispõe de uma boa infraestrutura: salas climatizadas, sala de informática com aproximadamente 15 computadores, quadra de esportes descoberta, um pequeno jardim temático do qual os alunos tomam conta e um pequeno *playground*. Apesar da climatização das salas de aulas, o espaço em que os alunos fazem as refeições é bem quente, o que, muitas vezes, deixa os alunos agitados após as refeições para retornarem às atividades.

A instituição **C** é uma entidade também localizada na região norte da cidade, mas em uma localidade um pouco mais afastada, que não apresenta tanta vulnerabilidade social como as outras duas entidades. O espaço é mais limitado, com salas menores que contam apenas com ventiladores, um espaço coberto usado como “quadra” e como sala para brincadeiras e danças. Além de um pequeno espaço externo onde os alunos conseguem fazer brincadeiras de pega-pega, futebol, dentre outras.

Devido a sua limitação de infraestrutura, o projeto conta com 80 alunos nos dois turnos, divididos em três turmas por período. No que se refere à estrutura de aparatos tecnológicos, a instituição conta apenas com uma sala com televisão, acesso à internet e nenhum computador para uso dos alunos, apenas um laptop para utilização dos pedagogos e monitores.

A instituição **D** é uma entidade localizada na região central da cidade, na qual a maioria dos estudantes são filhos de trabalhadores da região, o que impacta na alta taxa de presença diária. A instituição conta com algumas salas mais amplas, porém que não possuem ar-condicionado, apenas ventiladores e apenas algumas salas um pouco maiores com o ar-condicionado. Não há espaço externo para brincadeiras, mas há uma sala onde são realizadas atividades esportivas de Karatê-do.

Atualmente, eles atendem cerca de 100 alunos nos dois turnos, todos provenientes de escolas públicas municipais da região central, divididos em 4 turmas. Nessa entidade, há um problema de alta rotatividade de funcionários, portanto, desde o início da pesquisa houve a mudança da coordenação pedagógica três vezes e mais de cinco vezes os professores das oficinas também mudaram.

Ressalta-se que as instituições caracterizadas neste subtópico correspondem àquelas que aderiram efetivamente às atividades propostas do percurso formativo desenvolvido nesta pesquisa. Entretanto, desde o início do estudo, os materiais e os instrumentos de coleta (especialmente os questionários) foram encaminhados a todas as instituições convidadas, independentemente de sua adesão às etapas práticas.

Desse modo, o conjunto de respostas aos questionários não se limita às instituições que participaram integralmente das atividades, apresentando um número de respondentes superior ao total de participantes efetivos do processo formativo ofertado.

O primeiro questionário teve como objetivo identificar aspectos de formação, trajetória profissional e experiências com tecnologias digitais e metodologias inovadoras. Do total de participantes, 14 profissionais se identificaram como monitores ou pedagogos, atuantes diretamente nas oficinas de contraturno, sendo os outros três respondentes coordenadores pedagógicos. 76,5% dos professores possuem formação inicial em Pedagogia, embora também tenham sido identificadas graduações em áreas como Letras, História e Educação Física.

Houve, no questionário, uma diferenciação entre os cursos estudados, sendo eles: curso no nível de pós-graduação (cerca de 360 horas), curso de aperfeiçoamento (a partir de 180 horas) e cursos de extensão (cerca de 30 horas). No que se refere à formação continuada, 9 (cerca de 52,9%) dos respondentes indicaram possuir especialização lato sensu, especialmente em áreas como Psicopedagogia, Educação Infantil e Educação Especial. Nenhum dos participantes declarou possuir mestrado ou doutorado.

Quanto aos cursos de especialização, sete deles (41,2%) indicaram já ter realizado os cursos, que versam sobre, essencialmente, leitura e alfabetização, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e psicopedagogia. Em relação à quantidade, em resposta à pergunta “Caso tenha participado, quantos cursos de aperfeiçoamento você realizou nos últimos cinco anos?”, houve respostas de nenhum, enquanto houve uma resposta indicando mais de 40 - o que não se sabe se, de fato, houve essa quantidade de formação ou se essa quantidade de refere também a cursos de menor duração.

Em relação aos cursos de menor extensão, aqueles de 30 horas, 52,9% dos respondentes responderam ter realizado cursos relacionados aos temas de contação de histórias, alfabetização, TEA e pedagógico (*sic*).

Ao final, houve mais uma pergunta aberta, “Há algo que você gostaria de sugerir para melhorar a formação de professores nesse contexto?”, para a qual as respostas foram: *Mais opções de cursos e aulas; poderia ter facilidade financeira, como bolsas de estudos; Só agradecer! Toda a experiência vivida através das propostas de atividades foram essenciais para motivar os professores melhorando a didática e o interesse dos alunos. Gratidão; Bolsas em instituições Universitárias de ensino parceiras da Secretaria e capacitações gratuitas, principalmente sobre tea; cursos práticos de atividades práticas para aplicar diretamente com os alunos, com materiais de fácil acesso. Auxiliares dentro das salas de aula.*

Quanto à experiência profissional, a maior parte dos professores possui entre 5 e 15 anos de atuação na educação, com passagens por escolas da rede regular e também por espaços não formais de ensino, tais como os projetos de contraturno que estão atuando. No entanto, ao se tratar de formação continuada específica para tecnologias na educação, os dados revelam que 52% dos professores já participaram de cursos relacionados às metodologias ativas, sendo que 76% afirmaram que essas formações contribuíram efetivamente para sua prática; no entanto, os outros 48% não se lembram de ter estudado algo relacionado ao tema. A maioria relatou interesse em aprender mais, mas indicou limitações relacionadas ao tempo, acesso e direcionamento das formações anteriores.

Em relação ao grupo de coordenadores pedagógicos, houve três participantes respondentes, dentre os quais todos possuem licenciatura em Pedagogia, e dois deles indicaram possuir especialização, uma em Gestão Escolar e outra em Alfabetização. Nenhum dos respondentes desse grupo possui mestrado ou doutorado.

Em relação à trajetória profissional, os coordenadores demonstram tempo de atuação mais extenso que o grupo docente, todos com mais de 10 anos de experiência na área da educação. Embora tenham maior tempo de serviço, somente 1 coordenador afirmou já ter participado de formação sobre metodologias ativas, e apenas esse mesmo respondente relatou que a formação teve impacto real em sua prática. Os demais não apresentaram menções a formações voltadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais ou à inovação metodológica.

Esses dados são relevantes considerando o papel que os coordenadores desempenham como mediadores da formação docente e como articuladores entre os projetos pedagógicos institucionais e as práticas de sala.

3.4. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Como parte dos procedimentos iniciais, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando aprofundar leituras do que já foi produzido sobre o tema, tanto em fontes impressas - livros, artigos, teses e dissertações, consultados em bibliotecas - quanto em fontes digitais, como *Google Acadêmico*, *SciELO*, *Periódicos UNESP* e *Banco de Teses e Dissertações da Capes*, dentre outros.

O objetivo dessa etapa foi fortalecer o embasamento teórico da investigação e mapear produções recentes relacionadas à formação de professores, tecnologias digitais e educação transmídia no contexto escolar e não escolar, uma vez que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45).

Ademais, a busca na bibliografia especializada de conhecimentos científicos e de informações relacionadas ao objeto de estudo constitui-se como revisão bibliográfica, cuja principal característica é o fato de que sua fonte de dados é a própria bibliografia especializada, permitindo ao pesquisador mapear produções, perspectivas e lacunas sobre a temática investigada (Lima; Miotto, 2007). Nesse sentido, a revisão bibliográfica também contribuiu para a delimitação do problema e para a construção do percurso investigativo.

Ainda nessa etapa inicial, foram analisados alguns planos de ensino/planejamentos docentes, com o intuito de identificar se (e como) as tecnologias digitais e as mídias eram pensadas e implementadas nas propostas pedagógicas desenvolvidas no contraturno escolar, compondo um conjunto documental relevante para a compreensão do contexto investigado.

Na segunda etapa da pesquisa, foi elaborado um material de orientação pedagógica, voltado à apresentação de ferramentas e possibilidades de práticas pedagógicas com mídias e tecnologias digitais, bem como um protótipo de letramento com atividades previamente alinhadas às oficinas ofertadas pelos projetos. O objetivo dessa etapa foi oferecer subsídios para que os professores se sentissem mais seguros e capazes de desenvolver propostas que mobilizassem mídias e tecnologias em suas práticas.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, a pesquisa contou com diferentes estratégias, com o propósito de captar de maneira aprofundada as percepções, necessidades e práticas de professores e coordenadores das OSCs envolvidas. Buscou-se identificar concepções iniciais dos profissionais a respeito das tecnologias e das metodologias inovadoras, compreender como tais elementos apareciam (ou não) no cotidiano das oficinas e, posteriormente, analisar os resultados e as opiniões dos participantes após a disponibilização dos materiais formativos. Os instrumentos utilizados foram:

a) Questionários mistos

Os questionários aplicados foram compostos de perguntas abertas e fechadas, ou seja, questionários mistos. No total, foram realizados três questionários: um para analisar o perfil dos profissionais que atuam nesses projetos, em relação à formação inicial e continuada; um no início da pesquisa (antes ou imediatamente quando os professores tiveram acesso ao material formativo), que buscava entender a concepção dos professores sobre as tecnologias na educação; e um questionário final, a fim de entender como foi a experiência desses profissionais com os materiais ofertados.

A técnica dos questionários foi escolhida por permitir uma análise que articula dados quantitativos e qualitativos, ampliando a compreensão do fenômeno investigado. Segundo Gil (2008), os questionários mistos possibilitam uma coleta de dados mais abrangente, pois associam a objetividade das questões fechadas com a profundidade e a subjetividade das questões abertas.

Dessa forma, os questionários aplicados nesta pesquisa foram elaborados para garantir o anonimato dos participantes, criando um ambiente seguro para que pudessem expressar livremente suas percepções, dúvidas e sugestões em relação às metodologias propostas. Cabe ressaltar, ainda, que devido à posição da pesquisadora enquanto gestora das unidades de contraturno, reconhece-se a complexidade envolvida na separação entre o papel da pesquisadora e o da supervisora, o que torna ainda mais importante a adoção de procedimentos éticos e cuidadosos na coleta e interpretação dos dados.

Assim, acredita-se que nem todos os funcionários sentiam-se à vontade para recusar ou criticar as atividades propostas para, portanto, os questionários serviram como uma ferramenta de medição confiável para analisar as verdadeiras opiniões dos participantes.

b) Rodas de conversa

As rodas de conversa foram realizadas com professores e coordenadores de duas entidades, que foram as que mais desenvolveram as atividades propostas. Esse instrumento foi escolhido por permitir, com mais clareza e com mais sentimento, liberdade e emoção, entender a experiência dos professores e dos coordenadores. Segundo Moura e Lima (2014), a roda de conversa

É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo.

As sessões de roda de conversa foram organizadas em dias de reunião pedagógica, nos quais não há a presença de alunos, permitindo maior liberdade de horários e de espaços para que as conversas pudessem ocorrer. Por meio do pedido de autorização da gravação da nossa conversa, foram realizadas algumas perguntas norteadoras para introduzir o assunto, mas logo depois a conversa fluiu naturalmente.

Nas duas rodas de conversa, as educadoras contaram com muito entusiasmo o desenvolvimento das atividades e, ao mesmo tempo, conseguiram promover reflexões sobre o que havia acontecido. Pode-se dizer que as reflexões funcionaram para ambos os lados: o das professoras e o da pesquisadora.

A escolha por este instrumento e não pela entrevista se deu justamente para que se mantivesse a neutralidade e o conforto das professoras, que poderiam se sentir acuadas com perguntas pré-estabelecidas, sendo feitas umas após a outra com o único objetivo de anotar suas respostas que, na cabeça delas, poderiam ser classificadas como certas ou erradas.

Como essa etapa foi realizada apenas com as equipes que participaram efetivamente da pesquisa, a roda de conversa permitiu um ambiente leve, confortável e despreocupado, no qual elas puderam, sim, responder algumas perguntas que fiz inicialmente, mas depois sentiram-se tranquilas para relatar as experiências do processo.

c) Observação participante e registros

Conforme já exposto, esta não é uma pesquisa participante. Entretanto, adotou-se a observação participante como técnica de produção de dados, compreendendo-a como um procedimento que possibilitou a inserção da pesquisadora no cotidiano das oficinas, o acompanhamento das atividades realizadas e a análise de documentos produzidos pelas participantes. Além disso, ao longo do percurso, foram disponibilizados materiais e propostas formativas para uso a critério do docente, sem obrigatoriedade de aplicação, preservando-se a autonomia dos educadores quanto à adoção (ou não) das sugestões apresentadas.

Essa etapa foi realizada durante as oficinas e atividades pedagógicas conduzidas nas OSCs, tanto em visitas específicas enquanto pesquisadora quanto em visitas *in loco* vinculadas à minha função institucional de acompanhamento. Segundo Moreira (2002, p. 52 *apud* Camargo et al., 2021), a observação participante possibilita “[...] uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

A observação esteve presente, inclusive, no processo de definição do problema de pesquisa, pois, por meio das visitas *in loco* e das análises de planos de aula/planejamentos, observou-se que as tecnologias nem sempre eram mobilizadas de modo a explorar todo o seu potencial pedagógico no contraturno escolar.

Dessa forma, assim como salienta Richardson (2012), na observação participante é necessário colocar-se “na posição e no nível dos outros elementos humanos que compõem o fato a ser observado”, portanto, mais do que apenas observar o ambiente com os olhos de pesquisadora, buscando apenas classificar as ações em “certas ou erradas”, buscou-se observar considerando todas as possibilidades e realidade daquela comunidade pesquisada, ao passo que foi possível entender qual técnica seria mais indicada para cada uma das entidades, qual precisaria de mais detalhamentos e houve a possibilidade, inclusive, de observar as adaptações (muitas vezes inúmeras) que os professores faziam nas atividades propostas.

Todas as observações foram devidamente registradas, anotando as percepções em relação ao comportamento dos professores diante das atividades propostas, às interações com os alunos e ao uso das ferramentas de educação transmídia apresentadas ao longo da formação, ao ver as atividades sendo realizadas ou alteradas, ao ver os resultados, dentre outros.

Dessa forma, a combinação entre questionários, rodas de conversa e observação participante contribuiu para a consistência dos dados coletados, permitindo uma análise mais ampla, que considera tanto as percepções dos participantes quanto os aspectos observados diretamente durante o desenvolvimento das atividades.

3.5. Procedimentos de análise de dados

Inicialmente, cabe destacar que, na literatura brasileira, há uma tensão em torno das pesquisas qualitativas, especialmente no que se refere aos procedimentos de análise de dados, uma vez que “ainda convivemos num ambiente fortemente positivista, que associa pesquisa ao método científico Cartesiano e análise de dados ao tratamento estatístico” (Rosa; Mackedanz, 2021). Dessa forma, muitas vezes, cobram-se linearidade, padronização ou estatísticas geralmente quantitativas, fazendo com que, muitas vezes, haja leituras simplificadas das análises realizadas em análises qualitativas.

Nesse sentido, a análise não foi conduzida como um conjunto de etapas estanques, mas como um movimento de interpretação que requer a leitura, releitura, reorganizações, escolha ou dispensa de materiais a partir dos sentidos que emergiam. A análise dos dados foi orientada por uma perspectiva qualitativa, de modo a interpretar o conteúdo obtido a partir das diferentes fontes e instrumentos utilizados no campo.

O objetivo principal foi identificar a receptividade dos participantes ao material formativo ofertado, a utilização das estratégias apresentadas e as possíveis mudanças nos planejamentos docentes ao longo do período analisado. Também foram consideradas as atividades realizadas pelos alunos, a partir dos materiais encaminhados à pesquisadora e dos registros presentes nos relatórios das oficinas, bem como indícios de percepções dos alunos, com base nos relatos dos professores, uma vez que não foi possível realizar rodas de conversa diretamente com os alunos participantes.

Considerando a variedade de materiais que formaram o conjunto de dados desta pesquisa, como planos de aula, relatórios dos professores, anotações de campo, respostas a questionários e falas registradas nas rodas de conversa, buscou-se um caminho analítico que fosse, ao mesmo tempo, estruturado e pertinente ao contexto. Dessa forma, optou-se pela análise de conteúdo com base nos pressupostos de Moraes (1999), que nos oferece um roteiro organizador sem perder a flexibilidade necessária para capturar as nuances e os sentidos presentes nos dados qualitativos.

Além disso, a análise documental foi compreendida como um procedimento relevante no tratamento do corpus, uma vez que pode ser uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos” (Lüdke; André, 1986, p. 38).

A partir dessa perspectiva, a análise foi conduzida em dois momentos complementares. No primeiro, de caráter exploratório, foram considerados os planos de ensino/planejamentos de todos os professores, buscando identificar de que maneira as tecnologias apareciam incorporadas às propostas de atividades ou se não apareciam, o que permitiu evidenciar o problema de pesquisa e sustentar a hipótese de que o uso pedagógico de tecnologias digitais e mídias não aparecia de forma sistemática nas propostas, ou se restringia a usos pontuais e pouco integrados.

Após o aceite das instituições e a delimitação do campo da pesquisa, a análise voltou-se ao recorte das quatro instituições que aderiram efetivamente ao material formativo (A, B, C e D), com foco nos documentos e registros produzidos ao longo de 2024, em especial no período aproximado de abril a outubro, quando as propostas e materiais formativos já haviam sido encaminhados e havia registros mais consistentes de acompanhamento e implementação. O corpus analítico foi composto por:

- (a) planos de ensino/planejamentos e relatórios docentes das instituições participantes;

- (b) materiais formativos elaborados pela pesquisadora (manual pedagógico/orientações e protótipo de letramento), bem como evidências documentais de sua implementação (adaptações, devolutivas e registros associados);

- (c) registros das anotações de acompanhamento e relatórios de visita;

- (d) respostas aos questionários aplicados aos profissionais (com questões abertas distribuídas em três instrumentos: sete questões abertas no questionário de formação; duas questões abertas no questionário sobre conhecimentos em tecnologias na educação; e nove questões abertas no questionário final); e

- (e) registros de duas rodas de conversa realizadas com profissionais de duas instituições. As rodas de conversa foram gravadas em áudio e também houve registros de algumas informações que mais chamavam a atenção durante a conversa. Embora os áudios não tenham sido transcritos integralmente, foram selecionados e transcritos, para fins de análise e apresentação na tese, os trechos diretamente relacionados às unidades temáticas do estudo e aos objetivos.

Na etapa de preparação das informações (Moraes, 1999), os documentos e registros foram organizados em pastas digitais no *Google Drive* (sendo elas:

materiais formativos; planejamentos/relatórios; registros de campo; questionários; rodas de conversa), preservando o sigilo institucional e individual por meio de codificação por letras (A, B, C e D), aplicada tanto às instituições quanto aos participantes (ex.: professor A da instituição A; professor B da instituição C).

A unitarização proposta por Moraes foi realizada a partir do recorte de trechos inteiros de fala (nas respostas abertas e nas rodas de conversa) e de trechos significativos dos documentos (planejamentos, relatórios e registros), mantendo o material marcado no próprio texto, sem migração para um banco externo. Para localizar evidências de incorporação (ou ausência) das propostas, foram adotados critérios de busca por termos considerados “chave” nos documentos e registros, tais como “*podcast*”, “Padlet”, “tecnologia”, “computador”, “manual formativo”, além de elementos vinculados às sequências propostas (ex.: “mitologia grega”) e, a partir dessas ocorrências, passou-se à etapa de leitura para compreender o modo como os recursos foram empregados (de forma significativa ou apenas instrumental) ou, quando não empregados, quais limites e justificativas apareciam nos registros (quando apareciam).

Ao longo das leituras, a análise foi refinada, de modo que a organização categorial buscou demonstrar, principalmente: (i) usos efetivos de tecnologias e mídias nas práticas; (ii) não uso/ausência de incorporação nas propostas; (iii) modos de apropriação dos materiais formativos (uso integral, uso parcial/adaptação); e (iv) justificativas, limites e condições institucionais que atravessaram a implementação.

Como forma de selecionar materiais mais consistentes para a análise, optou-se por aprofundar o exame dos relatórios e planos de professores e instituições que apresentaram mais de uma vez a menção às palavras-chave, demonstrando a efetiva incorporação do material. Assim, menções pontuais, como a indicação de uma atividade em apenas um planejamento, sem continuidade nos relatórios ou nos demais registros, não foram tomadas, por si só, como evidência de uso efetivo e sustentado das estratégias e dos materiais formativos.

Ressalta-se que o tratamento do material foi realizado manualmente, nos arquivos digitais, por meio de leituras sucessivas, marcações e organização do corpus nos próprios documentos, sem uso de *softwares* específicos de análise qualitativa. A análise considerou tanto comparações internas (no interior de cada instituição) quanto comparações entre as instituições (A, B, C e D), buscando evidenciar como cada uma, diante de sua realidade, desenvolveu (ou não) os

materiais, quais foram as singularidades, as diferenças dentre outros aspectos relevantes.

A pesquisadora optou pela análise manual para que pudesse, de fato, analisar qualitativamente, o que viabilizou uma leitura minuciosa dos dados. Assim, foram observados os planejamentos, relatórios e descrições de atividades com o objetivo de identificar se as propostas foram utilizadas, adaptadas ou se não houve incorporação.

Para orientar a análise, buscou-se comparar registros produzidos antes e depois do envio/compartilhamento dos materiais formativos. Assim, foram observados os planejamentos, relatórios e descrições de atividades com o objetivo de identificar se as propostas foram utilizadas, adaptadas ou se não houve incorporação. Nesse processo, destacou-se que o protótipo relacionado à temática da mitologia grega foi o que apresentou maior recorrência de uso entre as propostas acompanhadas.

As rodas de conversa foram realizadas após a disponibilização das propostas, e o questionário final foi encaminhado a todas as instituições participantes, sendo respondido por aquelas que aceitaram participar dessa etapa.

Em razão da diversidade de fontes que compõem o corpus (questionários, documentos pedagógicos, registros de acompanhamento e rodas de conversa), a análise foi conduzida buscando-se semelhanças e tensões entre diferentes tipos de evidência, de modo a evitar que uma única fonte fosse tomada como suficiente para sustentar ou refutar os dados e as possíveis inferências a partir deles.

Assim, os questionários contribuíram, sobretudo, para identificar percepções, necessidades e sentidos atribuídos pelos participantes; os planejamentos e relatórios permitiram observar como as propostas eram registradas e descritas no cotidiano; e as rodas de conversa e observações ofereceram densidade para compreender condições concretas de implementação, limites e justificativas.

Essa composição possibilitou interpretar o fenômeno com maior profundidade, valorizando o processo (e não apenas o produto final), conforme a perspectiva qualitativa que orienta a pesquisa (Godoy, 1995). Dessa forma, a próxima seção será dedicada à apresentação e à análise sistemática dos dados, contemplando os resultados obtidos a partir do corpus e os resultados iniciais decorrentes dessas análises.

3.6. Da utilização de ferramentas de Inteligência Artificial (IA)

A pesquisa realizada evidencia que as práticas pedagógicas precisam dialogar com as exigências de um mundo profundamente marcado pelas tecnologias, em especial, pelas inteligências artificiais. Mais do que familiaridade, é necessário um uso reflexivo e responsável dessas ferramentas, garantindo coerência metodológica e transparência na sua aplicação. Essa postura não apenas qualifica o trabalho docente, como também fortalece a rigor e a integridade da pesquisa acadêmica.

Dessa forma, ao longo do desenvolvimento desta tese, foram utilizadas ferramentas digitais com recursos de inteligência artificial (IA) como apoio instrumental em etapas específicas do trabalho. O uso dessas ferramentas teve como finalidade otimizar procedimentos operacionais, especialmente em momentos de busca, triagem e organização de referências, e contribuir para a revisão textual e a clareza da escrita acadêmica.

A utilização de IA poderia, inclusive, ser considerado um dado de pesquisa para a análise sobre a postura de professores diante das “novidades” ou dessas ferramentas, pois a própria autora relutou, o início de sua pesquisa, em utilizar a IA. Porém, após um curso promovido pela própria universidade e também após acessar o *site* da biblioteca e ver que eles também disponibilizavam ferramentas para facilitar o trabalho de pesquisa, é que a pesquisadora decidiu “dar uma chance” às ferramentas.

Isso pode ser entendido como uma possível referência de como os professores também se sentiram diante da oferta dos materiais, diante das novidades que surgem todos os dias e a relação com um possível “medo” de ser considerado “menos inteligente” por render-se às ferramentas.

Usou-se como referência de um uso ético o material produzido por Sampaio *et al.* (2024), o qual reúne diretrizes práticas voltadas à pesquisa acadêmica, com ênfase na transparência quanto ao emprego dessas tecnologias, na preservação da autoria humana e na necessidade de revisão crítica e checagem de informações antes de qualquer incorporação ao texto.

A partir dessas recomendações, apesar da utilização das ferramentas, sempre houve o cuidado de garantir que toda sugestão gerada por IA fosse

submetida à leitura e edição da autora, mantendo-se a responsabilidade integral pelo conteúdo final da tese.

Em resumo, essas ferramentas foram empregadas para: (i) ampliar as buscas em repositórios ; (ii) localizar e mapear artigos com maior rapidez; (iii) organizar a leitura inicial de artigos por meio de resumos, identificando, de antemão, aqueles que se enquadrariam à pesquisa; e (iv) realizar revisão gramatical e ortográfica, bem como reorganização de trechos, preservando o estilo e o encadeamento argumentativo do texto.

Após a escrita, a revisão final e adequação às normas ABNT também foram realizadas por ferramentas de IA, dada a agilidade e consistência na padronização da ferramenta em relação à da autora. Houve, ainda, o uso de IA para analisar o material produzido pela autora - apresentado na seção de análise de dados - com o intuito de favorecer uma apreciação mais objetiva de pontos fortes e limitações.

No entanto, ressalta-se que a autoria intelectual do trabalho é integralmente da autora da pesquisa. O problema de pesquisa, os objetivos, as escolhas teórico-metodológicas, o recorte empírico, a interpretação dos dados e a redação final da tese derivam do percurso investigativo conduzido pela autora.

Assim, as ferramentas de IA foram utilizadas como suporte para aprimoramento formal e organização de etapas de trabalho, sem substituir o processo de análise, reflexão e tomada de decisão, que permaneceu sob responsabilidade da pesquisadora. Ademais, sempre que as ferramentas foram utilizadas para possíveis reformulações, sínteses ou reorganizações, o conteúdo passou por leitura e revisão crítica da autora, que realizou ajustes para manter a veracidade, coerência com o referencial teórico e, claro, fidelidade ao sentido pretendido.

Ao utilizar as ferramentas de busca e de resumo de artigos, as informações foram tratadas apenas como apoio inicial para triagem, diante do grande volume de materiais disponíveis. Nenhum dado, referência ou conceito foi utilizado sem ter passado pela checagem e conferência no texto original. A tabela abaixo apresenta as ferramentas utilizadas e os objetivos de uso:

Tabela 3 – Descrição das ferramentas de Inteligência Artificial utilizadas

Etapa metodológica	Nome da ferramenta	Data	Objetivo
Redação e revisão textual Normalização (ABNT) e padronizações Organização e clareamento de ideias	ChatGpt	01/2024 a 01/2026	Revisão gramatical/ortográfica, fluidez, coesão e reorganização de trechos; apoio à padronização de citações e referências e organização formal; clareamento e refinamento do encadeamento argumentativo
Revisão bibliográfica (triagem e leitura inicial)	Elicit	01/2024 a 01/2026	Identificação inicial de artigos e síntese de resumos.
Revisão bibliográfica	ResearchRabbit	01/2024 a 01/2026	Localizar artigos, mapear redes de autores e referências relacionadas ao tema

Fonte: produzido pela autora (2026)

Dessa forma, esta seção buscou explicitar em quais pontos e de que maneira houve a utilização de ferramentas de inteligência artificial nesta tese, a fim de assegurar transparência metodológica e integridade acadêmica (Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024). Na próxima seção, apresenta-se a análise dos dados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A presente seção tem como objetivo apresentar e discutir os resultados da pesquisa a partir dos dados coletados com os professores/monitores participantes das ações formativas propostas. Com base na análise dos materiais produzidos, nos planejamentos de atividades dos professores, nos relatórios mensais (portfólios), nos questionários (inicial, de formação e final) e nas duas rodas de conversa realizadas durante o processo, busca-se compreender como se dá a utilização das tecnologias pelos docentes, suas percepções sobre o uso de mídias como ferramentas pedagógicas, bem como a apropriação (ou não) dos materiais ofertados ao longo da pesquisa.

Cabe ressaltar que a pesquisa teve como contexto o contraturno escolar, desenvolvido em parceria com as OSCs, no qual se observava, inicialmente, um uso limitado, ou essencialmente tecnicista, das tecnologias digitais por parte dos professores. A partir dessa constatação, foram elaboradas duas etapas formativas.

A primeira trouxe sugestões de uso de ferramentas e metodologias (tais como *TikTok*, *podcast* e metodologias ativas), ficando a critério do docente a maneira como seriam incorporadas às oficinas. A segunda etapa, por sua vez, teve como base um protótipo de letramento transmídia estruturado, com atividades previamente planejadas para cada oficina ofertada e com sugestões mais objetivas sobre o que aplicar e como conduzir cada proposta.

O tema do protótipo de letramento foi a mitologia grega e os jogos olímpicos, uma vez que este material foi desenvolvido com os alunos no período em que

estavam ocorrendo as Olimpíadas 2024, buscando trazer mais interesse dos alunos nas atividades, visto que era um tema atual e recorrente na mídia.

Além disso, assim como os dados evidenciam, assuntos que fazem parte do noticiário ou das conversas fora da escola tornam o processo de aprendizagem mais significativo, e tornam-se mais interessantes durante seu estudo, pois os alunos conseguem estabelecer conexões entre o conteúdo trabalhado e a realidade à sua volta.

A análise está organizada em etapas e será apresentada da seguinte forma: em 4.1 apresenta-se o cenário inicial, o qual motivou a realização da pesquisa, com base nos planejamentos, registros e questionários aplicados durante o processo de produção de dados. Essas etapas buscaram identificar como as tecnologias digitais eram propostas nos planejamentos dos professores do contraturno, o que já era recorrente e quais eram as lacunas já existentes. A seguir, em 4.2, analisa-se o material formativo produzido pela pesquisadora, a fim de situar o leitor quanto à proposta formativa.

Já em 4.3, aprofunda-se a discussão sobre a proposta formativa e a relação dos coordenadores pedagógicos quanto à utilização (ou não) do material ofertado. Por fim, em 4.4, são apresentadas as evidências de atividades desenvolvidas ao longo do percurso formativo, discutindo-se os resultados em cada uma das instituições e também em cada etapa, posto que algumas instituições participaram das duas etapas e outras somente de uma.

4.1. Contextualização do cenário inicial

A proposta desta pesquisa teve origem a partir de observações realizadas pela autora, durante sua atuação como gestora de parcerias, ou seja, a profissional responsável pelo acompanhamento das entidades parceiras objetos deste estudo. Ao analisar os planejamentos pedagógicos elaborados pelos professores, observou-se um cenário ambíguo em relação ao uso de tecnologias digitais: ou os planejamentos não contemplavam o uso desses recursos ou traziam-nos apenas como apoio pontual para atividades mais tecnicistas, como exibição de vídeos informativos, sem que houvesse continuidade do trabalho em linguagem digital ou a exploração de atividades que valorizassem a autoria e as demais possibilidades que as ferramentas podem oferecer.

Nesse primeiro momento, foram considerados para análise todos os planejamentos enviados à autora, ou seja, planejamentos de todas as dez instituições. Posteriormente, após aceite de participação, essas análises foram concentradas apenas nos materiais apresentados pelas quatro entidades participantes. Em média, são seis planejamentos por instituição, dando uma média de 60 documentos iniciais e, posteriormente, o número foi reduzido para uma média de 24 planejamentos por mês.

Somam-se a esses documentos, os dez relatórios da coordenação pedagógica (sendo um de cada instituição) e, posteriormente, o número também foi reduzido para quatro relatórios por mês. Os planejamentos e relatórios analisados referem-se ao período de junho de 2023 a dezembro de 2024, tendo sido mais efetivamente observados a partir de abril de 2024, quando do aceite da pesquisa pelo Comitê de Ética.

Essa leitura inicial dos planejamentos constituiu, portanto, a primeira análise de dados da pesquisa, revelando que, embora houvesse certa presença de recursos tecnológicos, ela se limitava ao uso de projetores e computadores como ferramentas de apoio, sem explorar os potenciais comunicativos e autorais dos gêneros digitais contemporâneos.

De modo geral, a classificação do uso como tecnicista foi adotada quando os planejamentos indicavam: (a) tecnologias restritas à função de apoio expositivo (por exemplo, “passar um vídeo”), sem desdobramentos digitais posteriores; (b) uso de jogos prontos ou plataformas pré-formatadas sem integração a objetivos pedagógicos mais amplos ou sobre os quais se faziam discussões; (c) menção genérica à “informática” ou “sala de informática” sem detalhamento do papel da tecnologia na sequência didática; e/ou, o mais comum, (d) ausência de propostas que mobilizassem produção, autoria, colaboração e circulação de textos multimodais por parte dos estudantes.

Para ilustrar esse uso, temos um exemplo (figura 1) de planejamento que prevê a exibição de um vídeo e, posteriormente, propõe a produção de materiais de compreensão utilizando materiais físicos (papel e caneta). Gêneros como memes, *podcasts*, murais virtuais, montagens, *vlogs* ou narrativas multimodais não apareciam nas propostas registradas.

Figura 1 - planejamento de atividade com tecnologias sendo usadas como suporte

METODOLOGIA	➤ Pesquisa com as famílias sobre a descendência das crianças e de seus familiares. ➤ Exibição de vídeo Educativo. ➤ Confeção dos seus próprios mapas culturais familiares.
---------------------------	--

Fonte - planejamento docente de um dos participantes da pesquisa

Como pode ser observado no exemplo analisado, o planejamento pedagógico propõe o uso de um vídeo com a função de contextualizar o tema da atividade, representando um passo inicial na integração das mídias. No entanto, a etapa seguinte - a produção de mapas culturais familiares - é realizada por meio de materiais tradicionais, como papel e lápis de cor, sem a continuidade da mediação digital, reforçando o exposto por Camargo (2018), de que muitas vezes as atividades acabam reforçando práticas verticais e pouco dinâmicas.

Nota-se, pois, a perda da oportunidade de continuar a atividade por meio do uso de *softwares* de edição de imagens ou aplicativos de criação de mapas digitais ou ainda um mural virtual, os quais poderiam enriquecer a proposta ao integrar aspectos visuais, narrativos e interativos ao conteúdo trabalhado. Assim, nesse caso a tecnologia é um recurso pontual e não um meio integrador para a autoria e a expressão multimodal (Coscarelli, 2018).

Outra recorrência do uso dos aparatos tecnológicos era a utilização de plataformas de jogos como o Escola Games (figura 2), recurso geralmente previsto nos planejamentos de alguns professores.

Ainda que esses jogos possam cumprir um papel importante no engajamento dos alunos e no reforço de determinados conteúdos, seu uso, tal como identificado nos planejamentos analisados, ocorria de maneira desconectada de estratégias pedagógicas mais amplas. Ou serviam, ainda, como estratégias de passatempo enquanto os professores ocupavam-se de outras atividades (tais como registrar a presença ou produzir algum material para as próximas aulas – fato presenciado pela pesquisadora durante suas visitas como gestora das unidades).

Figura 2 - atividade de planejamento com utilização de *sítes* de jogos prontos

METODOLOGIA	➤ Utilização de jogo matemático para exploração de números e contagem ➤ Utilização do jogo matemático para exploração de quantidades e dos fatos fundamentais da adição e subtração. ➤ Utilização do Jogo matemático para explorar as competências numéricas dos alunos. ➤ Utilização do Dominó para exploração do Sistema de Numeração Decimal. ➤ Uso dos Blocos Lógicos para exploração e construção de conceitos matemáticos. ➤ Jogos que desenvolvem os conhecimentos matemáticos como: Jogos de Percurso, As Duas Mãos, Esquerdinha, Ganha cem primeiro, Perde cem primeiro, Dez não pode, Bingo dos numerais, circuitos, trilhas, uso do relógio, construção de reta numérica. ➤ Uso de diferentes estratégias para cálculos (mãos, palitos, desenhos e outros) para aos poucos conseguir abstrair. Jogos de encaixe, figuras planas, manipulação de objetos diversos, contornando objetos, círculos e objetos, figuras planas quadrado e triângulo. ➤ Sites: Jogos da escola, escola games, coquinhos. ➤ App: Sebran, Tux of Math, GCompris
--------------------	--

Fonte - planejamento docente de um dos participantes da pesquisa

No exemplo, observa-se que o jogo é inserido como atividade prevista, porém sem descrever os objetivos, quais seriam os critérios de acompanhamento, dentre outros. Geralmente, quando previstas dessas maneiras, as atividades costumam pouca articulação ao desenvolvimento de habilidades, à reflexão sobre linguagem digital ou à construção de repertório crítico e autoral.

Isso não invalida a atividade ou o recurso utilizado em si, mas evidencia a necessidade de pensar seu uso dentro de uma sequência didática mais consistente, em que o digital não seja apenas um “momento” desconectado, mas parte de um percurso com intencionalidade.

Outra observação realizada durante a análise dos planejamentos foi a de que, geralmente, apenas o docente responsável pela oficina de jogos matemáticos, conforme visto na figura 2, planejavam o uso da informática. Isso pode ocorrer pois o nome dessa oficina é “jogos de raciocínio/matemáticos”, levando à compreensão de que, automaticamente, deveriam utilizar recursos como jogos digitais.

Na figura 3 é possível ver outro planejamento, de outra entidade, que faz menção ao uso da informática como recurso material do planejamento, mas não deixa claro em qual etapa da atividade este uso será realizado:

Figura 3 - Planejamento que prevê o uso da sala de informática como um material

METODOLOGIA	As atividades propostas dentro de uma metodologia mais dinâmica e interativa através de: problematizações por jogos, tabelas e gráficos, escritas numéricas, figuras, sólidos geométricos, material dourado, softwares matemáticos, resolução de situações-problema, desafios matemáticos, dama e dominó, atividades com calculadora. De modo geral ao ser trabalhada a matemática para o educando resulta das conexões que ele estabelece entre a matemática e outras áreas do conhecimento, entre a matemática e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Os quatro blocos de conteúdos (números e operações, espaço e forma, grandeza e medidas, tratamento da informação).
MATERIAL	Borracha, caneta hidrocor, cola, lápis, papéis, tesoura, caderno, livros didáticos, espaço educacional (sala de informática).

Fonte - planejamento docente de um dos participantes da pesquisa

A partir da análise desta imagem (que representa um achado em muitos outros planejamentos), nota-se a intenção de incorporar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, não há especificação sobre em que momento esse espaço será explorado nem de que forma será articulado aos conteúdos matemáticos propostos.

Essa ausência de detalhamento pode dificultar a compreensão do papel da tecnologia na proposta pedagógica, especialmente no que diz respeito à sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas nos objetos do conhecimento. Esse tipo de registro demonstra uma tendência de "inclusão nominal" do digital, na qual a tecnologia é apresentada como uma possibilidade, mas não é incorporada como mediação ou estratégia de aprendizagem no planejamento.

Esses exemplos demonstram o cenário inicial do estudo, em que se constatou a utilização das tecnologias digitais de forma restrita e pouco investigativa. Apesar de haver sinais de que os professores estão interessados em integrar esses recursos, essa intenção nem sempre se reflete em práticas pedagógicas que explorem ao máximo o potencial comunicativo, criativo e educativo das mídias digitais.

Assim, essa primeira leitura destacou a importância de incentivar reflexões e formações que ajudem a ressignificar o uso das tecnologias no contexto educativo do contraturno. O objetivo é desenvolver propostas mais alinhadas às demandas atuais e às oportunidades de autoria, colaboração e criticidade que permeiam a educação transmídia e os multiletramentos.

4.1.1. Percepção inicial dos professores

O primeiro contato direto da pesquisa com os professores, após o convite inicial feito aos coordenadores pedagógicos, ocorreu por meio da aplicação de um questionário de natureza mista, composto por questões abertas e fechadas, respondido por nove professores/monitores das instituições convidadas. Infelizmente, devido ao anonimato da ferramenta, não é possível prever se os nove respondentes são aqueles que participaram efetivamente da pesquisa – que realizaram as atividades – ou se houve também respostas de professores que não estavam nas quatro instituições analisadas.

A escolha deste instrumento se deu, pois, conforme destaca Gil (2008), os questionários são instrumentos eficientes para a obtenção de dados objetivos e descritivos, permitindo ao pesquisador reunir informações relevantes sobre percepções, comportamentos e práticas dos participantes.

Este questionário tinha por objetivo entender as percepções dos professores sobre o uso das tecnologias digitais em seus planejamentos pedagógicos. A primeira pergunta era sobre o uso pessoal de mídias sociais, à qual 100% (n=[9]) dos respondentes responderam que utilizavam as mídias sociais para entretenimento. Esse dado já revela um aspecto relevante: os professores estão inseridos na lógica de consumo de mídias digitais e familiarizados com suas linguagens, o que pode representar um ponto de partida positivo para o uso pedagógico dessas ferramentas e mídias.

Já a segunda pergunta investigava o tempo de atuação dos docentes em projetos de contraturno. A maioria, 66% (n=[6]), afirmou ter mais de dois anos de experiência, o que permite observar um contraste significativo: apesar de todos já estarem familiarizados com o ambiente em que atuam e utilizarem mídias sociais pessoalmente, muitos não as incorporam em suas práticas pedagógicas, ou o fazem apenas ocasionalmente, ou ainda não descrevem esse uso nos planejamentos e relatórios.

Essa constatação vai ao encontro do exposto por Santaella (2013), ao indicar que a simples presença desses aparatos tecnológicos não garante apropriação automática, tornando necessária uma preparação e uma formação específica para que as tecnologias sejam integradas de forma mais plena e intencional.

Em geral, os dados revelam uma relação ambígua entre o interesse dos docentes pelas mídias digitais e seu uso pedagógico efetivo. Além do uso pessoal, a maioria dos respondentes afirmou ter acesso a recursos tecnológicos em seus locais de trabalho, como computadores, projetores e internet.

No entanto, essa disponibilidade não foi consistente, pois alguns docentes relataram maior acesso a equipamentos, enquanto outros mencionaram limitações ou falta de infraestrutura adequada. Ao serem questionados sobre seu nível de domínio das tecnologias, todos deram a si mesmos notas entre 8 e 10, o que indica que se consideram mais proficientes do que a média. Apesar disso, essa proficiência não se traduz automaticamente em uso pedagógico das tecnologias, posto que apenas 40% afirmaram já ter feito uso das mídias sociais em suas práticas,

enquanto outros indicaram intenção futura ou ainda declararam que “não utilizam e não pensam em utilizar”.

Esse contraste entre familiaridade, acesso e aplicação revela que o simples uso pessoal das mídias, ou mesmo a disponibilidade de equipamentos, não garante sua apropriação crítica e criativa no contexto educacional. Apesar de estarmos na era da hiperconectividade, há, ainda, um longo caminho a ser percorrido na integração pedagógica dessas tecnologias.

Como aponta Rojo (2013, p. 17), “inserir tecnologias na escola não é apenas digitalizar materiais ou usar projetores. É promover práticas discursivas que ampliem as formas de dizer e de agir no mundo”. No entanto, o que se observa, muitas vezes, é a permanência de práticas convencionais, nas quais as tecnologias são usadas apenas como suporte técnico ou recurso complementar, sem explorar seu potencial formativo e autoral.

Um exemplo claro dessa subutilização pode ser observado nos dados sobre o uso pedagógico das mídias sociais. Quando questionados sobre quais mídias mais utilizam em suas práticas, os docentes citaram majoritariamente o *YouTube* (aproximadamente 45%), seguido pelo Instagram (33%) e pelo *TikTok* (23%). Ainda que esses dados revelem certa abertura ao uso de linguagens digitais contemporâneas, não ficou claro qual foi o critério adotado pelos participantes para definir esse “uso pedagógico”, o que pode envolver diferentes níveis, tais como: (a) uso direto com os alunos, em propostas mediadas por tecnologias (produção, registro, circulação, autoria); (b) uso para planejamento, quando o docente busca repertórios e conteúdos e os transforma em atividades, não necessariamente desenvolvendo ações de curadoria e interpretação com os alunos.

De certa maneira, os docentes reconhecem a necessidade de uma pedagogia voltada aos multiletramentos, mas ao mesmo tempo, possuem dificuldade na apropriação pedagógica desses recursos. Quando questionados sobre a participação dos alunos nas atividades mediadas pelas tecnologias, mais de 50% indicou que percebem maior motivação dos estudantes, mas isso não se reflete nos planejamentos e relatórios analisados, visto que nem todos relatam a utilização desses recursos. Essa ambivalência já foi apontada por autores como Buckingham (2010, p. 42):

Os educadores muitas vezes são ambivalentes em relação às novas mídias. Por um lado, reconhecem sua importância para os jovens e para a sociedade em geral; por outro, não têm certeza de como integrá-las aos

objetivos educacionais existentes, nem confiam totalmente em seu valor educacional.

Diante do exposto e considerando as respostas do questionário inicial, observa-se que muitos docentes se encontram nessa linha tênue entre reconhecer o potencial das mídias digitais e, ao mesmo tempo, não se sentirem plenamente seguros sobre como integrá-las ao fazer pedagógico de modo crítico, intencional e alinhado aos objetivos educativos.

Assim, reforça-se a necessidade de projetos formativos que contemplem também professores que atuam para além do espaço escolar formal, como é o caso dos educadores do contraturno, ampliando o debate e a construção de repertórios para o uso crítico e criativo das mídias digitais. Essa discussão é aprofundada no próximo subtópico, ao tratar da formação docente e de elementos que ajudam a compreender as necessidades formativas identificadas nesse cenário inicial.

4.1.2. Formação docente

O segundo questionário enviado aos professores/monitores e coordenadores pedagógicos versou sobre aspectos da formação inicial e continuada dos participantes, buscando compreender como sua trajetória profissional dialoga (ou não) com demandas contemporâneas como cultura digital, multiletramentos e metodologias ativas.

Ao todo, responderam ao instrumento 17 participantes, sendo 3 coordenadores pedagógicos, 9 pedagogos e 5 monitores/instrutores. No que se refere ao tempo de atuação, 64% (n=11) afirmaram atuar há mais de quatro anos na educação, o que evidencia que se trata, em grande medida, de profissionais com experiência consolidada no campo educacional. Cabe ressaltar, ainda, que os monitores/instrutores, em geral, possuem formação em outras áreas (como Letras, Educação Física, dentre outras) ou encontram-se em processo de formação inicial, cursando licenciatura em Pedagogia.

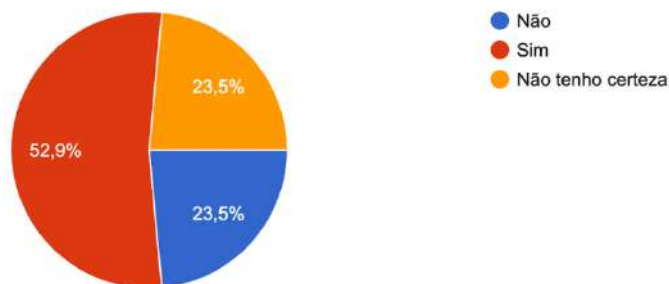
Em relação à pós-graduação, 52% possuem algum curso de especialização *lato sensu*, em áreas como educação especial, psicopedagogia, dança, formação desportiva, dentre outras. O tempo de experiência demonstra que os profissionais que atuam nesses contraturnos escolares possuem uma boa experiência no campo e buscam se aperfeiçoar constantemente para atender às demandas de ensino, no entanto, a experiência acumulada nem sempre está acompanhada de formações

continuadas voltadas à cultura digital ou às metodologias ativas, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - resposta sobre contato dos professores com metodologias ativas

Você já teve contato com metodologias ativas em formações ou cursos?

17 respostas



Fonte: Google Formulário criado pela autora

Os dados evidenciam um paradoxo entre essa trajetória consolidada e a atualização das abordagens pedagógicas frente às demandas atuais. Muitos professores ainda não reconhecem nas metodologias ativas e nas práticas com mídias digitais um caminho viável para a transformação de suas práticas. Conforme Silva e Costa (2022 *apud* Santos et. al., 2025):

A implementação de metodologias ativas depende diretamente da capacitação dos professores para lidar com novas formas de ensinar, que envolvem a aprendizagem por investigação, o trabalho colaborativo e a construção conjunta do conhecimento. A falta de preparação adequada, somada a resistências institucionais e à pressão por resultados imediatos, pode dificultar a plena aplicação dessas metodologias

Isso ajuda a manter um ciclo em que muitos profissionais ingressam na educação sem a preparação adequada para enfrentar as demandas contemporâneas, como o uso crítico da tecnologia, multiletramentos e metodologias ativas. Além disso, Montanaro (2016) enfatiza que a transformação pedagógica requer uma ruptura com os paradigmas tradicionais: ela vai além do domínio técnico - é necessário entender as mídias como espaços para a construção de sentido.

Ainda no mesmo questionário, na pergunta “Quando você utiliza algum recurso tecnológico, como você classificaria a interação dos alunos durante as práticas?”, respondida em uma escala de 0 a 5, observou-se uma tendência

claramente positiva: a maioria das respostas (55,6% = 5) atribuiu nota máxima (5) à interação dos alunos, enquanto os demais indicaram notas 3 e 4.

Como já foi discutido, o instrumento não permite identificar quais recursos foram utilizados nem que tipo de proposta pedagógica fundamentou essa percepção (por exemplo, se se tratava de uma atividade mais autoral e colaborativa ou de um uso mais pontual/instrumental da tecnologia). Ainda assim, os dados sugerem que a presença de recursos tecnológicos, independentemente do grau de complexidade da atividade, parece estar associada a um maior engajamento percebido por parte dos alunos, indicando que o interesse e a participação tendem a se ampliar quando há mediações digitais envolvidas.

Dessa forma, os dados ajudam a explicar o cenário apontado nos planejamentos e registros analisados no tópico anterior: mesmo com experiência profissional e com iniciativas de especialização, permanece a necessidade de propostas formativas que traduzam conceitos e princípios (como multiletramentos, educação transmídia e metodologias ativas) em caminhos possíveis para o cotidiano do contraturno.

É a partir desse diagnóstico que se justifica a elaboração dos materiais formativos analisados na seção seguinte (4.2), os quais foram estruturados de modo a oferecer suporte mais concreto para a incorporação pedagógica das tecnologias e mídias digitais.

4.2. Análise do material formativo por meio de uma ferramenta de Inteligência Artificial (IA)

O material formativo produzido nesta pesquisa foi organizado em duas partes, ambas disponibilizadas em formato de PDF navegável, com estrutura pensada para facilitar o acesso, a leitura e a utilização prática pelos participantes. De modo geral, esses materiais buscaram oferecer referências introdutórias, exemplos e caminhos possíveis para que professores/monitores e coordenadores pedagógicos ampliassem o repertório de uso pedagógico das mídias digitais, considerando a realidade do contraturno escolar e as condições concretas de implementação observadas no campo.

Na primeira etapa, foram disponibilizados conteúdos voltados à apresentação de ferramentas e linguagens digitais contemporâneas, incluindo *Padlet*, *TikTok*,

BookTok e *podcast*, além de uma apresentação inicial com informações orientadoras aos sujeitos participantes da pesquisa.

O material foi elaborado de forma a oferecer descrições, possibilidades de aplicação e sugestões de encaminhamentos, buscando funcionar como um ponto de partida formativo mais aberto, no qual ficaria a cargo do docente explorar os recursos que mais lhe interessassem, bem como a maneira como seriam aplicados às oficinas. Calcula-se que a produção de todos os materiais e do protótipo tenham ultrapassado as 100 horas de trabalho, entre pesquisa, curadoria, edição, dentre outros.

Isso já aponta uma das fragilidades que, muitas vezes, os professores têm nos espaços escolares e no contraturno: a falta de tempo para pesquisar e produzir materiais diferenciados.

Já a segunda etapa foi organizada a partir de um protótipo de letramento transmídia mais estruturado, com propostas pensadas especificamente para as oficinas ofertadas, oferecendo maior direcionamento quanto ao “o que fazer” e “como aplicar” as atividades (aspecto que será aprofundado nas subseções seguintes, quando se discutem as evidências de incorporação e adaptação nas instituições participantes).

Para apoiar a descrição e sistematização dos materiais (com foco na organização interna, nos conteúdos abordados e na clareza do texto), recorreu-se de forma complementar a uma ferramenta de inteligência artificial generativa (*ChatGPT*), utilizada como apoio instrumental nesta etapa específica.

Ressalta-se que tal uso não substituiu a análise da pesquisadora, mas contribuiu para organizar a leitura descritiva do material, apontar elementos de coerência interna e identificar possíveis aspectos de melhoria relacionados à forma de apresentação dos conteúdos. O comando utilizado para essa finalidade solicitou a descrição do material e a indicação de pontos de aprimoramento; para fins de transparência metodológica, o prompt aplicado foi: *Analise os materiais disponibilizados abaixo, focando em descrever o que são, como estão organizados, o que contém neles, dentre outras informações relevantes. Aponte, também, possíveis pontos de melhoria.*

4.2.1. Análise do material

Para assegurar transparência metodológica, registra-se que o texto a seguir (apresentado no Apêndice E) corresponde à saída integral gerada pela ferramenta de IA a partir do *prompt* descrito nesta subseção, transcrita sem qualquer edição, cortes ou reescritas por parte da autora.

A opção por disponibilizar o registro completo visa permitir que o leitor acompanhe o conteúdo produzido pela ferramenta em sua forma original, mantendo, assim, a transparência quanto ao que foi considerado como pontos positivo e negativo do material, reduzindo margem para interpretações de que houve ajustes visando orientar o resultado em determinada direção.

Ressalta-se que os comentários analíticos apresentados na sequência são de autoria da pesquisadora e não foram “produzidos” pela IA, mas elaborados a partir do confronto entre esse retorno, a intencionalidade do material formativo e as evidências empíricas de implementação no campo.

Ao analisar a avaliação produzida pela ferramenta de IA em relação aos materiais apresentados, percebe-se que essa avaliação automatizada corrobora um aspecto fundamental já abordado nesta tese: a necessidade de uma formação docente mais aprofundada para o desenvolvimento de práticas digitais que vão além do uso meramente instrumental, integrando elementos de criticidade, intencionalidade pedagógica e autoria.

Nesse contexto, mesmo a partir de uma perspectiva externa, a ferramenta indica que propostas direcionadas às redes e às linguagens digitais necessitam de uma mediação formativa sólida. Isso está alinhado com a ideia de que a cultura digital requer repertórios específicos para que os educadores possam atuar de forma mais segura e proativa.

Entretanto, é importante considerar as limitações dessa leitura quando deslocada do contexto empírico e das intencionalidades que orientaram a construção dos materiais. Ao apontar que o material seria “pouco aprofundado” para uso docente, a ferramenta não reconhece plenamente que a etapa inicial foi desenhada, intencionalmente, como um dispositivo formativo aberto, no qual se buscou preservar a autonomia dos professores/monitores para estabelecer seu próprio percurso pedagógico de estudos, planejamento, adaptação e avaliação.

Assim, o que poderia ser interpretado como “falta de aprofundamento”, nesta pesquisa se relaciona a uma opção metodológica e formativa: oferecer um ponto de partida, com sugestões e possibilidades, de modo que os participantes pudessem, a

partir de suas escolhas e de sua realidade, elaborar as melhores atividades com a utilização das metodologias e ferramentas com seus alunos.

A ausência de menções a gêneros digitais ou práticas autorais em planejamentos anteriores revela que muitos docentes ainda concebem a tecnologia como ferramenta de apoio ou entretenimento, e não como elemento central de um projeto pedagógico transformador. Isso reforça o exposto por Siqueira e Carvalho (2021), os quais afirmam que o desenvolvimento da competência docente na cultura digital exige formação contínua que incorpore o uso das redes sociais como ambientes educativos legítimos, e não como espaços periféricos ou informais.

Portanto, o objetivo do material foi, mais do que oferecer recursos prontos, funcionar como ponto de reflexão e de partida para práticas personalizadas, que dialoguem com a realidade de cada entidade, turma e professor. Quanto à fragilidade apresentada pela ferramenta em relação à falta de estrutura das entidades, essa é uma questão pertinente, mas que será abordada posteriormente, na análise de dados, para demonstrar, com base nos dados coletados, que é possível adaptar as opções apresentadas no material.

A análise dos materiais evidencia, assim, que há um potencial pedagógico relevante no uso das ferramentas apresentadas, desde que acompanhado por estratégias formativas que favoreçam a apropriação crítica, intencional e autoral por parte dos docentes. Dessa forma, justifica-se a proposta da pesquisa no contraturno escolar, uma vez que o espaço pode colaborar para a construção de propostas mais inovadoras, favorecendo o protagonismo dos estudantes e trazendo impactos positivos também no ensino regular.

4.3. Proposta formativa e o papel do coordenador pedagógico

A etapa de envio dos materiais formativos aos professores foi cuidadosamente planejada para respeitar a dinâmica organizacional de cada OSC e valorizar o papel do coordenador pedagógico como mediador das ações propostas. Para isso, elaborou-se uma carta de apresentação que convidava os professores a participarem da pesquisa e descrevia, de forma clara e objetiva, as etapas do estudo.

Nessa carta constavam: o *link* para que o coordenador pedagógico autorizasse a participação da entidade, os *links* para assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tanto dos docentes quanto dos coordenadores, além do acesso aos materiais formativos e ao questionário inicial.

Essa sequência foi pensada para que, em respeito à organização interna de cada instituição, o coordenador pedagógico tivesse o primeiro contato com o material e, posteriormente, pudesse distribuí-lo aos professores de sua equipe. A carta foi acompanhada de um marcador de página com *QR Code* para acesso direto ao material formativo, o qual deveria ser entregue individualmente a cada docente. Somente após o aceite formal da entidade, foi reforçada a necessidade da entrega do marcador e do questionário aos professores participantes.

No entanto, um aspecto que pode ter influenciado o desenvolvimento da pesquisa foi o papel exercido pela pesquisadora enquanto gestora da parceria entre a rede pública e as OSCs. Esse lugar de autoridade institucional, ainda que administrado com cautela, pode ter gerado algum grau de distanciamento ou inibição, embora inicialmente se acreditasse que isso poderia ter o efeito contrário, fazendo todas as entidades participarem sob pressão para não “desagradarem” uma orientação da gestora. Por essa razão, foi reforçado, desde o início, que todos os sujeitos envolvidos, desde a gestão até os professores, teriam total liberdade para tirar dúvidas, e conduzir sua participação conforme o interesse e disponibilidade.

Apesar do interesse demonstrado inicialmente por várias entidades, apenas quatro organizações efetivamente desenvolveram alguma atividade com base no material proposto na primeira etapa ou registraram sua intenção de utilizá-lo no planejamento pedagógico. Esse padrão se repetiu na segunda etapa da pesquisa, quando foi disponibilizado um protótipo de letramento transmídia, com atividades estruturadas para aplicação direta com os estudantes.

Ainda que esse segundo material oferecesse maior apoio pedagógico, a participação ativa permaneceu restrita, com duas das instituições da primeira etapa mantendo o envolvimento, e uma nova entidade iniciando sua participação com adaptações próprias ao material sugerido. Para fins de análise e confidencialidade, as instituições participantes foram identificadas por letras, conforme a tabela a seguir:

Quadro 1 - participação das instituições de acordo com a etapa da pesquisa

Instituição	Participação na 1ª etapa	Participação na 2ª etapa
-------------	--------------------------	--------------------------

A	Sim	Sim
B	Sim	Não
C	Sim	Sim

Fonte – elaborado pela autora (2026)

A partir desse cenário, é possível perceber que o envolvimento das entidades não ocorreu de maneira linear, o que oferece pistas importantes para a análise que se seguirá. A adesão parcial e o caráter adaptativo das ações apontam tanto para a complexidade da implementação de práticas inovadoras em contextos institucionais diversos quanto para a necessidade de considerar o papel de todos os sujeitos envolvidos, especialmente os coordenadores, na condução de atividades “novas” em relação ao uso da tecnologia.

Embora a proposta da pesquisa tenha sido acolhida por diversas entidades de contraturno escolar, os dados revelam que a efetivação das ações formativas esteve diretamente relacionada à atuação (ou ausência) da coordenação pedagógica em cada instituição.

Em contextos em que a coordenação assumiu uma postura ativa, mediando a entrega dos materiais, incentivando os professores e acompanhando os desdobramentos, observou-se maior envolvimento dos docentes e maior disposição para experimentar as propostas sugeridas, mesmo diante da escassez de recursos tecnológicos. Já nas entidades em que a coordenação se restringiu a um papel burocrático ou pouco engajado, os materiais muitas vezes sequer chegaram aos professores ou foram tratados como algo de pouca relevância pedagógica.

Um caso emblemático foi o de uma entidade que, apesar de demonstrar interesse inicial, optou por não participar ativamente de nenhuma das etapas. Meses após o envio do material formativo, a coordenadora pedagógica devolveu uma pasta-catálogo com os conteúdos impressos, informando que haviam sido disponibilizados para “consulta das professoras”. No entanto, não houve qualquer indício de que o material tenha sido de fato acessado ou utilizado.

Ainda que a iniciativa de impressão possa ser lida como um gesto de boa vontade, a forma como foi conduzida revelou uma série de limitações: havia apenas uma pasta disponível para sete professoras e, por se tratar de um material digital e navegável, com *links* interativos e propostas multimodais, a versão impressa

inviabilizava seu pleno uso. O episódio ilustra uma concepção restrita de mediação pedagógica, centrada no repasse passivo de informações, desarticulada das reais condições de acesso e apropriação do material proposto.

Chama a atenção, nesse processo, a existência de uma contradição frequentemente observada nas falas e posturas de alguns profissionais das entidades: embora haja queixas recorrentes sobre a falta de envolvimento dos alunos ou sobre o caráter escolarizado das atividades de contraturno, essas mesmas pessoas optaram por não experimentar propostas diferenciadas quando tiveram essa oportunidade. Em vez de enxergarem os materiais formativos como convites à experimentação ou caminhos para ressignificar suas práticas, alguns profissionais trataram as propostas com indiferença ou mantiveram uma postura meramente protocolar, limitando-se ao repasse passivo dos conteúdos.

Essa postura revela uma possível naturalização da rotina pedagógica tradicional, que impede o desenvolvimento de experiências mais autorais, mais conectadas às culturas juvenis e às linguagens digitais. Porém, também não se pode deixar de considerar a sobrecarga diária dos docentes que, talvez seja até por questão de desânimo, ou até de ausência de reconhecimento, acabam por não acreditar nessas possibilidades de inovação e as encaram como “mais uma tarefa para fazer”.

É por isso que o exposto por Placco e Souza (2008) de que “o coordenador precisa construir espaços coletivos de reflexão sobre a prática, capazes de articular teoria e experiência, desejo e possibilidade” é tão importante, pois sem o seu incentivo e apoio, a equipe docente não consegue superar as dificuldades diárias para uma educação mais integrada aos interesses dos alunos, superando a lógica transmissiva e fortalecendo uma perspectiva colaborativa de formação docente.

Seu papel é criar as condições para que o professor se sinta legitimado a inovar, apoiado em suas tentativas, escutado em suas inseguranças e reconhecido em suas criações. Sem essa mediação comprometida, propostas inovadoras como a educação transmídia tendem a se perder no caminho - seja por falta de acolhimento, seja por ausência de acompanhamento (Veiga, 2001).

Os dados da pesquisa indicam que, mesmo quando havia interesse inicial da entidade, a falta de ação efetiva da coordenação resultava na estagnação do processo. Coordenadores que afirmavam “que iriam passar para os professores”, mas não o faziam, ou que apenas repassavam os materiais sem contextualizar ou

incentivar seu uso, acabaram contribuindo, ainda que indiretamente, para a manutenção de uma prática pedagógica conservadora e tecnicista.

Por outro lado, nas instituições em que o coordenador atuou como mobilizador e facilitador do diálogo entre a proposta formativa e as práticas docentes, foi possível observar experiências mais autorais, registros de planejamento com mídias digitais e até reorganização de atividades com base nas sugestões do material.

Esse contexto evidencia que a qualidade da formação dos professores e a implementação de propostas pedagógicas inovadoras estão diretamente relacionadas ao trabalho da coordenação pedagógica, particularmente em ambientes como o contraturno, onde as práticas são mais adaptáveis. Quando assume seu papel político-pedagógico, a coordenação ajuda a criar uma cultura de formação que vê a tecnologia como linguagem e os docentes como autores. Quando se omite, mesmo sem querer, acaba contribuindo para o apagamento das possibilidades e a continuidade das práticas que têm desmotivado alunos e professores.

Conforme já discutido no referencial teórico, a burocratização do trabalho e as demandas administrativas frequentemente reduzem o tempo e as condições concretas para que o coordenador pedagógico exerça, de fato, as funções inerentes ao seu cargo: funções formativas, de orientação e de apoio. A partir dos dados analisados, observa-se que, quando a coordenação atua apenas como repasse protocolar de informações, as ações formativas tendem a não se efetivar ou a se esvaziar no cotidiano das equipes.

Assim, os dados evidenciam a necessidade de reconfigurar e fortalecer o papel do coordenador pedagógico no interior das OSCs, garantindo condições institucionais para que ele atue como mediador formativo e articulador de práticas inovadoras, e não apenas como gestor de demandas administrativas. É preciso mais do que materiais e propostas: torna-se necessário um trabalho institucional que favoreça a escuta, a troca, a experimentação e a formação contínua, coordenado por sujeitos que compreendam seu papel como articuladores da mudança, e não apenas como transmissores de normas.

No entanto, observa-se com frequência uma cobrança excessiva sobre o professor, como se a responsabilidade por transformar a prática pedagógica estivesse exclusivamente em suas mãos. Essa lógica, no entanto, não considera as

dimensões coletivas do trabalho docente e também desconsidera o papel essencial da coordenação pedagógica e da gestão na criação de condições reais para a inovação.

Quando a formação continuada é tratada como tarefa isolada do professor, mas não são ofertados tempo para planejamento, nem espaço para escuta, dentre outros, as propostas correm o risco de se transformarem apenas em atividades “para cumprir protocolos” ou “passar o tempo”, indo contra o que se espera de uma educação que prepare os alunos para atuarem numa sociedade cada vez mais tecnológica.

Portanto, fortalecer a atuação do coordenador como mediador formativo, formador de professores e articulador da cultura digital é essencial para que práticas transmidiáticas deixem de ser exceções pontuais e passem a integrar, de fato, o projeto político-pedagógico das instituições.

4.4. Análise das atividades realizadas

Nesta seção, apresentam-se as atividades realizadas pelas entidades que aceitaram integrar a pesquisa. A análise busca compreender como os conceitos e encaminhamentos trabalhados ao longo das etapas formativas foram (ou não) incorporados às ações desenvolvidas junto aos educandos, observando tanto as escolhas metodológicas dos professores/monitores quanto o engajamento dos alunos, tal como registrados nos materiais produzidos durante o percurso.

Para fins de organização e clareza, a apresentação dos dados foi dividida em duas etapas: a primeira corresponde às ações realizadas com base nos primeiros manuais pedagógicos disponibilizados, e a segunda refere-se às práticas desenvolvidas com o protótipo de letramento transmídia.

Em ambas as etapas, a análise considera evidências de uso efetivo (quando há intencionalidade pedagógica, continuidade e participação dos educandos), de apropriação parcial/adaptação (quando os recursos aparecem de modo pontual, instrumental ou reconfigurados conforme as condições locais) e de não uso/ausência (quando não se observam desdobramentos das propostas nas práticas registradas).

Além disso, são analisadas justificativas e condições institucionais que atravessaram o processo, como infraestrutura, rotatividade de profissionais, mediação da coordenação pedagógica e tempo disponível para planejamento.

A sistematização dos dados, construída a partir de planejamentos, registros/portfólios, relatos e rodas de conversa, busca mostrar como esse percurso formativo foi vivido nas diferentes entidades: o que se repetiu, onde surgiram resistências, quais possibilidades se abriram e quais desafios se impuseram no caminho de incorporar práticas digitais e transmidiáticas. Ao longo da análise, procura-se respeitar as singularidades de cada contexto e manter a escuta atenta às experiências narradas e registradas pelos sujeitos envolvidos.

4.4.1. Participação na primeira etapa da pesquisa

Na primeira etapa da pesquisa, em que foram disponibilizados manuais pedagógicos e se deixou a cargo dos professores/monitores e coordenadores a forma de utilização desses materiais, os resultados observados foram bastante distintos entre as instituições participantes. Essa fase teve como objetivo respeitar as dinâmicas e a autonomia de cada entidade, reconhecendo que as propostas formativas só ganham sentido quando são mediadas pelos sujeitos envolvidos e integradas às realidades concretas do contraturno.

Embora, nessa etapa, cerca de 40 docentes tenham recebido os materiais - isso de acordo com o retorno dos coordenadores pedagógicos, os quais alegaram ter enviado o material aos professores/monitores -, apenas aproximadamente dez passaram a incorporar algum elemento da proposta em seus planejamentos.

Esse dado inicial já indica que a simples disponibilização de materiais de consulta ou formação não garante, por si só, sua apropriação pedagógica. Os motivos podem ser variados, mas, provavelmente, alguns dos impeditivos podem ser a falta de tempo para estudo; a falta de diálogo, incentivo e apoio por parte da coordenação pedagógica; ou simplesmente a falta de interesse/confiança no material disponibilizado.

Assim, a análise das práticas revelou uma variação significativa no grau de engajamento, apropriação e implementação das sugestões apresentadas, indicando desde usos pontuais e instrumentais até experiências com maior intencionalidade – mesmo diante da falta de recursos tecnológicos.

Diante desse cenário, serão destacados, nesta etapa, os trabalhos das Instituições A e B, por apresentarem movimentos bastante distintos quanto à

aplicação do material, permitindo evidenciar tanto potencialidades quanto limites do processo formativo quando mediado por condições institucionais diferentes.

4.4.1.1. Instituição A

A Instituição A é uma entidade localizada na zona norte da cidade, situada em uma região periférica marcada por vulnerabilidade social, com altos índices de violência e poucas políticas públicas que atendam às necessidades locais. Seus cerca de 120 alunos, atendidos nos turnos da manhã e da tarde, são majoritariamente provenientes do próprio bairro ou de comunidades vizinhas com características semelhantes.

Apesar das dificuldades sociais enfrentadas pelo público atendido, a instituição dispõe de uma infraestrutura considerada favorável para o desenvolvimento das oficinas: salas climatizadas, sala de informática com aproximadamente 15 computadores, quadra coberta, espaço de dança com espelho e barra, além de um pequeno playground. Esse aspecto é relevante para a análise, pois, embora a infraestrutura favoreça o desenvolvimento de atividades mais diversificadas, a presença por si só não garante a incorporação de práticas digitais.

Considerando os planos e portfólios apresentados após a disponibilização dos guias, notou-se que, na Instituição A, o planejamento do docente A mencionou, pela primeira vez - desde que a parceria passou a ser acompanhada pela gestora - o uso da mídia social *TikTok*, prevendo a criação de vídeos relacionados a temas de consciência ecológica, conforme pode ser visto na figura 4:

Figura 4 – planejamento do docente da Instituição A contemplando ferramentas apresentadas no material formativo

-
- Realização de experimentos, criação de vídeos relacionados com os temas abordados utilizando aplicativos atuais tais como Tik Tok InShot etc. roda de conversa/podcast e exibição de vídeos relacionados com a água, ambiente e animais.
 - A praça é nossa - a importância de cuidar do nosso espaço – atividade externa
 - Manutenção do jardim sensorial – (regar, varrer e coletar folhas).

 - Roda de conversa dinâmica com uso de tecnologias atuais (criação e utilização de podcast) – Vídeo/Filme sobre Meio Ambiente, biomas e os animais;
 - Estudo sobre biomas, habitat e vida marinha através de redação colaborativa, vídeos, atividades impressas e experimentos.

Fonte– planejamento de docente da Instituição A (2024)

Esse registro sugere um movimento inicial de aproximação com a proposta formativa, na medida em que não se limita ao uso mais instrumental de ferramentas

– como era o comum, a partir de exposição de vídeos prontos – indicando a possibilidade de produção de conteúdos digitais.

Entretanto, embora a menção ao *TikTok* apareça no planejamento após o acesso ao material, não houve registro, nos portfólios, de que as atividades tenham sido efetivamente realizadas. Esse dado é importante porque evidencia uma diferença recorrente entre o “planejar” e o “conseguir implementar”, diferença que pode estar relacionada a fatores como tempo, rotina institucional, condições de acompanhamento e segurança pedagógica para conduzir a proposta.

Diferentemente do docente A, que previu em planejamento a produção de *podcasts* e o uso do *TikTok* como ferramenta para desenvolver vídeos temáticos com os alunos, os docentes B e C seguiram um caminho distinto. Embora não tenham mencionado o uso de mídias sociais em seus planejamentos mensais, relataram posteriormente, nos portfólios, a gravação de vídeos sobre atividades desenvolvidas e sua publicação na plataforma, conforme visto nas figuras 5 e 6:

Figura 5: relato de atividade realizada pelo docente B e publicada na mídia *TikTok*

INICIAÇÃO ESPORTIVA

Atividades desenvolvidas: Gincana da semana do dia das crianças com bola queimada aquática e torta na cara realizando a gravação pelo aplicativo Tik-Tok. Circuitos de iniciação esportiva do voleibol e atividades físicas diversas, trabalhando a habilidade e restrições de cada

Fonte – portfólio(relatório) de docente da Instituição A (2024)

Analisando a figura, nota-se que o *TikTok* foi utilizado como espaço de divulgação/registro do que ocorreu nas oficinas, ainda que sem detalhamento de objetivos pedagógicos associados ao uso da plataforma.

Figura 6 - relato de atividade realizada pelo docente C e publicada na mídia *TikTok*

ARTES MANUAIS

Atividades desenvolvidas: Confeção de brinquedos reciclado com tubos de papel higiênico, gincana da semana do dia das crianças com bola queimada aquática e torta na cara. Reprodução de desenhos e confeção de quebra cabeça com papelão, criação e gravação de vídeo com postagem no Tik Tok, confeção do quebra cabeça.

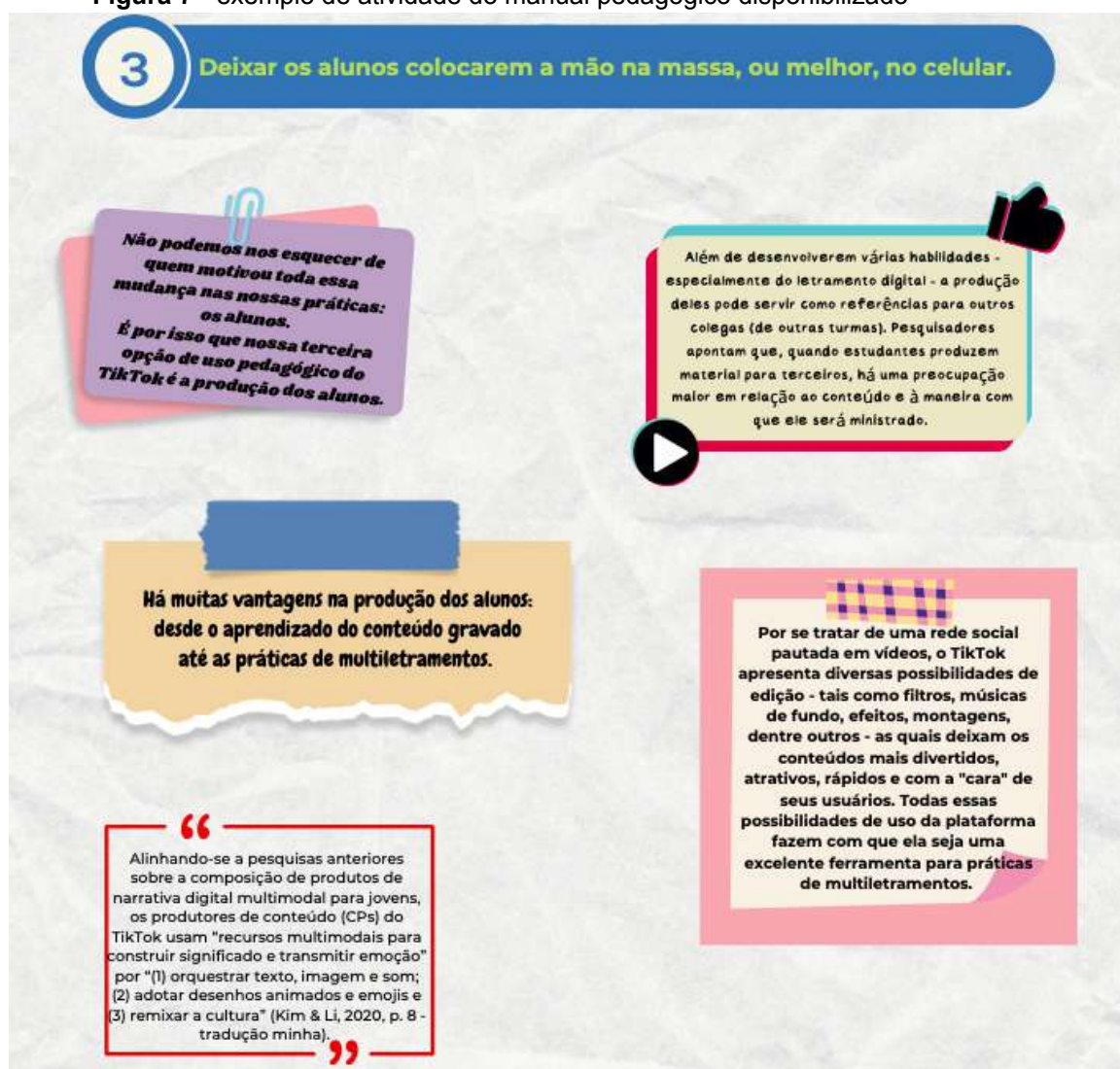
Fonte – portfólio(relatório) de docente da Instituição A (2024)

Assim como a anterior, a figura 6 evidencia um uso semelhante ao do docente B, centrado na publicação do registro das atividades, sem que o uso do recurso apareça previamente planejado como estratégia de aprendizagem.

Essas práticas, embora não tenham sido previamente planejadas como propostas pedagógicas estruturadas – pelo menos não tenham sido registradas no planejamento docente enviado à gestora, revelam um movimento inicial de aproximação com ferramentas midiáticas atuais.

A gravação de atividades e a postagem nas redes, inclusive, era uma das sugestões presentes no manual pedagógico, associada à ideia de inspirar outras práticas e visibilizar ações desenvolvidas. No entanto, como se observa no próprio material, havia sugestões que deslocavam a centralidade do professor para o protagonismo discente, envolvendo os alunos na criação, no planejamento e na produção de conteúdos digitais - aspecto que não aparece nessas experiências registradas.

Figura 7 - exemplo de atividade do manual pedagógico disponibilizado



Fonte – material produzido pela autora (2024)

Conforme visto, a figura ilustra que o material trazia ideias de atividades com possibilidades de uso voltadas à autoria e participação dos estudantes, indicando que a plataforma poderia ser acionada não apenas como suporte para exposição de vídeo institucional, mas como linguagem de produção e aprendizagem de habilidades digitais.

Com esse uso mais voltado ao registro institucional das atividades, perdeu-se a oportunidade de envolver os alunos de forma mais ativa na criação, no planejamento e na produção de conteúdos, o que poderia favorecer o desenvolvimento de competências associadas aos multiletramentos e ao letramento crítico.

É possível, inclusive, considerar que a ausência de planejamento prévio tenha contribuído para o subaproveitamento do potencial pedagógico da plataforma, uma vez que, sem intencionalidade definida, o recurso tende a funcionar mais como “registro” do que como mediação de aprendizagem.

A experiência, ainda que promissora, evidencia a necessidade de aprofundar a reflexão sobre o papel pedagógico das mídias para que seu uso vá além da divulgação e se torne parte efetiva do processo formativo. A oferta dos manuais pedagógicos buscava justamente ampliar repertórios e deslocar paradigmas docentes; entretanto, como os dados indicam, a presença de equipamentos e o acesso a materiais formativos não se traduzem automaticamente em práticas inovadoras ou em apropriação crítica das mídias digitais.

Esse movimento inicial, ao mesmo tempo em que indica abertura, também evidencia a ambivalência docente frente às novas mídias: reconhece-se sua importância e seu apelo para os estudantes, mas permanece a incerteza sobre como integrá-las aos objetivos educacionais e sobre como sustentar seu valor formativo no cotidiano (Buckingham, 2010).

Em síntese, na Instituição A, as ações observadas foram pontuais e, em grande medida, partiram de iniciativas individuais, sem constituir um planejamento estruturado. Isso reforça a constatação de que, embora a infraestrutura seja um fator importante, a transformação metodológica exige continuidade, acompanhamento e mediações institucionais que deem sentido pedagógico ao uso das tecnologias.

4.4.1.2. Instituição B

A Instituição B localiza-se também na região norte da cidade, em uma área periférica marcada por vulnerabilidade social e altos índices de violência, com relatos recorrentes de furtos e danos à estrutura, inclusive no interior da própria entidade.

São atendidos cerca de 180 alunos, nos turnos da manhã e da tarde, provenientes do próprio bairro e de regiões vizinhas. Assim como na Instituição A, trata-se de um contexto composto por desafios sociais concretos; no entanto, como os dados desta pesquisa evidenciam, a existência de vulnerabilidades no território não explica, de forma isolada, o grau de apropriação das propostas formativas, sendo necessário observar também mediações internas e condições institucionais de acompanhamento.

No que se refere à participação na pesquisa, a Instituição B esteve presente apenas na primeira etapa, registrando no relatório mensal que “neste mês também participamos da *‘Pesquisa Educação Transmídia e a Formação de Professores em Projetos de Contraturno Escolar’* da pesquisadora Gabriela Cardoso, com aplicação de videoaula e ‘quiz’ sobre Mitologia Grega” (Instituição B, 2024).

Em outro trecho, ao descrever a oficina de leitura e produção textual, a docente A relatou no portfólio mensal um conjunto amplo de atividades, incluindo menção direta à proposta disponibilizada no material formativo:

Figura SEQ Figura 1* ARABIC 8 - trecho retirado do planejamento da docente A da instituição B

METODOLOGIA: Leitura do convite da festa Julina; análise linguística da música de apresentação da festa junina da turma de referência; pesquisa e preparação do texto para apresentação do teatro de fantoches: Recontando a História; Aplicação da proposta disponibilizada pela gestora Gabriela Pedroso Cardoso com o tema Mitologia Grega; Elaboração e aplicação de perguntas e respostas da atividade Torta na cara e Quiz do filme Divertidamente 2. Criação visual e elaboração do texto para convites do Pic Nic; exploração da evolução tecnológica para gravação e edição do Pod Cast;

No entanto, apesar do relato indicar uma possível incorporação das atividades propostas, não foram enviados registros concretos de produções estudantis, como fotos, arquivos, roteiros ou gravações das ações descritas. O único material efetivamente compartilhado com a gestora, enquanto pesquisadora, foi um vídeo publicado no *TikTok*, no qual os alunos aparecem participando da atividade de torta na cara. Porém, devido à saída da profissional responsável pelo desenvolvimento da atividade, o vídeo foi apagado da rede social.

Essa ausência de documentação limita a análise do impacto real da proposta na rotina pedagógica e sugere que, mesmo quando há menção ao uso do material, sua implementação pode ter ocorrido de forma pontual, pouco sistematizada, ou, em alguns casos, pode não ter se consolidado como prática recorrente.

Esse dado indica que, apesar da intenção de diversificar as atividades com os alunos, buscando, para isso, o apoio do material pedagógico, as sugestões não foram aplicadas na íntegra, pois, conforme exposto na figura 7, as ações previam a participação direta dos alunos, enquanto sujeitos ativos da atividade. Do ponto de

vista dos multiletramentos, o digital não se reduz ao acesso ou à exibição de conteúdos, conforme foi feito, mas, de acordo com Rojo (2013), trata-se de promover práticas discursivas em que os sujeitos produzam sentidos em múltiplas linguagens, com intencionalidade, autoria e participação.

Posteriormente, a partir de informações institucionais às quais a pesquisadora acesso em função da atuação como gestora da parceria, observou-se que, nessa instituição, havia indícios de fragilidade na mediação e no acompanhamento pedagógico cotidiano por parte da coordenação, o que pode ter contribuído para a ausência de sustentação das ações e para a pouca sistematização dos registros.

A falta de mediação da coordenação, que deveria atuar como elo entre a formação e a prática pedagógica, comprometeu o processo, deixando os docentes sem o suporte necessário para compreender, adaptar e aprofundar as atividades sugeridas.

Essa constatação reforça uma das principais reflexões desta pesquisa: a importância da mediação ativa e engajada da coordenação pedagógica como fator determinante para que práticas inovadoras se consolidem nas rotinas escolares, especialmente em espaços de contraturno, onde os educadores frequentemente atuam com maior autonomia, mas também com menos apoio institucional.

Dessa forma, o caso da Instituição B reforça uma das reflexões centrais desta pesquisa: para que práticas digitais e experiências com mídias sociais avancem para além de ações isoladas e pouco documentadas, é necessário que sejam legitimadas como ambientes educativos e acompanhadas por mediações intencionais, capazes de favorecer autoria, participação e criticidade (Siqueira; Carvalho, 2021).

4.4.1.3. Instituição C

A Instituição C é uma entidade localizada na região norte da cidade, porém em uma área mais afastada e com características territoriais distintas das instituições anteriormente descritas. Embora também atenda um público em contexto periférico, observa-se que a vulnerabilidade social relatada no entorno se apresenta de forma menos intensa quando comparada às demais entidades analisadas nesta etapa.

Em razão de limitações de infraestrutura física, a instituição atende cerca de 80 alunos, nos dois turnos, distribuídos em três turmas por período. No que se refere

aos aparatos tecnológicos, a entidade conta com uma sala equipada com televisão e acesso à internet, mas não dispõe de computadores para uso dos alunos, havendo apenas um notebook/laptop para utilização dos docentes.

Ainda assim, apesar das restrições materiais, esta foi a entidade que mais se destacou na primeira etapa da pesquisa. Observou-se um esforço coletivo notável por parte da coordenação pedagógica e da equipe de educadores na organização e condução das propostas sugeridas nos manuais. Inclusive, a coordenadora pedagógica, assim que recebeu a proposta de trabalho, agendou uma reunião com a pesquisadora e a equipe, a fim de entender o material, como poderia trabalhar, pediu dicas e, em conjunto, a equipe decidiu por escolher um tema único que seria trabalhado de forma interdisciplinar.

Esse dado é relevante porque reforça um ponto central da análise: a limitação de infraestrutura pode impor desafios reais, mas não determina, isoladamente, o nível de apropriação do material formativo. Quando há mediação ativa, intencionalidade pedagógica e uma cultura institucional de colaboração, tornam-se possíveis adaptações criativas e coerentes com princípios formativos contemporâneos, inclusive no campo das práticas digitais e transmidiáticas.

Um dos fatores centrais para esse destaque foi a atuação da coordenação pedagógica, que se mostrou mobilizadora e articuladora das ações, promovendo integração entre oficinas e incentivando o uso das tecnologias de modo criativo, mesmo com restrições técnicas. As atividades foram organizadas em torno de um tema central - a cultura nordestina - por meio de propostas interdisciplinares desenvolvidas por toda a equipe, culminando em uma Mostra Pedagógica que reuniu produções das crianças, apresentações artísticas e ações de letramento digital.

Na oficina de Dança e Recreação, a professora A ensaiou os alunos em uma dança popular brasileira (carimbó), ampliando o repertório cultural das crianças e favorecendo o envolvimento coletivo. A preparação foi enriquecida com a confecção de figurinos, realizada com participação dos alunos, o que fortaleceu o vínculo com a proposta e a noção de autoria no processo.

Na oficina de orientação de estudos e aprendizagem, os alunos trabalharam com a literatura de cordel (figura 9) e contaram com a participação especial de um cordelista da cidade, que apresentou características do gênero e apoiou a criação das produções. A atividade favoreceu tanto o desenvolvimento da escrita criativa

quanto a compreensão de musicalidade, ritmo e estrutura poética, aproximando os estudantes de um gênero culturalmente significativo e, muitas vezes, marginalizado nos currículos mais tradicionais (Soares, 2006).

Como extensão dessa proposta, os alunos ilustraram suas produções com referências à xilogravura, técnica historicamente associada ao cordel, por meio de uma adaptação realizada na oficina de Artes: com materiais alternativos (EVA e papel), os estudantes produziram imagens inspiradas no estilo, ajustando recursos disponíveis sem comprometer a intencionalidade estética e pedagógica.

Figura 9 - visita de um cordelista para trabalho de Cordel com alunos da instituição C



Fonte – Mural virtual (padlet) produzido pela entidade (2024)

Todo o trabalho realizado pelos alunos foi organizado e publicado em um mural virtual no Padlet, ferramenta apresentada em um dos materiais formativos. Segundo a coordenadora pedagógica, os alunos demonstraram entusiasmo ao poderem compartilhar com suas famílias, em casa, o resultado das atividades - algo que, segundo ela, ocorria mais frequentemente apenas ao final do ano, durante eventos institucionais. Esse dado é significativo, pois evidencia um deslocamento do registro escolar “para dentro da instituição” para uma lógica de circulação e compartilhamento, aproximando-se de práticas sociais de linguagem próprias da cultura digital.

Figura 10 - vista do mural virtual Padlet, criado pela instituição C



Fonte- mural virtual (Padlet) produzido pela entidade (2024)

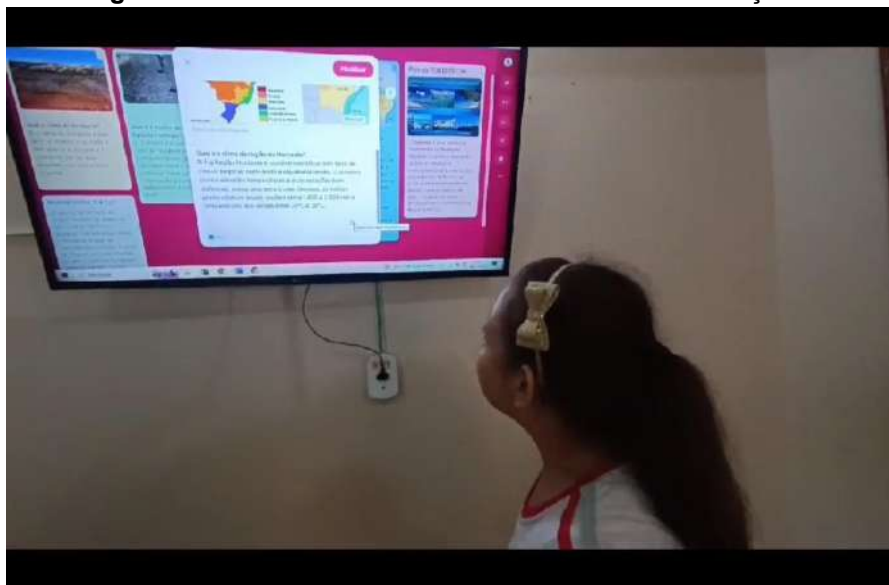
A figura ilustra como o Padlet foi mobilizado como espaço de curadoria, registro e socialização das produções, favorecendo colaboração e circulação - elementos centrais em perspectivas de multiletramentos, em que produzir e compartilhar sentidos em diferentes linguagens se torna parte do processo formativo.

Essas atividades revelam-se relevantes para a formação integral dos alunos por articularem cultura popular, protagonismo discente e práticas colaborativas. Ao mobilizarem oralidade, leitura, escrita, imagem e tecnologias de registro e circulação, as propostas se aproximam de uma compreensão ampliada de letramento, que considera diferentes modos de significação e reconhece a importância de práticas multimodais no processo educativo (Rojó, 2013).

Além disso, comparando com o caso da Instituição B, nota-se que não é a presença do aparato, em si, que garante a apropriação pedagógica, mas o modo como ele é mediado e ressignificado no contexto institucional, apesar das dificuldades.

Dando continuidade à proposta, as professoras trabalharam em suas oficinas conceitos relevantes relacionados ao tema (clima, cidades, características culturais, entre outros). Em seguida, os alunos ficaram responsáveis por pesquisar informações e, utilizando a metodologia da sala de aula invertida, apresentaram aos colegas com apoio da televisão e do notebook.

Figura 11 - atividade de sala de aula invertida na instituição C



Fonte - material produzido pela entidade (2024)

A análise da figura evidencia a incorporação de uma metodologia ativa com adaptação às condições locais (televisão e notebook), tirando o professor do papel central de “transmissor de conteúdo” e colocando o aluno no centro da aprendizagem, valorizando pesquisa, apresentação e troca entre pares (Bacich; Moran, 2018).

Ao final do projeto temático, a entidade realizou uma avaliação de caráter lúdico por meio de um quiz interativo na plataforma *Kahoot!*, também apresentada no manual pedagógico. Conforme aponta Cardoso (2023), o *Kahoot!* é frequentemente associado a práticas de aprendizagem ativa, sala de aula invertida e gamificação, podendo contribuir para engajamento e acompanhamento formativo.

Entretanto, devido à ausência de dispositivos individuais para os estudantes, as docentes realizaram uma adaptação metodológica: confeccionaram cartões coloridos correspondentes às alternativas do jogo e os alunos respondiam às perguntas exibidas na televisão levantando os cartões. Essa solução demonstrou criatividade e sensibilidade pedagógica, assegurando participação coletiva e mantendo a intencionalidade da proposta, mesmo sem o uso individualizado de tecnologia.

Figura 12 - avaliação final das atividades utilizando a plataforma Kahoot!



Fonte – material produzido pela entidade (2024)

A figura evidencia um movimento importante de inclusão e adaptação, que supera a falta de recursos tecnológicos, mas que, ainda assim, consegue manter a lógica de uma prática digital como interação e avaliação, sem excluir alunos por falta de dispositivos, o que reforça que a mediação pedagógica pode reduzir barreiras de acesso e favorecer participação (Cardoso, 2023).

Conforme discutido, na primeira etapa, a Instituição C destacou-se pela forma como conseguiu, mesmo com limitações estruturais, articular cultura popular, recursos digitais disponíveis e protagonismo estudantil em propostas autorais e integradas.

A valorização da cultura nordestina, somada ao uso criativo de cordel, xilogravura, *Padlet*, sala de aula invertida e avaliação gamificada, demonstra que, com mediação ativa e intencionalidade pedagógica, é possível desenvolver práticas coerentes com princípios da educação transmídia e dos multiletramentos.

A coordenação pedagógica teve papel central nesse processo, mobilizando a equipe e sustentando as propostas. Ainda que pontual, a experiência aponta caminhos para a consolidação de uma cultura formativa mais sensível às realidades

do contraturno e mais comprometida com o desenvolvimento crítico e autoral dos estudantes.

A análise comparativa das instituições A, B e C evidencia que a apropriação do material formativo na primeira etapa não esteve diretamente condicionada à disponibilidade de infraestrutura tecnológica, mas, sobretudo, à mediação pedagógica e à intencionalidade institucional atribuída às propostas. Na Instituição A, apesar de existir estrutura favorável e de aparecer, no planejamento, a menção ao *TikTok*, não houve registro consistente de implementação, e as evidências encontradas se concentraram em usos voltados ao registro institucional, com pouca participação discente na autoria digital.

Na Instituição B, a participação foi explicitada em relatório e portfólio, porém com baixa documentação que permitisse acompanhar o desenvolvimento das ações, sugerindo um uso pontual e pouco sistematizado do material.

Já na Instituição C, mesmo com limitações significativas de recursos tecnológicos, observou-se um movimento coletivo de organização das oficinas, integração temática e adaptação criativa, com registros consistentes e foco no protagonismo dos alunos, evidenciando que propostas coerentes com a educação transmídia e com os multiletramentos podem emergir quando há coordenação mobilizadora, planejamento articulado e compromisso com a produções.

Esse panorama inicial ajuda a compreender por que, desde o início, a pesquisa contava com duas etapas, sendo que, a segunda etapa formativa conta com um material mais estruturado. Se, por um lado, a primeira etapa foi pensada para respeitar a autonomia docente e oferecer repertório aberto; por outro, os dados revelaram que, em parte das instituições, essa abertura nem sempre se converteu em planejamento, continuidade e autoria discente, permanecendo em usos pontuais ou apenas mencionados nos registros.

Assim, na seção seguinte, analisa-se o desenvolvimento das práticas realizadas a partir do protótipo de letramento transmídia, elaborado com propostas mais direcionadas quanto ao “o que fazer” e “como aplicar”, buscando observar se esse maior grau de estrutura favoreceu adesão, implementação e aprofundamento das atividades nas entidades participantes.

4.4.2. Participação na segunda etapa da pesquisa

A segunda etapa da pesquisa consistiu na disponibilização e no acompanhamento da aplicação do protótipo de letramento temático, elaborado com atividades mais direcionadas e com maior nível de estruturação. O material integrava propostas interdisciplinares, sugestões de uso de mídias digitais e exploração de gêneros multimodais, oferecendo encaminhamentos mais explícitos sobre o que realizar e como conduzir as atividades junto aos educandos.

Diferentemente da primeira fase, na qual em que a utilização dos materiais dependia, em grande medida, da mediação espontânea dos coordenadores e professores, esta etapa contou com um acompanhamento mais direcionado da pesquisadora, apresentando opções de atividades que não haviam sido desenvolvidas na primeira etapa.

O material, ainda, contou com adaptações para realidades em que a tecnologia não estivesse disponível para todos os alunos - como é o caso da instituição C - trazendo tanto as sugestões com uso da tecnologia quanto as adaptações, mas ainda assim mantendo-se a lógica de metodologias ativas e protagonismo discente.

Nessa fase, a Instituição B não deu continuidade à participação; por outro lado, houve a adesão de uma nova entidade, a Instituição D, e a manutenção das Instituições A e C. Cada uma delas, em diferentes níveis de envolvimento, desenvolveu atividades a partir das propostas do protótipo, o que possibilitou uma observação mais aprofundada sobre potencialidades, limites e adaptações necessárias para a implementação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação transmídia, especialmente considerando as condições concretas de infraestrutura, tempo e mediação institucional em cada realidade.

4.4.2.1. Participação da entidade D

A Instituição D é uma entidade localizada na região central da cidade, atendendo majoritariamente estudantes filhos de trabalhadores da região, o que se relaciona a uma taxa de presença diária elevada. Atualmente, atende cerca de 100 alunos nos dois turnos, todos provenientes de escolas públicas municipais da área central, organizados em quatro turmas. Nessa entidade, há um problema de alta rotatividade de funcionários, portanto, desde o início da pesquisa houve a mudança

da coordenação pedagógica três vezes e mais de cinco vezes os professores das oficinas também mudaram.

O impacto dessa rotatividade tornou-se evidente no desenvolvimento das ações. A primeira coordenadora aceitou participar da pesquisa, porém nenhuma atividade chegou a ser implementada. Já com a segunda coordenadora, houve início do trabalho, que foi posteriormente continuado pela terceira e atual profissional. Entre as oficinas, a área de Artes sofreu o maior impacto: uma docente iniciou algumas atividades, mas, após sua saída, o trabalho não teve continuidade, ainda que parte dos materiais produzidos tenha sido reaproveitada para a exposição da Mostra Pedagógica Anual. Nas demais oficinas participantes (jogos matemáticos, leitura e produção textual e iniciação esportiva), houve maior continuidade da equipe, o que favoreceu a participação na segunda etapa da pesquisa (protótipo de letramento sobre mitologia grega e Olimpíadas).

No que se refere ao desenvolvimento das atividades, a Instituição D apresentou resultados ambíguos, revelando avanços relevantes, mas também limitações significativas. De um lado, observou-se uma iniciativa positiva ao adaptar a proposta formativa para outras temáticas já trabalhadas pela entidade, de acordo com as atividades que as professores já tinham planejado (tais como conceitos matemáticos) o que indica certo nível de apropriação e autoria por parte da equipe pedagógica.

No entanto, apesar desse esforço de re-contextualização, parte do planejamento original - concebido para favorecer práticas mediadas por tecnologias digitais, inserção de gêneros contemporâneos e espaços de reflexão crítica - acabou sendo descaracterizado em alguns momentos. Assim, propostas que buscavam o desenvolvimento de multiletramentos e a valorização da autoria discente deram lugar, por vezes, a atividades convencionais, com uso do computador restrito à execução de tarefas mecânicas ou à digitação de textos já prontos.

Esse fenômeno demonstra um conflito entre a receptividade à inovação e a manutenção de práticas tradicionais: mesmo que haja uma adaptação temática, isso não assegura, por si só, uma mudança metodológica nem uma integração crítica do digital, principalmente quando a internet e as mídias não são utilizadas como um espaço para busca, análise, problematização e criação de significados.

Cabe ressaltar que esta não é uma entidade com infraestrutura tecnológica limitada: há sala de informática para os alunos, computadores, impressoras para uso

docente e uma sala de vídeo equipada (televisão, DVD e acesso à internet). Ainda assim, como já discutido no referencial e como os dados reafirmam, a presença dos aparatos não garante apropriação pedagógica automática, sendo necessária intencionalidade, mediação e repertório formativo para que o uso das mídias se torne crítico e autoral (Santaella, 2013).

Além disso, as professoras costumam trabalhar com materiais reciclados, trazendo uma reflexão importante sobre reaproveitamento e sustentabilidade, o que demonstra abertura para práticas educativas com sentido social, cujo potencial pode ser ainda mais fortalecido quando articulado a projetos de autoria e produção multimodal.

Essa constatação reforça o que afirma França (2015), ao destacar que o letramento midiático dos alunos é mobilizado quando o professor, de modo intencional, cria espaço para o uso crítico e autoral das mídias em sua prática. Não se trata apenas de utilizar tecnologias, mas de repensar a lógica pedagógica para que os estudantes assumam papel de produtores de sentido, e não apenas receptores de conteúdo.

Essa dificuldade de ampliar o paradigma, observada também na Instituição D, é reforçada por Moran (2015, p. 22), ao afirmar que:

Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários - mesmo progressivos - são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor.

A análise das atividades da Instituição D sugere, portanto, que os professores se encontravam em um processo de transição, oscilando entre propostas que exigem menos planejamento (e tendem a reproduzir usos tecnicistas do digital) e tentativas de conduzir atividades mais investigativas e significativas. Para ilustrar esse movimento, apresentam-se, a seguir, trechos do portfólio (relatório mensal de atividades) da docente A.

Em uma das atividades, a professora utiliza o computador como ferramenta de transcrição de textos, com o objetivo de trabalhar segmentação, pontuação e uso de letras maiúsculas, uma abordagem ainda centrada na repetição técnica. Em contrapartida, em outra proposta, desenvolve com os estudantes um trabalho de

pesquisa e análise crítica de notícias veiculadas na mídia, incentivando a identificação de fatos e *fake news*, o que representa avanço no sentido de integrar práticas mais investigativas e alinhadas à cultura digital.

Ambas as atividades ocorreram após a entrega do material formativo, evidenciando essa flutuação entre praticidade operacional e esforço de promover propostas reflexivas.

Figura 13 - portfólio docente demonstrando a importância da análise e reflexão sobre fatos e opiniões na internet

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: Trabalhei as habilidades de leitura e interpretação do texto. Perguntei aos alunos o por que é importante distinguir fatos de opiniões em textos públicos? Como essa habilidade pode ajudar na leitura de notícias, comentários e postagens em redes sociais? Discutimos como as opiniões, quando apresentadas como fatos, podem influenciar negativamente a percepção pública e levar à desinformação. Criei um jogo de perguntas rápidas (tipo quiz) onde os alunos precisam identificar se as frases apresentadas são fatos, opiniões ou sugestões isso foi feito individualmente e em grupo. Cada grupo deve compartilhar o que destacou como fatos e opiniões/sugestões. Em seguida, a classe toda discute as escolhas e avalia se estão corretas. questionei: Como sabemos que essa frase é um fato? Quais evidências existem para comprová-lo? Como podemos identificar que essa frase é uma opinião se ela contém palavras que indicam julgamento pessoal (como "acho", "prefiro", "na minha opinião")? Pedi para que transformassem frases de opinião em frases de fato, e vice-versa.

AVALIAÇÃO: Ao avaliar essa competência, é importante estimular a capacidade crítica dos alunos, incentivando a leitura atenta e a análise dos textos públicos. O objetivo é que eles não apenas identifiquem os elementos, mas também reflitam sobre como as opiniões podem ser usadas para influenciar o leitor. Os alunos devem ser capazes de reconhecer com segurança o que constitui um fato verificável, uma opinião pessoal ou uma sugestão/recomendação, eles devem entender que fatos são informações objetivas e comprováveis, enquanto opiniões e sugestões envolvem julgamentos e perspectivas subjetivas.

RESULTADOS: Com essas atividades, desenvolvemos o pensamento crítico e a capacidade dos alunos de interpretar textos públicos com mais clareza, ajudando-os a serem leitores mais informados e reflexivos, além de desenvolver habilidades de leitura e interpretação, ao final do processo, obtive um resultado satisfatório os alunos tiveram uma maior conscientização sobre a importância dos fatos no discurso público e saibam como identificar e questionar Fake News. Com esses resultados, os alunos estarão melhor preparados para interpretar criticamente os textos que encontram no dia a dia, seja na mídia tradicional ou nas redes sociais.

Fonte – portfólio da docente da Instituição D (2024)

Figura 14 - portfólio docente demonstrando uso tecnicista de ferramentas tecnológicas

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: Para ensinar meus alunos a compreender a função social dos textos em diferentes contextos, usei exemplos do cotidiano deles, conectando a teoria com situações que eles vivenciam na escola, em casa, na rua e até mesmo nas mídias digitais. A função social de um texto é o motivo pelo qual ele foi feito e como ele ajuda as pessoas no seu dia a dia. Por exemplo, um texto pode informar, divertir, ensinar ou até mesmo convencer alguém a fazer algo." Usamos modelos de cartazes para melhor entendimento. Descarte de lixo, regras, e receitas de culinária, assim não tornando a aula cansativa. Foi feita digitalização de texto para acompanhar o uso de pontuação, usamos músicas e receitas.

Fonte - portfólio docente da Instituição D

Figura 15 - registro de atividade de digitação de poema



Fonte - portfólio de docente da Instituição D (2024)

Dentre as práticas desenvolvidas por essa docente, cabe destacar o “mural dos mitos”, idealizado e organizado junto aos alunos. A proposta inicial envolveu a leitura de diferentes narrativas da mitologia grega e, posteriormente, cada aluno representou, por meio de desenho, o mito de que mais gostou.

No final, foi produzido um grande cartaz/mural que foi exibido na Mostra Pedagógica. Essa atividade destaca a possibilidade de autoria e construção coletiva em um universo narrativo compartilhado. No entanto, em diálogo com o protótipo, também mostra como a dimensão digital poderia expandir a circulação e a multimodalidade (como por meio de murais digitais, gravações em áudio, releituras visuais com edição e narrativas híbridas), favorecendo práticas mais alinhadas aos multiletramentos.

Continuando a análise das atividades realizadas na entidade D, destaca-se o trabalho da docente B, responsável pela oficina de jogos matemáticos. Durante os últimos meses do ano letivo de 2024, a docente trabalhou o tema da mitologia grega aliado a várias habilidades e atividades, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

Quadro SEQ Quadro 1* ARABIC 2 - excerto sobre atividade de jogos matemáticos desenvolvidas em setembro/2024

Apresentei aos alunos alguns modelos ou imagens das figuras geométricas espaciais e figuras planas (cubos, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), explicando cada figura, destacando suas características(faces, vértices, arestas); Contei pequenas histórias da mitologia grega que envolvem objetos com formas geométricas; trabalhamos com cartões com figuras geométricas desenhadas e pedi aos alunos que encontrem objetos na sala de aula ou em casa que correspondam a essas figuras; pedi que eles desenhem uma cena

envolvendo os deuses gregos utilizando figuras geométricas planas para construir templos e escudos; desenhos para colorir do Teseu, Deusa Gaia e o Minotauro.

Contei uma breve história sobre os deuses gregos e suas aventuras e depois os alunos ajudaram os deuses a resolver problemas matemáticos em suas missões através de cartões baseados em cenários mitológicos onde cada cartão teve que envolver uma das quatro operações, ex: juntar e acrescentar, separar e retirar, multiplicar e dividir; estratégias de resolução, como cálculo exato, cálculo aproximado e cálculo mental, desafios em grupos e individual; desenhos para colorir do Hercules, Zeus e Esfinge (Professora B, setembro de 2024 - grifos nossos).

O excerto destaca a utilização do tema narrativo como um "dispositivo mobilizador" de conteúdos matemáticos, com contextualização e diversidade de estratégias (cálculo mental, desafios, trabalho em equipe). A dimensão transmídia se manifesta mais na utilização do universo narrativo do que na combinação de diferentes mídias.

Quadro SEQ Quadro 1* ARABIC 3 - excerto sobre atividade de jogos matemáticos desenvolvidas em setembro/2024

Nesse mês trabalhei com os alunos "A Balança de Zeus" o Deus dos Deuses, que garantiram que a justiça seja sempre equilibrada no Olímpo. Para isso ele usou uma balança mágica que se manteve equilibrada se os mesmos números foram "adicionados ou subtraídos" de ambos os lados. Ajudaram Zeus a manter a balança estável com alguns desafios nos problemas matemáticos; os alunos trabalharam descobrindo números desconhecidos, (ex: encontrando o valor de "X"); completando igualdades e desafios

Trabalhamos igualdade em sentenças matemáticas onde os alunos completaram as sentenças de adição e subtração, de forma que o resultado foi o mesmo em ambos os lados da igualdade, (exemplo: $25+25=...+20...$); contei a história de Ícaro, o filho de Dédalo, que usava asas para tentar escapar do labirinto e os alunos desenharam as asas de Ícaro em uma malha triangular e depois uma asa congruente ao lado; fiz perguntas aos alunos para me apontarem a identificação e o reconhecimento das figuras; resolveram problemas de adição e subtração com os números naturais, utilizando diferentes significados das operações, incluindo o cálculo mental e o uso de estimativas. (Professora B, Novembro de 2024 - grifos nossos)

O excerto indica continuidade temática e criatividade para contextualizar conceitos (igualdade, congruência) com narrativas. No entanto, observa-se ausência de estratégias digitais previstas no protótipo (mural digital, edição de imagens, plataformas interativas), o que limita parte do potencial de letramento digital e autoria multimodal.

Analisando esses excertos, nota-se que as atividades dialogam com elementos do material ofertado e com aspectos da proposta transmídia, especialmente ao utilizar o universo narrativo para mobilizar raciocínio lógico e expressão criativa. Contudo, ao não incorporar as tecnologias previstas (edição de

imagens, mural digital, criação de *podcast*, jogos em plataformas interativas), perde-se parte do potencial formativo do protótipo, que buscava ampliar os letramentos digitais e fomentar práticas mais autorais e interativas. Isso representa, conforme Scolari, Rodriguez e Masanet (2019), a perda de uma das grandes possibilidades do conceito de transmídia: repensar processos educativos por meio da integração de mídias e linguagens em experiências articuladas.

Embora a dimensão digital tenha sido pouco desenvolvida nesse caso, a proposta assumiu um caráter híbrido, no qual as histórias funcionaram como dispositivos mobilizadores do raciocínio lógico e da expressão criativa dos alunos. Dessa forma, mesmo sem explorar todo o potencial do protótipo em sua forma original, a experiência vivida na entidade D revela uma apropriação parcial, porém significativa, dos princípios da educação transmídia. A imagem abaixo ilustra um pouco do trabalho desenvolvido pela professora B:

Figura 16 - atividade desenvolvida para trabalhar conceitos matemáticos



Fonte - arquivo pessoal da autora - foto tirada na Mostra Pedagógica (2024)

Continuando a análise das atividades desenvolvidas na instituição, destacam-se as atividades esportivas. A docente, que é vice-campeã brasileira da

modalidade esportiva Karatê-Do, está sempre muito engajada com o desenvolvimento da consciência corporal dos estudantes, assim como o conhecimento de diferentes modalidades esportivas. Assim, a docente realizou um excelente trabalho no desenvolvimento das atividades propostas no protótipo de letramento:

Quadro 4 - excerto do portfólio de desenvolvimento de atividades do protótipo de letramento

Foi feito em sala de aula atividades desportivas dentro dos temas: Paraolimpíadas; Corpo, Movimento e Saúde; Manifestações desportivas: Karate Olímpico, Além da experimentação e fruição práticas corporais, por meio das plataformas digitais assistimos trechos dos documentários “Pódio para todos” (Netflix), “o milagre de Tyson (Netflix), “Zaion” (Netflix), curta metragem “Cuerdas” (YouTube) e trechos dos jogos paralímpicos 2024. Estudamos concomitante os materiais pedagógicos “Manual de iniciação ao esporte paralímpico do vôlei sentado” produzido pelo comitê paralímpico brasileiro e dirigido pela academia Paralímpica Brasileira, em conjunto do “Guia Anticapacitista” formulado pelo tribunal de contas do Estado do Piauí, Teresina- PI/ 2024 e o “Guia Anticapacitista: Caminhos para promover uma atitude Inclusiva, acessível, humanizada e com abordagem não estigmatizante” desenvolvido pela Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro 2024. Simulações das competições do Karate Olímpico, nas modalidades de Kata e Kumite, adaptadas ao nível qualitativo dos alunos para que pudessem assimilar a modalidade de forma dinâmica reconhecendo “o que fazer” e “como fazer”.

Quadro 5 - excerto do portfólio de desenvolvimento de atividades do protótipo de letramento

Avaliação: Conseguimos através dos exercícios educativos técnico-táticos e práticas adaptadas paralímpicas, como o gol bol. e o vôlei Sentado, abordar temas como o movimento paralímpico e o capacitismo na sociedade contemporânea, cumprindo o objetivo de construir valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade inclusiva e democrática. “Fui apresentado ao futebol de cegos na pré-adolescência e, por meio do esporte, recuperei minha autoestima e fez com que eu tivesse uma percepção diferente da minha deficiência e os desafios que ela iria me impor” (Mizael Conrado, Presidente do Comitê Paralímpico Brasileiro. Citação presente no “Manual de iniciação ao esporte paralímpico do vôlei sentado”). Durante as aulas mantivemos as práticas ginástica de consciência corporal, salientando a importância do relaxamento físico e mental e apenas se permitirem vivenciar o momento sem julgamento, em vez de se preocuparem com o grau de flexibilidade maior ou menor com relação aos demais colegas.

Observando o relato da professora, nota-se que a prática refletiu uma compreensão aprofundada dos objetivos formativos propostos pelo protótipo. A partir do tema central estar voltado à mitologia grega e a relação desta com as Olimpíadas, a docente optou por dar ênfase à vertente esportiva e inclusiva da proposta, centrando-se nos Jogos Paralímpicos.

Essa escolha dialoga diretamente com os princípios de flexibilização, autoria e mediação ativa que o material previa para os professores. Apesar de o uso das tecnologias exercer papel de suporte para a exibição de documentários (Netflix, YouTube), a docente buscou complementar o material com guias pedagógicos oficiais, promovendo debates sobre capacitismo, inclusão e consciência corporal. A atividade não apenas mobilizou os alunos cognitivamente, mas também afetivamente, por meio de vídeos, simulações e práticas adaptadas como o vôlei sentado e o golbol.

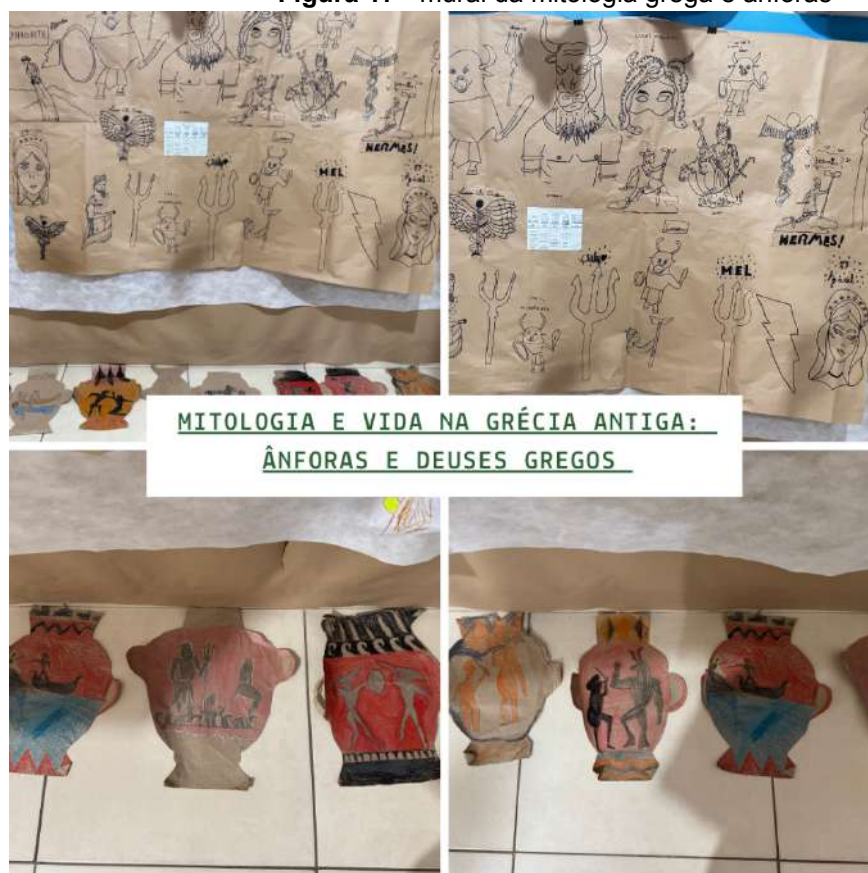
Assim como previsto inicialmente, as atividades promoveram uma reflexão crítica sobre as barreiras sociais impostas às pessoas com deficiência, a qual é o cerne de uma utilização eficiente e crítica das tecnologias digitais. Esse movimento vai ao encontro do que defendem Bacich e Moran (2018, p. 75) de que as metodologias ativas “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo”, destacando que a participação do estudante é fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa e socialmente comprometida.

Com isso, a docente conseguiu aliar as tecnologias às práticas corporais, promovendo um ambiente educativo comprometido com a construção de um espaço educativo mais democrático e conectado ao mundo.

Por fim, serão analisadas as atividades desenvolvidas na oficina de Artes, que como já explicitado anteriormente, começaram com a docente D e não foram continuadas após sua saída. No entanto, enquanto esteve à frente das turmas, essa professora trabalhou diversas atividades artísticas com propósitos e fundamentação teórica diversos.

Como exemplo, podemos citar as aulas de história da arte, durante as quais foram apresentadas diferentes representações artísticas, além de mitologias ao redor do mundo, integrando também as atividades propostas no protótipo da mitologia grega, como a confecção dos vasos gregos (ânforas) que podem ser vistos na figura 17:

Figura 17 - mural da mitologia grega e ânforas



Fonte - arquivo pessoal da autora - foto tirada na Mostra Pedagógica (2024)

A figura evidencia autoria e produção dos estudantes, além de integração temática com o universo mitológico, favorecendo construção de sentido por meio de linguagens visuais. A docente foi além do previsto, criando teatro de sombras, maquete do Pártenon com materiais recicláveis, colaborando na confecção do labirinto do Minotauro utilizado em matemática e promovendo esquetes musicais, contação de histórias e criação de personagens com fantoches, conforme os registros abaixo:

Quadro 6 - excerto do portfólio de desenvolvimento de atividades do protótipo de letramento

TURMA: C/D Manhã e Tarde

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Concluíram a confecção do teatro de sombras sobre a Grécia antiga, trabalhando silhuetas e fizeram a reflexão sobre diferentes folclores no mundo.

As crianças C, tarde também acabaram de executar a maquete do Paternum Grego, um jogo labirinto do Minotauro e um protótipo do cavalo de Tróia.

Montaram e apresentaram um mini esquete musical sobre lendas, onde eles entraram em contato com o teatro musical e treinaram a expressão corporal.

Divididos em grupos contarão histórias folclóricas se utilizando de fantoches, treinando a manipulação e exercitando a coordenação motora.

METODOLOGIA:

Confeccionar utilizando desenho, colagens e recortes o “semáforo do corpo a fim de ensinar as crianças onde elas podem e onde não podem se deixar serem tocadas.”

Produzir bandeirolas, balões móveis para festas juninas do próximo seguinte.

Trabalhar a Antiguidade como Período Artístico, apresentando as famosas artes egípcias e gregas em filmes e desenhos e concluir artisticamente remontando sarcófagos e artes egípcias e gregas.

Criar um teatro de sombras ou de fantoches sobre o tema desenvolvido no mês se utilizando principalmente de material reutilizado.

METODOLOGIA**Artes Visuais:**

Trabalhar motricidade fina usando recortes utilizando riscos de móveis a serem montados e instalados.

Seguindo a linha cronológica da História da Arte, falaremos da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma), fazendo releitura de algumas esculturas usando papietagem e papel machê.

Teatro:

Trabalhar pensamento lateral na criação de textos e personagens utilizando jogos de improviso.

Figura 18 - exemplos de atividades realizadas na oficina de Artes



Fonte - portfólio mensal docente (2024)

A partir da análise dos registros das atividades realizadas, observa-se que a docente responsável pela oficina de Artes demonstrou preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos, articulando diferentes linguagens e campos do saber em propostas que contemplavam tanto a expressão estética quanto a consciência corporal, o pensamento simbólico e a comunicação.

A interdisciplinaridade entre artes visuais, teatro, história da arte, dentre outras aliada às propostas de atividades como a construção de móveis, maquetes, jogos e encenações criam um ambiente propício ao trabalho colaborativo e à autoria, conforme o esperado em metodologias ativas de ensino:

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. [...] O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem (Bacich, Moran, 2018, p. 65)

Apesar de não ter desenvolvido nenhuma das atividades com tecnologias digitais propostas no material, a lógica de trabalho dessa docente aproxima-se da educação transmídia ao articular diferentes mídias e formas de expressão em torno de um mesmo universo temático, favorecendo a construção de sentido por meio de múltiplas plataformas.

Porém, ao deixar de lado as ferramentas propostas, atividades como a criação de murais digitais, uso de ferramentas como o *Canva* ou *Padlet* ou a realização de visitas a museus virtuais, o potencial da narrativa transmídia acaba limitado, não potencializando totalmente a proposta nem ampliando as oportunidades de multiletramento e inserção dos alunos na cultura digital de forma crítica e criativa.

No entanto, ainda que o trabalho dessa docente apresente limitações quanto ao uso pedagógico das tecnologias, a prática apresentou coerência com os princípios da educação integral, da autoria e da interdisciplinaridade, sendo considerado, portanto, um excelente trabalho.

4.4.2.2. Participação das entidades A e C na segunda etapa

Assim como na primeira etapa, as Instituições A e C mostraram-se interessadas no desenvolvimento das atividades propostas, mobilizando esforços para repensar práticas e paradigmas educativos no contexto do contraturno escolar. Conforme já discutido ao longo da análise, é comum que esses projetos enfrentem rotatividade de profissionais, o que pode comprometer a continuidade de ações,

desorganizar planejamentos e até dificultar o acesso de novos educadores aos materiais formativos anteriormente disponibilizados.

No caso dessas duas instituições, houve mudanças no quadro docente; ainda assim, os profissionais que ingressaram no período deram continuidade às propostas e realizaram atividades que evidenciam apropriação do protótipo, com diferentes níveis de adaptação e intencionalidade pedagógica.

Para fins de análise da participação dessas instituições na segunda etapa da pesquisa, serão considerados os trabalhos desenvolvidos a partir do protótipo e as rodas de conversa realizadas com as equipes. Optou-se pela realização da roda de conversa com essas duas OSCs por serem as entidades que participaram das duas etapas do estudo e, portanto, apresentarem elementos importantes para compreender processos de continuidade, ressignificação e aprofundamento das propostas ao longo do percurso formativo.

Além disso, enquanto instrumento metodológico, a roda de conversa favorece a escuta sensível, a construção coletiva de sentidos e a valorização da experiência dos participantes. Segundo Moura e Lima (2014), trata-se de um espaço privilegiado para o diálogo entre pares, no qual o pesquisador atua mais como mediador do que como inquisidor, o que contribui para a emergência de falas mais espontâneas e subjetivamente significativas.

A seguir, analisa-se inicialmente a participação da Instituição A e, na sequência, da Instituição C, articulando registros das atividades desenvolvidas e excertos das rodas de conversa realizadas.

4.5. Análise da roda de conversa com a instituição A

A roda de conversa realizada com a equipe docente e a coordenação pedagógica da Instituição A, ao final das duas etapas da pesquisa, teve como objetivo escutar as percepções dos participantes sobre o processo formativo vivenciado. O encontro foi marcado por reflexões espontâneas sobre as práticas pedagógicas antes e depois da formação, os desafios enfrentados no cotidiano do contraturno e os impactos percebidos tanto no trabalho dos professores quanto na participação dos estudantes, contribuindo para compreender, a partir da experiência concreta dos sujeitos, como o material formativo foi apropriado e ressignificado.

Figura 19 - foto da roda de conversa realizada na Instituição A



Fonte – arquivo pessoal da autora (2024)

Logo no início da conversa, emergiu uma interpretação conflitante por parte da coordenação e das professoras: não havia clareza se seria possível “diluir” as sugestões ao longo do ano letivo ou se seria necessário executar todas as propostas em um curto período. Diante dessa dúvida, a equipe tentou realizar “tudo o que dava” em apenas um mês.

Esse movimento é revelador porque aponta, por um lado, engajamento e vontade de “dar conta” da proposta, mas, por outro, evidencia como a incorporação de práticas inovadoras pode ser atravessada por inseguranças e por uma cultura de execução acelerada, que nem sempre favorece planejamento, aprofundamento e continuidade. Como já discutido anteriormente, a apropriação pedagógica de mídias digitais não é automática e exige tempo, repertório e mediação intencional para se consolidar como prática formativa (Santaella, 2013).

A coordenadora pedagógica, ao retomar esse processo, ressaltou que, quando passaram a analisar as atividades com mais calma, mencionando o exemplo do *podcast*, perceberam que elas não eram “mirabolantes” ou impossíveis de serem realizadas, mas demandavam estudo e preparação específicos. A professora A, responsável pela oficina de orientação de estudos e aprendizagem e idealizadora do *podcast* com os alunos, afirmou:

é muito interessante, mas eu vi o tanto que estou em defasagem com a tecnologia...e aí que eu fui entender um pouco sobre o *podcast*... ficou fraco, ficou bem fraco mesmo, eu sei, porque faltam recursos, faltou tudo [...] só que eu achei muito muito interessante, vi a necessidade de aprender sobre isso e agora vamos fazer a nossa salinha de *podcast*. Estamos indo atrás de microfone e de organizar a sala para fazer uma coisa bem interessante e organizada. (Professora A, 2024)

Ao encerrar sua fala, a docente relatou que os alunos demonstraram grande interesse, chegando a separar temas para um próximo episódio e a organizar equipes de liderança para conduzir o projeto. Ainda assim, até o fechamento desta análise, não houve registro de novos *podcasts* planejados ou realizados na entidade. Esse dado é importante porque evidencia um aspecto recorrente quando se trata de inovação pedagógica em contextos marcados por múltiplas demandas: a formação pode provocar desejo, abertura e até planejamento inicial, mas a continuidade tende a depender de condições mais estáveis (tempo, suporte, infraestrutura e acompanhamento). Assim, a experiência não se reduz a “deu certo” ou “não deu certo”; ela revela uma transição em curso, com avanços reais e obstáculos concretos.

As falas dos educadores também indicaram uma aproximação com os conceitos da proposta, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias e à adoção de práticas que favoreçam protagonismo estudantil. Uma docente compartilhou:

Antes eu nem pensava em usar essas coisas [tecnologia, mídias], achava que era só pra quem era de informática. Mas depois da formação eu comecei a ver que dava pra usar até nas oficinas de esporte, gravar os meninos jogando e montar um vídeo com eles.” (Professora A, 2024).

Outra educadora, responsável pela oficina de dança, relatou que passou a gravar conteúdos para a plataforma *TikTok* e reconheceu suas dificuldades no processo:

a minha maior dificuldade é lembrar de gravar. [...] às vezes eu já estava ali no meio da aula e lembrava que tinha que gravar e eu nunca fui boa nessas coisas. Foi bom porque eu aprendi bastante e vi que é importante gravar tanto para relembrar o que foi passado e ver o nosso trabalho (Professora, B, 2024).

Ao final, ela afirmou: *“senti falta de colocar mais os alunos para falarem, porque eu acho que eles teriam absorvido melhor o conteúdo que foi sobre a modalidade do break nas Olimpíadas”*. Esse trecho é extremamente relevante

porque mostra um deslocamento de olhar: mesmo quando o uso do digital ainda aparece muito ligado ao registro, a professora já identifica a necessidade de ampliar a participação discente e a circulação de vozes.

Esse tipo de reconhecimento indica uma mudança de concepção em direção a práticas mais colaborativas e autorais, em que o estudante não é apenas “observador” do que o professor registra, mas sujeito que produz, interpreta e se expressa em linguagens contemporâneas (Rojo, 2013). Ao mesmo tempo, a própria fala confirma que essa transição não ocorre de forma imediata: exige formação continuada, prática reflexiva e acompanhamento, pois implica redefinir o papel do professor, do aluno e da dinâmica do ensino.

A coordenadora pedagógica também destacou a formação como instrumento de fortalecimento do que a equipe já realizava:

Foi bom ver que o que a gente já fazia podia ser melhorado, que não era tudo novo, mas que dava pra encaixar e justificar melhor pedagogicamente (Coordenadora Pedagógica, 2024).

Essa fala reforça que a proposta não foi percebida como um “pacote externo” desconectado da realidade, mas como um conjunto de referências e possibilidades que ajudou a nomear, organizar e fundamentar práticas. Esse tipo de percepção é relevante porque, em muitos contextos, a resistência a formações está associada à sensação de que se trata de algo “distante” do cotidiano; aqui, ao contrário, o relato sugere aproximação e legitimidade.

As experiências relatadas também evidenciaram maior engajamento dos estudantes diante das novas propostas. Isso dialoga com Scolari, Rodríguez e Masanet (2019), quando afirmam que “a narrativa transmídia permite que os professores se conectem com as práticas cotidianas dos estudantes, possibilitando experiências educacionais mais motivadoras e significativas”².

Uma professora mencionou: *“Teve um aluno que quase nunca falava, mas quando foi fazer o vídeo, ele que quis apresentar. Ele escreveu o texto, ensaiou, e apresentou. Eu fiquei surpresa. Ele se soltou”*. Outra educadora afirmou: *“Eles estavam empolgados. E vinham perguntar: ‘prof, vai ter vídeo essa semana?’. É outra energia.”*

² Traduzido de transmedia storytelling allows teachers to connect with students' everyday practices, enabling more motivating and meaningful educational experiences

Esses relatos apontam para um ganho importante: ainda que nem todas as ações tenham se mantido de forma sistemática, houve evidências de participação ampliada, sobretudo de estudantes que, em atividades mais tradicionais, tendem a se silenciar. Trata-se de um dado potente para pensar o contraturno como espaço de experimentação pedagógica, no qual a flexibilidade pode favorecer novas formas de engajamento.

No caso das atividades esportivas, a docente responsável relatou que desenvolveu, dentro dos recursos disponíveis, propostas teóricas e práticas relacionadas às modalidades olímpicas e paralímpicas. Ao trabalhar basquete 3x3, tênis de mesa, badminton e, posteriormente, vôlei sentado, afirmou que precisaram pesquisar regras e adaptar as práticas à realidade do grupo, especialmente porque optou por priorizar modalidades menos comuns no cotidiano dos alunos. Em sua fala, destacou:

eu coloquei o tênis de mesa. Nós adaptamos uma mesa de ping-pong antiga, pintamos, tentamos reformar ela e depois colocamos algumas regras básicas do tênis de mesa [...] mas eles acharam o máximo porque reformamos a mesa antiga e eles conseguiram jogar. (Professora B, 2024)

Em relação à dimensão teórica, a professora reconheceu que não era o momento preferido dos alunos, que desejavam estar ao ar livre, mas ressaltou que a pesquisa era necessária, inclusive porque algumas modalidades também eram novidade para ela. Assim, assistiram vídeos, pesquisaram informações, históricos e regras, construindo coletivamente o conhecimento teórico para aplicação prática.

Posteriormente, foi criado um mural virtual no *Padlet* com fotos e informações sobre os esportes trabalhados, e o link foi compartilhado com as famílias via grupo de WhatsApp da coordenação. Esse conjunto de ações (pesquisa, curadoria de informações, registro e circulação) se aproxima de uma perspectiva de uso pedagógico das mídias que vai além do “apoio” e passa a compreender o digital como linguagem, como espaço de acesso, produção e compartilhamento (Rojo, 2013; Siqueira; Carvalho, 2021).

Figura 20 - Página inicial do Padlet criado pela Instituição A



Fonte - Mural virtual criado pela Instituição A (2024)

Houve também a criação de outro mural no Padlet³, referente à oficina de jogos matemáticos, com fotos dos alunos trabalhando com Tangram. Porém, nesse caso, o registro aparece de modo mais breve (uma montagem com poucas imagens) e, apesar das sugestões presentes no material formativo (como exposição das formas criadas e exploração de conceitos matemáticos), não houve relatos consistentes de que essas atividades tenham sido retomadas ou aprofundadas.

Mais uma vez, a análise indica que a presença de ideias e materiais não garante continuidade: é preciso tempo de planejamento e condições institucionais para sustentar a prática, especialmente quando se pretende ampliar autoria discente e intencionalidade pedagógica.

Em uma análise geral das atividades, dos relatos docentes e da coordenação, nota-se que os desafios mais recorrentes foram: limitação de tempo para planejamento, dificuldades de infraestrutura em alguns pontos, e insegurança de parte dos professores no uso de plataformas digitais. A coordenadora também mencionou que vulnerabilidades e questões administrativas interferem diretamente no cotidiano pedagógico, contribuindo para a sensação de que “não se atualizam”. Ainda assim, houve um reconhecimento coletivo de que as propostas apresentadas pela pesquisa foram viáveis e estimulantes. Uma educadora disse: *“O guia ajudou muito. Eu me senti mais segura. Não parecia um material difícil, sabe? Era direto, e dava ideias que a gente podia adaptar.”*

³ Uma amostra das atividades pode ser vista nos anexos desta Tese, assim como os *links* para acessar os murais criados.

Essas falas evidenciam um movimento de transformação pedagógica em curso, baseado em escuta, tentativa, autoria e mediação intencional. Contudo, também revelam uma tensão central: as propostas foram vistas como inovadoras e significativas, mas não se mantiveram sistematicamente na rotina institucional. Essa descontinuidade pode ser compreendida não como falta de interesse, mas como reflexo de um cenário fragilizado em termos de acompanhamento formativo, tempo para planejamento e cultura institucional de valorização de práticas autorais, o que reforça a importância de mediações e condições mais estruturadas para que a inovação deixe de ser exceção e se consolide como prática (Santos; Silva, 2023).

Em contextos de contraturno, caracterizados por dinâmicas rápidas e, frequentemente, menor institucionalização de processos de formação contínua, a implementação de propostas inovadoras costuma ser percebida como um esforço extra e, em alguns casos, isolado, o que torna sua manutenção ao longo do tempo mais desafiadora.

Dessa forma, o fato de algumas atividades não terem sido retomadas não invalida os avanços observados, mas reforça a necessidade de condições institucionais mais consistentes - tempo, apoio, acompanhamento e espaços contínuos de reflexão - para que práticas digitais e transmidiáticas se consolidem, ampliando a autoria discente, a criticidade e a participação dos estudantes nas linguagens contemporâneas (Siqueira; Carvalho, 2021).

4.6. Análise da roda de conversa realizada com a Instituição C

A roda de conversa com a Instituição C contou com a participação das educadoras e da coordenadora pedagógica e concentrou-se em reflexões sobre a prática pedagógica, a formação recebida no âmbito da pesquisa e os processos de criação desenvolvidos ao longo das oficinas. Mais uma vez, os dados evidenciam um perfil institucional já engajado com propostas autorais e com projetos interdisciplinares, uma vez que a equipe havia se dedicado de forma intensa à primeira etapa da pesquisa e demonstrou continuidade no modo de organizar as ações pedagógicas.

Assim como no momento anterior, as professoras destacaram-se pelo alto grau de envolvimento com as atividades, especialmente na organização de uma competição temática inspirada nos Jogos Olímpicos. Os alunos confeccionaram

cartazes e se organizaram para vivenciar modalidades como arremesso de peso, corrida com barreiras, corrida de revezamento, futebol, vôlei e ginástica rítmica, entre outras. A integração entre oficinas foi um aspecto central desse processo: nas atividades de consciência ecológica, por exemplo, os alunos utilizaram materiais recicláveis para confeccionar o bastão do revezamento e produziram bolas de papelão para as provas de arremesso, articulando criatividade, reaproveitamento e participação coletiva.

Um elemento significativo relatado pelas docentes foi o modo como a proposta mobilizou pesquisa e repertório cultural dos próprios alunos. A professora A, responsável pela oficina de dança e recreação, contou que não tinha pleno domínio das regras do voleibol e que, nesse contexto, os alunos passaram a trazer pesquisas, comentar regras que viam na televisão, citar nomes de atletas e solicitar músicas associadas às competições do Brasil.

Do mesmo modo, no desenvolvimento da ginástica artística, algumas resistências iniciais foram observadas - especialmente entre meninos que relataram vergonha-, mas, com o andamento da proposta, houve participação mais entusiasmada. Esse movimento gerou um processo de estudo e pesquisa tanto por parte dos estudantes quanto por parte das docentes, que passaram a assistir a vídeos das competições para dialogar com o que os alunos traziam e sustentar pedagogicamente as vivências propostas.

Essa dinâmica se aproxima do que Bacich e Moran (2018) defendem ao tratar das metodologias ativas: o envolvimento tende a aumentar quando o aluno é colocado no centro do processo, mobilizando diferentes linguagens e assumindo papel participativo e reflexivo.

As docentes também destacaram que o engajamento dos alunos se refletiu no comportamento durante as atividades. A professora A afirmou: *“eles interagiram, brincaram, não deram trabalho de comportamento, porque todos se adequaram”*. Além disso, um aspecto relevante foi a transposição das atividades para um espaço externo.

Ainda que, inicialmente, essa proposta tenha sido recebida com certa apreensão, ela se mostrou eficaz para ampliar o envolvimento, favorecendo respeito mútuo, entusiasmo e participação. Esse deslocamento físico e simbólico - sair da sala para viver o conteúdo - foi visto como ruptura com a lógica mais escolarizada e

repetitiva, criando novas possibilidades de interação, autoria e apropriação do conhecimento.

Figura 21 - foto retirada do material ilustrativo dos Jogos olímpicos realizado pela instituição C



Fonte - material produzido pela instituição C (2024)

Considerando que se trata de um projeto de contraturno escolar, em que muitos alunos já vivenciam a rotina da escola formal em espaços físicos limitados e com tempos rígidos, experiências que rompem com esse formato podem tornar-se particularmente significativas. Nessa direção, Demo (2004) reforça que o conhecimento se constrói de forma mais potente quando há deslocamento da repetição para a elaboração, e da passividade para o protagonismo, o que se evidencia nas práticas descritas.

Entre as atividades realizadas, destacaram-se ainda a produção de esculturas representando vasos gregos (ânforas) e, sobretudo, a criação do *podcast* “PodKids”. No *podcast*, os alunos participaram de todas as etapas de produção: elaboração de roteiro, confecção de microfones e câmeras com materiais recicláveis, construção do cenário e gravação de uma entrevista fictícia com a ginasta Rebeca Andrade.

As professoras relataram que o engajamento foi tão expressivo que uma das estudantes chegou a chorar por ter perdido o início da atividade e insistiu para que a mãe a levasse ao projeto mesmo com atraso. Nas palavras da docente B:

As meninas assistiram *podcast*, pesquisaram a vida das meninas que elas estavam participando, foram fazendo a pesquisa, fizeram o rascunho, estudaram, o material produzido foi por conta delas. [...] Mediram tudo, tomaram a frente para fazer os microfones, a televisão, o restante da turma foi fazendo o cenário (Professora B, 2024)

Figura 22 - Imagem retirada do *Podcast* produzido pelos alunos



Fonte – *Podcast* produzido pela instituição C

Entre os relatos compartilhados, um caso se destacou pela potência afetiva e formativa da proposta: o de um aluno muito retraído, que raramente participava das atividades, mas encontrou na produção do *podcast* uma oportunidade inédita de envolvimento. Atuando como *cameraman*, o estudante assumiu a tarefa com responsabilidade e entusiasmo, surpreendendo a equipe e sua família. Foi relatado que a mãe ficou emocionada e afirmou que, pela primeira vez em nove anos, o filho se sentiu confortável para se expor em um contexto coletivo, agradecendo à equipe pela transformação observada.

Posteriormente, o mesmo aluno passou a assumir outras funções em atividades do contraturno, como o desfile de roupas recicláveis. Esse achado é relevante porque indica que experiências autorais e multimodais podem produzir efeitos que extrapolam o produto final, incidindo sobre pertencimento, autoestima, participação e presença social do estudante.

Nesse sentido, a perspectiva de educação transmídia discutida por Scolari, Rodríguez e Masanet (2019) contribui para compreender por que práticas que dialogam com linguagens contemporâneas podem favorecer experiências mais significativas, conectadas às práticas sociais dos alunos. Como resultado positivo, destacou-se também a troca de experiências entre docentes, evidenciando que o sucesso de uma proposta pode inspirar outras e criar uma cultura de partilha interna.

Professoras que inicialmente não cogitavam trabalhar com *podcast* passaram a considerar essa possibilidade após observarem os efeitos da prática na oficina de consciência ecológica. Esse movimento reforça a importância de ambientes colaborativos na formação docente e da cultura de compartilhamento entre pares, conforme Nóvoa (1995) defende ao afirmar que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, em que cada professor atua simultaneamente como formador e formando.

Ao mesmo tempo, a roda de conversa evidenciou um ponto contraditório: apesar do entusiasmo observado durante a realização do *podcast*, foi relatado que, ao final da atividade, os materiais produzidos para o *podcast* e para as competições foram descartados para reciclagem, o que gerou frustração nos estudantes. Esse episódio é um dado analítico importante, pois sugere uma possível lacuna entre a experiência formativa vivida e sua consolidação como cultura pedagógica institucional.

Mesmo quando a prática mobiliza autoria, colaboração e engajamento, sua continuidade depende de decisões cotidianas que valorizem o registro, a preservação e a circulação das produções como parte integrante do processo educativo. Quando esses materiais são descartados sem que se pense em documentação, exposição, memória pedagógica ou reaproveitamento formativo, perde-se parte da potência de continuidade e de reconhecimento simbólico do trabalho dos alunos, o que pode indicar que algumas ações ainda são vivenciadas como eventos pontuais, associados a um projeto específico, e não como prática incorporada ao cotidiano.

Dessa forma, a análise da roda de conversa com a Instituição C permite reconhecer avanços expressivos no que se refere à apropriação das propostas da pesquisa, à mobilização docente e ao engajamento estudantil. As experiências relatadas evidenciam autoria, colaboração, pesquisa e sensibilidade pedagógica,

com destaque para articulação entre oficinas, escuta ativa dos interesses dos alunos e abertura para linguagens contemporâneas.

Contudo, também ficaram evidentes desafios: nem todas as práticas alcançaram a totalidade dos estudantes, algumas ações não tiveram continuidade e o descarte dos materiais produzidos aponta fragilidades na institucionalização de uma cultura que reconheça as produções escolares como parte do percurso formativo. Esses aspectos reforçam a necessidade de fortalecer acompanhamento, planejamento coletivo e ações de formação continuada para que práticas autorais se tornem mais duradouras. Ainda assim, os relatos confirmam impactos significativos no desenvolvimento pedagógico da instituição e sinalizam um passo importante na construção de práticas mais criativas, críticas e conectadas às múltiplas linguagens do presente.

4.7. Análise do protótipo de letramento e das atividades desenvolvidas

Quando o protótipo de letramento temático (Mitologia Grega e Olimpíadas) foi estruturado como um material orientador com atividades já planejadas e articuladas por oficina, o objetivo era que fossem desenvolvidas práticas que integravam pesquisa, autoria, produção multimodal e uso intencional de ferramentas digitais. Entre as propostas, destacavam-se:

- o uso do *TikTok* como fonte de pesquisa e base de leitura/interpretação (com questões orientadoras);
- a produção de um meme relacionado ao Cavalo de Tróia, como forma de trabalhar humor, síntese e linguagem contemporânea;
- a criação de *podcasts*, com etapas de estudo, roteiro, gravação e organização do trabalho em grupo;
- a construção de murais digitais no *Padlet* para registro, curadoria e circulação das produções;
- atividades gamificadas, como *quizzes* (com possibilidade de uso de plataformas digitais);
- propostas de Artes envolvendo referências à cultura grega (como ânforas) e sugestões de ampliação da experiência por meio de recursos digitais;
- e, no eixo esportivo, atividades de pesquisa e sistematização de informações sobre modalidades olímpicas/paralímpicas e suas características.

Em síntese, o protótipo oferecia um percurso que pretendia deslocar as práticas do “uso de tecnologia como apoio” para experiências em que as mídias funcionassem como linguagem, espaço de pesquisa e produção de sentidos, com protagonismo discente e mediação docente.

Apesar das excelentes atividades desenvolvidas pelas instituições, conforme foi exposto até o momento, uma das lacunas mais significativas observadas na apropriação desse protótipo diz respeito ao uso das mídias sociais como espaço de pesquisa, análise e construção de conhecimento, e não apenas como lugar de consumo ou de registro das atividades.

No material, a proposta do *TikTok* foi explicitamente apresentada como possibilidade formativa, inclusive com perguntas diretas que orientavam a reflexão do aluno e do professor (“Alguma vez você o utilizou como fonte de pesquisa?”), indicando que o objetivo não era simplesmente “assistir a um vídeo”, mas reconhecer e problematizar a plataforma como ambiente de circulação de informação, no qual é necessário aprender a buscar, selecionar e interpretar conteúdos com intencionalidade pedagógica.

Entretanto, nas experiências documentadas pelas entidades, quando o *TikTok* aparece, ele tende a ser mobilizado majoritariamente como espaço de publicação/visibilização (registro institucional do que foi realizado) e não como fonte de investigação orientada, com critérios de busca, comparação de versões, checagem e leitura crítica do que circula na plataforma, fato tão relevante na sociedade contemporânea, conforme exposto na fundamentação teórica.

Esse deslocamento é relevante porque a proposta pretendia justamente demonstrar que é possível “pedagogizar” a presença das redes, aproximando-as do campo do estudo, da pesquisa e da mediação docente. Assim, quando a prática não avança para essa dimensão investigativa, perde-se uma oportunidade formativa central: ensinar a pesquisar dentro das mídias, compreendendo seus modos de funcionamento, o recorte do conteúdo, a lógica de circulação e os possíveis vieses dos materiais encontrados e, com isso, desenvolver práticas de curadoria e criticidade.

Essa lacuna pode ser compreendida com base em discussões já consolidadas no campo da cultura digital, que indicam como a produção e a circulação de conhecimento se reorganizam em ambientes conectados e em fluxos

contínuos de informação, exigindo sujeitos capazes de interpretar, selecionar e atribuir sentido ao que consomem (Lévy, 2010).

Do mesmo modo, ao se pensar em multiletramentos, não se trata apenas de incorporar “tecnologias” como suporte, mas de trabalhar com diferentes linguagens, modos de significação e práticas sociais de leitura e produção, o que inclui, necessariamente, reconhecer as plataformas como espaços de discurso e de aprendizagem. Em outras palavras, não é somente “usar *TikTok*”: é aprender a pesquisar e a ler o *TikTok*, com mediação pedagógica, critérios e intencionalidade.

Além disso, a não realização da atividade de memes também se apresenta como um dado importante, sobretudo por se tratar de um gênero digital altamente presente no cotidiano dos alunos e por reunir, de forma relativamente acessível, dimensões fundamentais dos multiletramentos: linguagem verbal e visual, intertextualidade, humor, posicionamento, leitura de contexto e circulação social.

No protótipo, a proposta aparece de modo objetivo e viável, inclusive com a indicação de que poderia ser feita online (*Canva*, *Paint* etc.) ou impressa, com orientação ao professor e convite direto ao aluno para criar seu próprio meme. O fato de essa atividade não ter aparecido nos registros, mesmo sendo possível realizá-la sem grandes exigências de infraestrutura, sugere que a lacuna não se explica apenas por condições materiais, mas também por uma dificuldade de reconhecer gêneros digitais como linguagem legítima de aprendizagem, e não como um gênero “menor” ou meramente informal.

Esse ponto se articula ao entendimento de que práticas digitais contemporâneas envolvem participação, circulação e remixagem de sentidos. Memes, por natureza, operam com apropriação criativa, recontextualização e produção de significados em rede, dialogando com o “novo *ethos*” do letramento digital, no qual a colaboração e a reconfiguração fazem parte do processo de produzir cultura (Lankshear; Knobel, 2005).

Ao não mobilizar o meme como gênero de produção e leitura crítica, perde-se a chance de partir de uma prática já presente no repertório dos estudantes e transformá-la em objeto de aprendizagem com mediação pedagógica, conectando humor e repertório cultural a reflexão, autoria e responsabilidade discursiva.

Dessa forma, a ausência do *TikTok* como fonte de pesquisa orientada e a não realização da produção de memes revelam limites concretos na consolidação de

uma proposta que pretendia deslocar o uso das mídias do campo do consumo/registro para o campo da investigação, da autoria e da crítica.

Esses dados reforçam que a formação docente precisa ir além de “apresentar ferramentas”: ela precisa criar condições para que professores se sintam seguros para trabalhar com plataformas como espaços de leitura, curadoria e produção significativa. Isso implica compreender que a cultura digital é um “universo de conhecimento em rede” (Lévy, 2010, p. 32), onde o saber se constrói coletivamente.

Portanto, a formação deve promover “diferentes formas de engajamento” (New London Group, 1996, p. 85) para que os educadores atuem nesse campo que não é apenas suporte técnico, mas linguagem e arena de disputas de sentido. Nesse sentido, as lacunas observadas não invalidam os avanços alcançados, mas evidenciam a necessidade de fortalecer processos contínuos de acompanhamento e reflexão para que práticas transmidiáticas se tornem parte do cotidiano, e não experiências pontuais.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender, de maneira mais consistente, como a proposta formativa foi apropriada (ou não) pelos professores e coordenadores dos projetos de contraturno escolar, evidenciando tanto avanços quanto limitações que atravessam a implementação de práticas digitais e transmidiáticas nesses contextos.

Ao retomar o cenário inicial, marcado por usos predominantemente instrumentais das tecnologias, e contrastá-lo com as evidências observadas após as duas etapas formativas, foi possível perceber que a simples presença de recursos tecnológicos ou a entrega de materiais orientadores não assegura, por si só, mudanças metodológicas ou ampliação do protagonismo discente.

Em diversas situações, as mídias apareceram como suporte, registro institucional ou atividade pontual, enquanto propostas que exigiam maior autoria, planejamento e leitura crítica, como o meme e o uso do *TikTok* como fonte de pesquisa, foram pouco mobilizadas, revelando um desafio central: transformar plataformas e gêneros digitais em linguagem de aprendizagem, e não apenas em ferramenta.

Por outro lado, os dados também mostraram que, quando houve mediação ativa da coordenação pedagógica, articulação entre oficinas, planejamento coletivo e abertura para a experimentação, as propostas ganharam vida e produziram impactos relevantes no engajamento dos estudantes, na autoria docente e na participação

discente, como ficou evidente especialmente em experiências de produção multimodal, atividades interdisciplinares e registros de maior intencionalidade.

Nesse sentido, a análise reforça que a implementação da educação transmídia no contraturno não depende apenas do professor individualmente, mas de condições institucionais que sustentem a continuidade: tempo de planejamento, acompanhamento formativo, cultura de partilha entre pares e valorização das produções como parte do processo educativo. Ademais, a análise dos dados encaminham os resultados para a necessidade de um projeto de formação bem articulado, de preferência oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e sendo ofertado para todos os coordenadores pedagógicos e professores.

É nesse ponto que as reflexões finais deste capítulo se articulam ao entendimento de que a formação docente precisa ir além de “apresentar ferramentas”: ela precisa criar condições para que professores se sintam seguros para trabalhar com plataformas como espaços de leitura, curadoria e produção significativa.

Com base nessas evidências, o próximo capítulo apresenta as considerações finais da pesquisa, retomando os principais achados, refletindo sobre seus alcances e limites e destacando implicações para a formação de professores em projetos de contraturno escolar, especialmente no que se refere à construção de práticas mais autorais, colaborativas e críticas diante das múltiplas linguagens do presente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente seção, retoma-se o problema de pesquisa que orientou esta investigação: de que maneira a formação em educação transmídia pode transformar práticas pedagógicas instrucionistas em propostas que ampliem o protagonismo de professores e estudantes no contraturno escolar? O problema de pesquisa surgiu a partir da atuação da pesquisadora como gestora de Parcerias de contraturno e da observação, em planejamentos, relatórios docentes e visitas *in loco* a ausência da utilização de recursos tecnológicos pedagogicamente ou sua utilização de forma mais pontual e instrucionista.

Partindo desse pressuposto, a questão orientadora aprofundou o foco formativo do estudo ao indagar como preparar professores do contraturno para atuarem como mediadores críticos e criativos, capazes de integrar práticas digitais e transmídia que impactem a formação dos alunos. Desse modo, esta reflexão final busca não apenas recuperar os principais resultados, mas também refletir sobre seus alcances, limites e implicações, tomando como referência o objetivo geral da pesquisa e os objetivos específicos estabelecidos desde o início do trabalho.

Ao longo do desenvolvimento desta tese, tornou-se inevitável reconhecer que, embora muitas vezes se diga que o tema das tecnologias na educação estaria “saturado”, esse discurso não se sustenta quando se observa a velocidade com que as práticas digitais se reorganizam e passam a integrar a vida social dos estudantes.

Na atual configuração da sociedade, a cultura digital já constitui o modo de vida de grande parte das juventudes, que circulam naturalmente em contextos conectados e colaborativos. No entanto, os espaços educativos, sejam eles os regulares como as escolas ou os mais flexíveis como o contraturno escolar, ainda apresentam dificuldades em incorporar essas dinâmicas ao cotidiano pedagógico de forma intencional, crítica e formativa, o que contribui para a manutenção de práticas pouco adequadas às linguagens contemporâneas.

Por isso, o debate não se esgota: ele se renova o tempo todo, especialmente porque a velocidade das inovações tecnológicas faz com que novas ferramentas surjam continuamente, trazendo novas necessidades, novos desafios e novos aprendizados, e exigindo reposicionamentos pedagógicos constantes. E o papel da escola torna-se relevante, pois, mais do que apenas utilizar instrumentalmente essas

mídias e ferramentas, é necessário saber ler, interpretar, refletir e agir criticamente nesses espaços.

Foi nesse contexto que a presente investigação buscou compreender como práticas formativas desenvolvidas em projetos de contraturno escolar poderiam ampliar as possibilidades de atuação docente, de forma mais adequada com as demandas da contemporaneidade. Reafirma-se, portanto, que o objetivo geral deste estudo foi orientar coordenadores e professores/monitores dos projetos de contraturno no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à educação transmídia e ao letramento digital, com base nas metodologias ativas.

De modo mais específico, o trabalho se propôs a: Identificar, a partir dos planejamentos e registros do contraturno, como as tecnologias digitais têm sido propostas (ou não) nas práticas pedagógicas, destacando recorrências, limites e possibilidades; Analisar como os professores do contraturno compreendem a relação entre tecnologia, linguagem e aprendizagem, bem como as dificuldades e necessidades formativas que emergem no cotidiano; Discutir, a partir dos conceitos dos multiletramentos e da educação transmídia, caminhos formativos que favoreçam práticas mais autorais, colaborativas e críticas, por meio da produção de materiais formativos para os professores e coordenadores dos contraturnos

Assim, os resultados retomados a seguir são apresentados a fim de esclarecer esse conjunto de objetivos, evidenciando em que medida foram alcançados e sob quais condições.

Se, no início, a inquietação central surgia da constatação de que práticas instrucionistas ainda prevaleciam mesmo em contextos com forte presença da cultura digital, o desenvolvimento da pesquisa possibilitou uma compreensão mais precisa sobre onde a transformação é viável, em quais circunstâncias ela é mais difícil e quais mediações são essenciais para que uma proposta transmídia não se limite ao uso pontual de ferramentas.

Nesse ponto, a pesquisa partiu da hipótese de que uma formação situada, baseada em princípios da educação transmídia e dos multiletramentos, especialmente o letramento midiático, teria potencial para transformar práticas instrucionistas em propostas mais autorais, colaborativas e significativas, ampliando possibilidades de protagonismo docente e discente.

E aqui entra, talvez, a maturidade mais importante que este trabalho me trouxe: o que eu desejava, no início, era observar uma incorporação mais contínua e

orgânica de práticas transmídia no cotidiano do contraturno; o que eu encontrei, no campo, foi um cenário heterogêneo: professores que se apropriaram das propostas, adaptaram-nas e produziram ações autorais, ao lado de experiências pontuais ou reorganizadas de modo mais instrumental;

Diante disso, o que eu consegui sustentar, como resultado analítico, foi que a potência da formação em educação transmídia é evidente, mas ela não se mantém por si só. Como qualquer mudança pedagógica significativa, depende de contexto, acompanhamento e suporte institucional verdadeiro, pois é isso que transforma uma iniciativa isolada em prática enraizada.

Essa conclusão reforça um princípio já debatido em nossa base teórica: preparar professores para contextos digitais vai muito além de treinamento técnico. No centro da questão está uma transformação mais profunda na cultura pedagógica: ressignificar o papel das mídias, repensar as dinâmicas de sala de aula e reposicionar professores e estudantes como participantes ativos - e não meros consumidores - da cultura digital.

O desafio, portanto, nunca foi apenas “usar tecnologia”. O mais importante foi repensar nossas ideias sobre ensino e aprendizagem e partir do que os alunos já vivem e conhecem no digital para construir, com eles, outras formas de trabalhar linguagem, autoria, participação e aprendizagem.

A análise das ações formativas desenvolvidas ao longo do projeto, aliada ao levantamento teórico, permitiu identificar fatores que favorecem ou limitam a implementação de práticas pedagógicas digitais e transmídia. Nesse sentido, a atuação do coordenador pedagógico foi reconhecida como elemento central, por sua capacidade de articular saberes docentes, mediar processos de mudança e garantir a intencionalidade pedagógica das ações inovadoras.

A instituição que conta com o protagonismo do coordenador como formador interno tende a construir uma cultura mais aberta à experimentação e ao diálogo com os repertórios juvenis, diminuindo o risco de que a inovação se torne pontual ou meramente operacional.

Para além das análises teóricas, o presente trabalho também contou com instrumentos que possibilitaram compreender a percepção dos professores em relação à formação oferecida e à aplicação das atividades em sala de aula. O questionário final contou com 12 respondentes que atuam nos projetos de contraturno e tiveram acesso ao material de formação sobre educação transmídia.

Um dos primeiros aspectos investigados foi o sentimento geral em relação ao desenvolvimento das atividades. A maioria se mostrou positiva, com escalas entre “bom”, “muito bom” e “excelente”, refletindo uma percepção geral de aprendizado e valorização da prática. Quando questionados sobre a confiança para desenvolver atividades transmídia, 66% se posicionaram nos níveis 4 e 5 (em uma escala de 1 a 5), indicando crescimento na segurança profissional ao lidar com propostas pedagógicas digitais.

Outro dado relevante refere-se ao tipo e à duração das atividades desenvolvidas: 58% dos participantes relataram ter desenvolvido mais de uma atividade ao longo de mais de um mês, enquanto apenas dois docentes não conseguiram implementar nenhuma ação, apesar do acesso ao material. Esse índice revela que, mesmo em contextos com desafios estruturais, parte dos professores buscou formas de aplicar os conteúdos abordados nas formações, reforçando a pertinência de materiais formativos que se proponham adaptáveis e concretos.

Entre os principais desafios apontados, destacam-se a adaptação das propostas à realidade das turmas, dificuldades técnicas com ferramentas digitais e limitações de tempo para planejamento e execução. Apesar disso, a maioria conseguiu adaptar as atividades do material à sua realidade, demonstrando resiliência e criatividade. Muitos docentes mencionaram ter incorporado ideias próprias aos projetos, indicando um movimento importante de autoria e apropriação, coerente com os princípios da educação transmídia e com uma transformação na formação docente centrada na figura do professor como sujeito produtor de práticas, e não apenas executor de modelos.

No que diz respeito à usabilidade das ferramentas digitais, a média das respostas girou em torno dos níveis 4 e 5 em termos de facilidade, reforçando que o material foi bem recebido nesse aspecto. A avaliação da qualidade do material também foi positiva, com 75% das respostas nas faixas “muito bom” e “excelente”. Já a percepção sobre a viabilidade das atividades com os alunos foi majoritariamente otimista, com a maioria dos respondentes atribuindo notas entre 4 e 5 à possibilidade de aplicar essas práticas em suas realidades escolares.

As respostas abertas revelaram engajamento autêntico com a proposta formativa. Alguns professores relataram ter utilizado redes sociais como o Instagram e o *TikTok* para criar narrativas digitais com os alunos; outros mencionaram o uso de

podcasts, vídeos e jogos digitais como parte das estratégias desenvolvidas. Houve, ainda, menções à melhoria no engajamento dos estudantes.

Nas duas rodas de conversa realizadas, os profissionais demonstraram entusiasmo ao descrever as ações, a participação e o envolvimento dos alunos. Porém, em ambos os casos, os docentes acabaram realizando as práticas como algo pontual, a ser desenvolvido durante um período, ou não pensaram em dar continuidade aos projetos iniciados. Já outros, mesmo depois de terem acesso ao material, continuaram a desenvolver atividades com uso instrucionista das tecnologias. Esse cenário ambíguo foi fundamental para o amadurecimento analítico do estudo, não colocando a tecnologia como a “salvação”, pois evidencia que a mudança não ocorre de forma linear, nem pode ser atribuída apenas à presença de recursos digitais.

A partir desses resultados, considera-se que os objetivos propostos foram alcançados, ainda que em diferentes intensidades, conforme as condições de cada instituição e a adesão dos profissionais às propostas. No que se refere ao primeiro objetivo específico, a análise dos planejamentos e registros permitiu identificar tanto a presença quanto a ausência de tecnologias digitais nas práticas, evidenciando recorrências, usos pontuais e limites estruturais que interferem diretamente na implementação.

Em relação ao segundo objetivo, os questionários e as rodas de conversa possibilitaram compreender como os docentes significam a relação entre tecnologia, linguagem e aprendizagem, bem como as dificuldades técnicas, o tempo reduzido para planejamento e as necessidades formativas apontadas por eles próprios.

Por fim, quanto ao terceiro objetivo, a produção e disponibilização dos materiais formativos e os indícios de uso, adaptação e autoria relatados permitiram discutir caminhos formativos alinhados aos multiletramentos e à educação transmídia, destacando possibilidades reais de práticas mais colaborativas e críticas, embora ainda coexistam movimentos de apropriação instrumental e experiências percebidas como pontuais.

Esses dados demonstram que a formação para uma educação transmídia deve ser realizada de perto, oferecendo-se suporte contínuo até que os professores consigam integrar, em suas práticas, a lógica transmídia e, quando possível, usos críticos das tecnologias. Assim, ao retomar o problema central desta tese, observa-se que a formação em educação transmídia pode, sim, favorecer a

transformação de práticas instrucionistas em propostas com maior protagonismo docente e discente, desde que não seja compreendida como uma ação pontual ou exclusivamente instrumental.

Os dados indicam que a mudança ocorre quando os professores recebem subsídios concretos (materiais, exemplos e possibilidades de adaptação), contam com mediação institucional, especialmente do coordenador pedagógico, e dispõem de condições mínimas para planejar, experimentar e revisitar suas próprias práticas. Em suma, a transformação pretendida não se reduz à adoção de ferramentas, mas envolve a reconfiguração do olhar pedagógico sobre linguagem, autoria e participação, em diálogo com a cultura digital dos estudantes.

Com base nesses achados, pode-se afirmar que a formação para educação transmídia é uma estratégia muito potente, porém precisa ser sistematizada e continuada. Os resultados encaminham, inclusive, para a necessidade de oferta de uma formação para os professores e coordenadores, especialmente por parte da Secretaria Municipal de Educação, que é o órgão responsável pelas parcerias e que mais tem condições de ofertar, gratuitamente, essa formação.

Ademais, o papel do coordenador pedagógico assume relevância nesse processo; portanto, não basta formar apenas os professores, mas sim toda a equipe pedagógica. No que se refere às contribuições da pesquisa, destaca-se o fortalecimento do debate sobre educação transmídia e multiletramentos em um contexto ainda pouco explorado pela literatura - o contraturno escolar executado por OSCs em parceria com o poder público - evidenciando suas especificidades, potencialidades e limites.

Os resultados demonstram que há, ainda, um grande campo a ser explorado quanto à educação transmídia, mas que esse avanço também depende de mudanças estruturais e de políticas públicas que fomentem a formação continuada docente e forneçam a infraestrutura necessária. O desafio não é pequeno, mas os resultados indicam que é possível (e necessário) transformar os espaços educativos em um espaço vivo, conectado e significativo para as juventudes contemporâneas.

Reconhecem-se, contudo, limites que precisam ser explicitados como parte do balanço crítico do estudo. A adesão às etapas práticas variou entre instituições e profissionais, o que impactou a quantidade e a continuidade de registros analisáveis. Soma-se a isso o caráter anônimo dos questionários, que ampliou o alcance do instrumento, mas impossibilitou vincular individualmente respostas e documentos

(por exemplo, relacionar diretamente o planejamento de um professor às suas respostas).

Além disso, a impossibilidade de realizar roda de conversa com estudantes limitou o acesso direto às percepções discentes sobre as propostas, fazendo com que parte dessa leitura chegasse de modo indireto, por meio dos relatos docentes e dos registros produzidos no percurso.

Como desdobramentos futuros, sugere-se aprofundar investigações que incluam, de maneira mais sistemática, as vozes dos estudantes e, quando possível, das famílias, de modo a compreender percepções, sentidos e efeitos das propostas transmídia no cotidiano do contraturno.

Também fica em aberto a possibilidade de estudos longitudinais, capazes de acompanhar a continuidade (ou descontinuidade) das práticas após o término das formações, bem como pesquisas que focalizem de forma específica a formação e a atuação do coordenador pedagógico como formador interno em contextos de cultura digital.

Além disso, ressalta-se que os resultados apontam para a implementação de uma formação situada e contínua para professores e coordenadores pedagógicos. Por fim, a análise comparativa entre diferentes realidades institucionais pode contribuir para explicitar com mais precisão como infraestrutura, rotatividade e organização do trabalho pedagógico condicionam a incorporação de práticas digitais e transmídia.

Portanto, os resultados desta tese indicam que, em primeiro lugar, considerar espaços não regulares de ensino como espaços potentes para formação dos alunos é importante e traz resultados positivos.

Posteriormente, os resultados também indicam que a educação transmídia, quando compreendida como perspectiva pedagógica e formativa, e não como simples uso de ferramentas, pode aproximar o espaço de ensino – seja ele regular ou não, como o contraturno – da cultura digital dos estudantes, fortalecer a autoria docente e ampliar possibilidades de protagonismo discente.

Em suma, trata-se de um campo fértil e necessário, mas que exige políticas públicas de formação continuada situada, suporte institucional efetivo e condições materiais mínimas para que a inovação pedagógica deixe de ser episódica e se torne parte de uma cultura educativa mais viva, conectada e socialmente relevante.

Enquanto pesquisadora e gestora, pode-se dizer que os resultados foram muito positivos e, em certa parte (de acordo com minha percepção enquanto analisava os dados) emocionante, por ver a alegria dos alunos desenvolvendo as atividades, os professores focados e empolgados em, ao menos, experimentar coisas “novas”.

REFERÊNCIAS

- ALBACH, A. S. C.; CORDEIRO, E. E.; SALLES FILHO, A. N.; ROLIM DE MOURA, R. O aumento de grupos neonazistas no sul e sua relação com ataques em escolas: reflexões a partir da Cultura de Paz e Educação Para a Paz. *Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política*, [S. l.], v. 17, n. 51, p. 82–102, 2025. DOI: 10.23925/1982-6672.2025v17i51p82-102. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/71271>. Acesso em: 22 dez. 2025.
- ALVES, G. Formação continuada e práticas pedagógicas com mídias digitais: o papel da coordenação pedagógica. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 7, n. 2, p. 88–103, 2023.
- ARAÚJO, V. D. L.; GLOTZ, R. E. O. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. *Revista Paidéi@*, Santos, v. 2, n. 1, 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE IMPRENSA (ABI). Representação ao Conselho Nacional de Direitos Humanos: enfrentamento ao neonazismo. Rio de Janeiro, jun. 2023. Acesso em: 20 dez. 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.
- BACICH, L.; MORAN, J. M. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAHG, G.; SLOUTSKY, V. M.; TURNER, B. M. Algorithmic personalization of information can cause inaccurate generalization and overconfidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, v. 154, n. 9, p. 2503–2522, 2025. DOI: 10.1037/xge0001763.
- BASNIAK, M. I.; SOARES, M. T. C. O ProInfo e a disseminação da tecnologia educacional no Brasil. *Educação Unisinos*, v. 20, n. 2, p. 201–214, 2016.
- BBC NEWS. “Meta mudou para direita, seguindo ventos políticos nos EUA”: as reações da imprensa internacional ao fim da checagem no Facebook e Instagram. 2025. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c5yxym5lrx2o>. Acesso em: 25 dez. 2025.
- BIZELLI, J. L. *Cibercultura e formação de professores: práticas e saberes docentes em tempos de redes*. Campinas: Papirus, 2013.
- BOECHAT, C.; MONT’ALVÃO, C. Os processos de aprendizagem e avaliação tecnológica pensam nas pessoas? Uma abordagem de Design Centrado no Ser

Humano sobre a EdTech. *Educação*, Santa Maria, v. 47, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442022000100237&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas*. Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial de saberes digitais docentes*. Brasília: MEC, 2024.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37–58, set./dez. 2010.

BUCKINGHAM, D. *Mídias e aprendizagem na sociedade do risco*. São Paulo: Cortez, 2010.

BUCKINGHAM, D. Media literacies. In: *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242298855>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CAMARGO, B. V. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações. *Psicologia & Sociedade*, v. 33, e255997, 2021.

CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMARGO, R. L. (Org.). *Formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais na educação básica: experiências em contexto*. São Paulo: Senac, 2018.

CARDOSO, G. P. *O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2021.

CARDOSO, G. P. #Booktok: do incentivo à leitura aos multiletramentos. In: MONTEIRO, J. C. S. (Org.). *Aprendizagens no TikTok*. São Paulo: Editora Mentis Abertas, 2022. p. 7–116.

CARDOSO, G. P. Softwares e aplicativos educacionais: reflexões e possibilidades pós ensino remoto emergencial. In: OLIVEIRA, M. C. C. et al. (Org.). *Tecnologias digitais e formação docente: perspectivas pós-pandemia*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023. p. 21–46.

CASTELLS, N. M.; ILLERA, J. L. R. La narrativa transmedia: La carta ancestral en educación secundaria. *Razón y Palabra*, v. 21, p. 221–233, jul./sep. 2017.

CLOETE, A. L. Unstoppable: a critical reflection on the socio-economic embeddedness of technology and the implications for the human agenda. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, v. 75, n. 2, a5550, 2019.

COSTA, C. R. da; FERREIRA, R. da S. Revisão sistemática sobre letramento digital na formação de professores: desafios e possibilidades. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 31., 2020, online. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 282–291. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.282>.

COSTA, S. M. L. Letramento midiático na escola: para além do instrumentalismo técnico. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 74, p. 263–282, jan./mar. 2020.

CUSATI, I. C. Formação docente e metodologias ativas: contribuições da pesquisa qualitativa. *Educação em Revista*, v. 40, p. 1–22, 2024.

CUSATI, M. C. *Pesquisa qualitativa em educação: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024.

DEMO, P. *Professor do futuro e construção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2004.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Santa Maria, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017.

EMANUEL, B. Notas para uma educação transmídia. *Arcos Design*, v. 15, n. 1, p. 49–69, 2022. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>. Acesso em: 5 maio 2024.

FERREIRA, C. C.; SANTOS, D. A. dos; DUARTE, G. C. Análise de propostas didáticas sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. *Revista Intersaberes*, v. 18, e023do3009, 2023.

FERREIRA, J. L. Cultura digital e formação de professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. *Educar em Revista*, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75857>.

FIRJAN. IFDM: Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal 2025. 2025. Disponível em: <https://www.firjan.com.br/ifdm/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

FONTOURA, B. J.; BONA, R. J. Educação e tecnologias digitais: a transmídia como ferramenta para formação continuada de professores. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 18, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/371220658>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FRANCO, M. L. S. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. Formação de professores: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51–67, out./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 53, p. 721–737, 2017.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995.

GUERIN, C.; PRIOTTO, E.; MOURA, F. Geração Z: a influência da tecnologia nos hábitos e características dos adolescentes. *Revista Valore*, v. 3, ed. esp., p. 726–734, 2018.

GUIMARÃES, G. T. D.; PAULA, M. C. *Análise de conteúdo a partir de Moraes: abordagem metodológica*. Porto Alegre: Edipucrs, 2022. Disponível em: <https://www.pucrs.br/humanidades/wp-content/uploads/sites/30/2022/08/9788554671730-Analise-de-conteudo-e-analise-do-discurso.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2009.

INOUE, A.; AMADO, C. *Coordenador pedagógico: função, rotina e prática*. Palmeiras (BA): Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). São José do Rio Preto (SP): Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-jose-do-rio-preto.html>. Acesso em: 12 dez. 2025.

JERASA, S.; BOFFONE, T. BookTok 101: TikTok, digital literacies, and out-of-school reading practices. 2021. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jaal.1199>. Acesso em: 12 jul. 2022.

JORNAL DA USP. Relatório da OCDE mostra que brasileiros são os piores em identificar notícias falsas. 19 jul. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/relatorio-da-ocde-mostra-que-brasileiros-sao-os-piores-em-identificar-noticias-falsas/>. Acesso em: 23 maio 2025.

LAFER, C. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 30, 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37–45, 2007. DOI: 10.1590/S1414-49802007000300004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACKEDANZ, J.; ROSA, G. K. Análise qualitativa de dados: tensionamentos e possibilidades no cenário brasileiro. *Revista Brasileira de Pesquisa Qualitativa*, v. 9, n. 20, p. 1–18, 2021.

MARTÍNEZ, D. E. G.; BIZELLI, J. L.; REIS, M. L. Cursos de pedagogia: tecnologias digitais e justiça social. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 15, esp. 4, p. 2611–2623, 2020.

MASTRODI, J.; AVELAR, A. E. C. O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão. *Cadernos de Direito*, Piracicaba, v. 17, n. 33, p. 3–27, jul./dez. 2017.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. Metodologias ativas na educação superior: uma revisão a partir de Patton (2015). *Educação & Realidade*, v. 46, n. 2, e98765, 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos integra missão que investiga aumento de células neonazistas em SC. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/ouvidoria-nacional-de-direitos-humanos-integra-missao-que-investiga-aumento-de-celulas-neonazistas-em-sc>. Acesso em: 5 out. 2025.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. e180201, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>.

MONTANARO, P. R. *Educação transmídia: contribuições acerca da cultura da convergência em processos educacionais*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.

MORAES, R. Análise de conteúdo. In: MOREIRA, A.; CANDAU, V. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 1994.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, 1999.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens* (Coleção Mídias Contemporâneas, v. II). Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, S. et al. (Org.). *Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017. p. 23–35.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, v. 23, n. 1, p. 95–103, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>.

MOURA, K. M. P.; FRANCO, S. R. K. Narrativa transmídia na formação de professores: produções e potencialidades. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 18, n. 41, 2023.

MOURA, M. O.; LIMA, F. C. Roda de conversa: uma proposta de diálogo em pesquisa qualitativa. *Revista da FAEEDBA*, v. 23, n. 42, p. 95–106, 2014.

NEIRA, M. G.; MALHEIROS, T. F. Educação e justiça social. *Jornal da USP*, 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-justica-social/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Amadora: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PACHECO, E.; SANTOS, I. A observação participante como técnica de recolha de dados. *Pensar Enfermagem*, v. 17, n. 1, p. 14–21, 2013.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PEDRO, K. M. Formação de professores e as tecnologias digitais da informação e comunicação: uma análise da literatura. *Revista Educação & Tecnologia*, v. 21, 2021. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/2473>. Acesso em: 30 maio 2023.

PERUZZO, C. M. K. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, v. XXIII, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31652406009>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PINHEIRO, P. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 11-19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Loyola, 2008.

QUEIROZ, H. B. J.; LOCATELLI, C. A coordenação pedagógica e a avaliação de desempenho: reflexões sobre o desenvolvimento profissional permanente. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 11., 2023, São Luís. *Anais [...]*. 2023.

RAMOS, M. Geração Z troca Google por buscas no TikTok, diz estudo. *CNN*, 19 abr. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/negocios/geracao-z-troca-google-por-buscas-no-tiktok-diz-estudo/>. Acesso em: 15 maio 2025.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROJO, R. Práticas de letramentos no cotidiano escolar: o que os multiletramentos têm a ver com isso? In: ROJO, R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 19–40.

ROSA, G. K.; MACKEDANZ, J. O lugar da interpretação na análise qualitativa: reflexões metodológicas. *Práxis Educativa*, v. 16, e2116723, 2021.

ROSA, L. S.; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 16, e8574, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574>.

SÁ, R. A.; ENGLISH, E. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. *Revista Educação*, v. 37, n. 1, p. 63–71, 2014.

SAMPAIO, R. C.; SABBATINI, M.; LIMONGI, R. *Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa: um guia prático para pesquisadores*. São Paulo: Editora Intercom, 2024.

SANTOS, K. P. et al. Formação de professores e a implementação de metodologias ativas de ensino. *Revista FT*, 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/formacao-de-professores-e-a-implementacao-de-metodologias-ativas-de-ensino/>. Acesso em: 20 maio 2025.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). *Diagnóstico socioterritorial*. São José do Rio Preto: Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Negócios de Turismo, 2024. Disponível em: https://novopainel.riopreto.sp.gov.br/uploads/Conjuntura_2024_Portugues_090b8f45e2.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11–41, 2006.

SCOLARI, C. A. ¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios fuera de la escuela? RELPE – Red Latinoamericana Portales Educativos, 2018. Disponível em: <https://hipermediaciones.com/2018/03/19/transmedia-literacy-i/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SCOLARI, C. A.; RODRÍGUEZ LUGO, N.; MASANET, M. J. Educação transmídia: de los conteúdos gerados por los usuarios a los conteúdos gerados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, n. 74, 2019.

SILVA, T. R.; COSTA, L. M. Competências midiáticas na formação de professores: entre autoria e criticidade. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 19, n. 53, p. 1–20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.2022e131139>.

SIMÕES, Â. *Entrevista e observação: instrumentos científicos em investigação qualitativa*. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326160654>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SIQUEIRA, C. B.; CARVALHO, D. M. Educação midiática e cultura digital: desafios para a formação docente. *Revista Educação & Tecnologia*, v. 26, n. 2, p. 45–63, 2021.

SIQUEIRA, D. P.; VIEIRA, A. E. S. F. Algoritmos preditivos, bolhas sociais e câmaras de eco virtuais na cultura do cancelamento e os riscos aos direitos de personalidade e à liberdade humana. *Revista Opinião Jurídica*, v. 20, n. 35, p. 162–188, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/4146>. Acesso em: 6 abr. 2025.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, L. S. O letramento midiático e a educação: panorama e perspectivas em uma escola pública na favela. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E

COMUNICAÇÃO (SIMEDUC), 9., 2018, Maceió. *Anais [...]*. Maceió: Centro Universitário Tiradentes, 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/9593>. Acesso em: 2 fev. 2025.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de; MELO, M. S. T. de; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31–49, jul./set. 2010.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51–67, 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 211–232, 2000.

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

VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, A. M. D. P.; MUNARO, A. C. A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes. *EccoS Revista Científica*, n. 48, p. 317–337, 2019.

VIEIRA, G. M.; VIEIRA, V. M. de O. Formação de professores no ensino superior: a profissionalização docente por meio da Pedagogia Universitária. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 23, n. 2, p. 55–67, ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10443747>. Acesso em: 12 dez. 2024.

ZENG, J.; ABIDIN, C.; SCHÄFER, M. Research perspectives on TikTok and its legacy apps. *International Journal of Communication*, v. 15, p. 3161–3172, 2021

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO

03/08/2025, 11:30

Questionário sobre formações

Questionário sobre formações

Olá, professor e coordenador, o presente questionário faz parte da pesquisa "Educação Transmídia e a formação de professores em projetos de contraturno escolar", da pesquisadora Gabriela Pedrosa Cardoso, para o qual você, voluntariamente, aceitou participar e assinou um termo de consentimento livre e esclarecido.

O questionário é **totalmente anônimo**, portanto, **respondam com sinceridade**, uma vez que as respostas serão norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa.

Obrigada pela sua participação.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Qual é o seu cargo na entidade?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor - pedagogo
- ☐ Monitor / instrutor
- ☐ Coordenador pedagógico

2. Qual é sua formação inicial? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Licenciatura
- ☐ Bacharelado
- ☐ Tecnólogo

3. Em que ano você concluiu sua graduação? *

03/08/2025, 11:30

Questionário sobre formações

4. **Qual(is) nível(is) de pós-graduação você possui?** *(Selecione todas as opções que se aplicam)* *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Especialização (Lato Sensu - entre 360 e 600 horas)
☐ Mestrado (Stricto Sensu)
☐ Doutorado (Stricto Sensu)
☐ Não possuo pós-graduação

5. **Caso tenha alguma especialização, escreva qual a área**

6. **Há quanto tempo você atua na área da educação?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Entre 6 meses e 1 ano
☐ entre 1 e 3 anos
☐ Entre 3 e 6 anos
☐ Mais de 4 anos

7. **Você já teve experiência na educação fora de projetos de contraturno? Se sim, especifique** *

03/08/2025, 11:30

Questionário sobre formações

8. **Você já participou de cursos de aperfeiçoamento (entre 180 e 360 horas) ou formação continuada relacionados à educação?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

9. **Se respondeu que *sim* na pergunta anterior, em qual tema foi essa formação?**

10. **Caso tenha participado, quantos cursos de aperfeiçoamento você realizou nos últimos cinco anos?**

11. **Você já participou de cursos de extensão (cerca de 30 horas) ou formação continuada relacionados à educação?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

03/08/2025, 11:30

Questionário sobre formações

12. Se respondeu que *sim* na pergunta anterior, em qual tema foi essa formação?

13. Você já teve contato com metodologias ativas em formações ou cursos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não
☐ Sim
☐ Não tenho certeza

14. Você considera que as formações ou cursos que realizou contribuíram para a aplicação de metodologias ativas ou práticas inovadoras? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não se aplica

15. Há algo que você gostaria de sugerir para melhorar a formação de professores nesse contexto? *

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL

03/08/2025, 11:30

Entrevista inicial professores

Entrevista inicial professores

Olá, professor, o presente questionário faz parte da pesquisa "Educação Transmídia e a formação de professores em projetos de contraturno escolar", da pesquisadora Gabriela Pedroso Cardoso, para o qual você, voluntariamente, aceitou participar e assinou um termo de consentimento livre e esclarecido.

O questionário é **totalmente anônimo**, portanto, **respondam com sinceridade**, uma vez que as respostas serão norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa.

Obrigada pela sua participação.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Você tem o costume de acessar redes sociais (Facebook, Instagram, TikTok etc.) para entretenimento? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

2. Há quanto tempo você dá aula em projetos de contraturno? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Entre 1 e 6 meses
☐ Entre 7 meses e 1 ano
☐ Entre 1 e 2 anos
☐ Há mais de 2 anos

3. No local onde você trabalha há recursos tecnológicos para desenvolver atividades? (ex: computadores para alunos, datashow, computador para professores etc.). Descreva quais *

03/08/2023, 11:30

Entrevista inicial professores

4. Você já considerou o uso de mídias sociais (Youtube, Instagram, TikTok, Facebook etc.) como ferramenta educacional/pedagógica? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, mas ainda não usei
☐ Não, mas pretendo usar
☐ Sim, inclusive já estou utilizando
☐ Não e não tenho intenção de usar.

5. Numa escala de 0 a 10, qual o seu nível de domínio de tecnologias (computador, smartphone, dentre outros) *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Não	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Entendo muito e faço várias coisas

6. Numa escala de 0 a 10, como você considera seu conhecimento para uso de tecnologias como ferramentas pedagógicas? *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pou	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Muito conhecimento - uso diferentes ferramentas

7. Você teve acesso ao material pedagógico disponibilizado pela pesquisadora? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

03/08/2023, 11:30

Entrevista inicial professores

8. Você teve oportunidade de aplicar alguma dica/técnica do material? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, já usei alguma técnica
- ☐ Ainda não, mas pretendo aplicar
- ☐ Não e não pretendo aplicar
- ☐ Não recebi o material

9. Você acredita que poderia usar mídias sociais, especialmente o TikTok, nas suas aulas/atividades pedagógicas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

10. Qual mídia social você tem mais costume de usar para atividades pedagógicas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Youtube
- ☐ Instagram
- ☐ TikTok
- ☐ Facebook
- ☐ Nenhuma

11. Numa escala de 0 a 10, quais as chances de você utilizar alguma dica/técnica apresentada no material? *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre (mais de uma vez por semana)

03/08/2023, 11:30

Entrevista inicial professores

12. Numa escala de 0 a 5, como você classifica as opções apresentadas no material? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ruim ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelentes / possíveis de serem aplicadas

13. Qual das atividades/possibilidades você achou mais interessante e gostaria de aplicar? *

14. Quando você utiliza algum recurso tecnológico, como você classificaria a interação dos alunos durante as práticas? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nen ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito participativos/interessados

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google

Google Formulários

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL

03/08/2025, 11:31

Questionário final professores

Questionário final professores

Olá, professor, o presente questionário faz parte da pesquisa "Educação Transmídia e a formação de professores em projetos de contraturno escolar", da pesquisadora Gabriela Pedroso Cardoso, para o qual você, voluntariamente, aceitou participar e assinou um termo de consentimento livre e esclarecido.

O questionário é **totalmente anônimo**, portanto, **respondam com sinceridade**, uma vez que as respostas serão norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa.

Obrigada pela sua participação.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Como você se sentiu em relação ao desenvolvimento das atividades transmídia? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muito ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito confiante

2. Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante o planejamento e a implementação das atividades? *

3. Você conseguiu adaptar as atividades propostas no material para a realidade da sua turma? *

03/08/2023, 11:31

Questionário final professores

4. Você acrescentou as suas ideias ao projeto? Descreva quais *

5. Quanto tempo você dedicou ao desenvolvimento das atividades? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Desenvolvi uma atividade apenas (entre 1 a 2 semanas)
- ☐ Desenvolvi uma atividade apenas (entre 2 semanas e 1 mês)
- ☐ Desenvolvi mais de uma atividade (mais de um mês)
- ☐ Não desenvolvi atividades do plano

6. Como você avalia a facilidade de uso das ferramentas digitais apresentadas no material? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5
Muito	☐	☐	☐	☐	☐ Muito fácil

7. Como você avalia a qualidade do material apresentado? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ruim
- ☐ Bom
- ☐ Muito bom
- ☐ Excelente

03/08/2023, 11:31

Questionário final professores

8. Como você avalia a possibilidade de desenvolver as atividades com os alunos? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Impossível	☐	☐	☐	☐	☐	Possível

9. Você encontrou dificuldades técnicas ao utilizar as ferramentas digitais? Se sim, quais? *

10. O material apresentado trouxe novos conhecimentos para sua prática? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei dizer

11. Como você percebeu o engajamento dos alunos nas atividades transmediadas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito alto
☐ Alto
☐ Médio
☐ Baixo
☐ Muito baixo

12. Os alunos demonstraram interesse em continuar utilizando as metodologias e ferramentas apresentadas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Parcialmente
☐ Não sei dizer

13. Como você avalia o impacto das atividades transmídia no processo de aprendizagem dos alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito positivo
☐ Positivo
☐ Neutro
☐ Negativo
☐ Muito negativo

14. O que você faria diferente na próxima vez que desenvolvesse atividades transmídia? *

15. Você pretende continuar utilizando atividades transmídia em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez
☐ Não sei dizer

16. Caso tenha marcado que pretende continuar a desenvolver essas práticas, diga quais e o motivo

17. O que você achou dos materiais de orientação fornecidos? Há algo que poderia ser melhorado? *

18. Você tem sugestões de melhorias para futuras atividades ou materiais? *

19. Deixe uma mensagem para a pesquisadora (críticas, sugestões, elogios etc)

APÊNDICE D – MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Drive com os materiais -

https://drive.google.com/drive/folders/1qsFzhUeAI_7hRWN7NSQN8-uLaJEz2lXX?usp=sharing



SCAN ME

APÊNDICE E – MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Perfeito! Abaixo está uma **análise objetiva de cada um dos materiais enviados**, com destaque para os **temas centrais, propostas de atividades, formatos, informações relevantes e possíveis pontos de melhoria**. A análise considera a intencionalidade pedagógica, alinhamento aos multiletramentos e aplicabilidade prática.

1. Protótipo de Letramento – Mitologia Grega

Tipo: Sequência didática interdisciplinar (protótipo de letramento)

Temas centrais: Mitologia grega, multiletramentos, produção de conteúdos digitais, releitura de mitos, arte e raciocínio lógico.

Oficinas integradas:

- Leitura e produção textual
- Artes
- Jogos matemáticos
- Iniciação esportiva

Propostas de atividades:

- Leitura crítica de mitos como o Cavalo de Tróia e Perséfone
- Criação de **memes**, produção de **podcasts**, uso do **TikTok** com vídeos temáticos
- Resolução de problemas matemáticos relacionados aos 12 trabalhos de Hércules
- Atividades com **tangram**, simetria e arte grega
- Discussões sobre expressões populares e seus significados mitológicos

Pontos fortes:

- Alto grau de interdisciplinaridade
- Variedade de gêneros e linguagens (mídia digital, oral, escrita, visual)
- Forte estímulo à autoria dos alunos

Possíveis melhorias:

- Algumas instruções dependem do domínio do professor sobre ferramentas digitais
- Poderia haver mais orientações para turmas com pouca ou nenhuma infraestrutura tecnológica

2. Manual Podcast

Tipo: Material formativo e prático

Temas centrais: Podcast como ferramenta pedagógica, autoria estudantil, produção oral, roteiro e edição.

Conteúdo:

- Conceito e história do *podcast*

- Benefícios pedagógicos: inclusão, autoria, escuta ativa, produção coletiva
- Exemplos de uso em sala de aula
- Tutoriais para produção com celular ou computador
- Sugestões de temas: entrevistas, resenhas, bate-papo, crônicas, reportagens

Pontos fortes:

- Explicações claras, didáticas e bem estruturadas
- Estimula metodologias ativas e aprendizagem significativa
- Indicação de ferramentas acessíveis (Spotify for *Podcasters*)

Possíveis melhorias:

- Poderia incluir modelos de avaliação das produções
- Sugestão de estratégias para integrar *podcast* ao currículo de diferentes disciplinas

3. Manual BookTok

Tipo: Manual pedagógico com foco temático (literatura no *TikTok*)

Temas centrais: Leitura literária, comunidade de leitores digitais, protagonismo juvenil

Conteúdo:

- Explicação do fenômeno #BookTok
- Impacto na leitura e no mercado editorial
- Sugestões de atividades:
 - Resenhas em vídeo
 - Rankings de leitura
 - Diários de leitura físicos e digitais
 - Edits com trechos de livros

Pontos fortes:

- Promove a aproximação entre leitura escolar e práticas juvenis digitais
- Incentiva a autonomia e o gosto pela leitura
- Fortemente alinhado com os multiletramentos

Possíveis melhorias:

- Algumas propostas podem demandar acompanhamento próximo para não se tornarem apenas reprodução de tendências
- Poderia sugerir formas de articulação com os conteúdos escolares tradicionais

4. Manual *TikTok*

Tipo: Guia formativo sobre o uso do *TikTok* como recurso pedagógico

Temas centrais: Aprendizagem ativa, produção de vídeos, letramento digital

Conteúdo:

- Justificativa do uso da plataforma na educação
- Categorias de uso:
 - Gravações de professores
 - Busca e análise crítica de vídeos existentes
 - Produções autorais dos alunos
- Dicas técnicas e pedagógicas (edição, roteiro, recursos do app)
- Integração com conteúdos de diversas áreas: ciências, história, arte etc.

Pontos fortes:

- Mostra o *TikTok* como ferramenta de autoria e não só consumo
- Destaca o potencial motivador da plataforma
- Inclui tendências e possibilidades de avaliação

Possíveis melhorias:

- Faltam orientações específicas para professores inseguros com o uso da plataforma
- Algumas ideias exigem boa conectividade ou equipamentos



5. Manual Padlet

Tipo: Guia de uso de ferramenta digital colaborativa

Temas centrais: Mural virtual, exposição digital de produções, aprendizagem colaborativa

Conteúdo:

- Explicações sobre o que é o Padlet
- Tutoriais com links e QR Codes
- Sugestões de uso:
 - Diários de leitura
 - Exposição de cartazes digitais
 - Postagens colaborativas de pesquisas

Pontos fortes:

- Ferramenta intuitiva e com grande potencial para autoria e curadoria digital
- Favorece o trabalho coletivo e a mediação entre diferentes linguagens

Possíveis melhorias:

- Poderia haver exemplos de uso por área do conhecimento
- Alguns professores podem precisar de um passo a passo mais detalhado da plataforma



6. Apresentação dos Materiais (Manual Geral)

Tipo: Introdução ao conjunto de materiais formativos

Temas centrais: Proposta da pesquisa, conceito de protótipo de letramento, autonomia docente

Conteúdo:

- Explicação sobre as duas etapas da proposta: formação + protótipo
- Fundamentos teóricos: Rojo (2019) sobre protótipos de letramento
- Links para materiais complementares de apoio

Pontos fortes:

- Contextualiza os materiais na proposta de formação docente
- Estimula a criatividade e adaptação local das propostas

Possíveis melhorias:

- Poderia incluir uma “linha do tempo” ou roteiro prático de como usar os materiais na sequência
 - Incluir depoimentos ou exemplos reais de aplicação ajudaria a ancorar as propostas na prática
-

ANEXO A - produções da instituição A

Drive com o material:

<https://drive.google.com/drive/folders/1hzeGZldyFchTFhdECCuWqHvvjkfy7AzI?usp=sharing>



SCAN ME

ANEXO B – Produções da instituição C

Drive com o material –

https://drive.google.com/drive/folders/1FHO2olkif_YJIL9-h-mwKb5tnFrcJUG?usp=sharing



SCAN ME

ANEXO C – Produções da instituição D

Drive com o material -

https://drive.google.com/drive/folders/17DjqBXdqzVtMxvWRDt61QBNKpvkaik9V?usp=drive_link



SCAN ME