

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Letramento digital crítico no ensino fundamental anos finais: formação docente decolonial e interdisciplinar

Suzana Ferreira Paulino

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15252>

Submetido em: 2026-03-01

Postado em: 2026-03-19 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: FORMAÇÃO DOCENTE DECOLONIAL E INTERDISCIPLINAR

Critical Digital Literacy in the Final Years of Elementary School: Decolonial and Interdisciplinary Teacher Training

Suzana Ferreira Paulino (UFRPE)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9488-8455>

Resumo

O presente artigo teve por objetivo geral analisar como professores do Ensino Fundamental Anos Finais compreendem e operacionalizam o letramento digital crítico em suas práticas pedagógicas, considerando aspectos da formação docente para o desenvolvimento do letramento digital crítico nesse nível de ensino. Fundamentado nos estudos de Street (1984); Lea; Street (1998), Cope; Kalantzis (2000) e Mignolo (2003) Walsh (2009), foi adotada uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativista, ancorada em perspectivas críticas de Freire (2006), Candau (2016) e Moita Lopes (2006), com análise de práticas formativas em escolas públicas pernambucanas. Os resultados indicaram uma lacuna entre as políticas de integração tecnológica, digitalização da educação e a formação docente orientada por uma leitura crítica, política e intercultural das tecnologias digitais, revelando que o uso das tecnologias permanece majoritariamente instrumental. Conclui-se que o letramento digital crítico exige formação política e intercultural, capaz de enfrentar as colonialidades do saber e promover práticas pedagógicas emancipatórias.

Palavras-chave: Letramento digital crítico; Formação docente; Decolonialidade; Interdisciplinaridade; Linguística Aplicada Crítica.

Abstract

This article aimed at analyzing how teachers in the final years of elementary school understand and operationalize critical digital literacy in their pedagogical practices, considering aspects of teacher training for the development of critical digital literacy at this level of education. Based on the studies of Street (1984); Lea; Street (1998), Cope; Kalantzis (2000) and Mignolo (2003) Walsh (2009), a qualitative, exploratory and interpretative approach was adopted, anchored in critical perspectives of Freire (2006), Candau (2016) and Moita Lopes (2006), with analysis of formative practices in public schools in Pernambuco. The results indicated a gap between policies of technological integration, digitalization of education and teacher training oriented by a critical, political and intercultural reading of digital technologies, revealing that the use of technologies remains predominantly instrumental. It is concluded that critical digital literacy requires political and intercultural training, capable of confronting the colonialities of knowledge and promoting emancipatory pedagogical practices.

Keywords: Critical digital literacy; Teacher training; Decoloniality; Interdisciplinarity; Critical Applied Linguistics.

1. Introdução

A incorporação de tecnologias digitais aos sistemas educacionais básicos tem sido promovida por políticas públicas nacionais, frequentemente associadas a discursos de inovação, modernização e melhoria da qualidade do ensino, transformando práticas pedagógicas, currículos escolares, modos de ensino-aprendizagem e processos de

formação docente. No entanto, essa inserção pode ocorrer de maneira desigual, fragmentada, desconsiderando dimensões políticas e culturais que atravessam os usos sociais da tecnologia (CGI.br, 2023), atrelada a uma concepção instrumental de uso das tecnologias (Buzato, 2009; Coscarelli; Ribeiro, 2017) e envolver falta de infraestrutura, acesso e formação.

No Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF), etapa de formação crítico-discursiva dos estudantes, marcada pela consolidação da leitura crítica, da argumentação e da autonomia intelectual, o desafio do letramento digital assume contornos mais complexos, pois ele não pode restringir-se ao domínio técnico de ferramentas para não reforçar desigualdades e colonialidades do saber.

No campo da Linguística Aplicada crítica e indisciplinar (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006), tem-se questionado a neutralidade das tecnologias digitais e suas implicações aos processos de ensino-aprendizagem, produção de sentidos e constituição de subjetividades, destacando que se trata de formar sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar as lógicas de poder, exclusão e colonialidade que estruturam os ambientes digitais.

Segundo a pesquisa TIC Educação 2022, do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2023), embora 92% dos professores utilizem a internet para planejamento de aulas, apenas 39% afirmam ter recebido formação específica para o uso pedagógico crítico das tecnologias digitais. O estudo aponta maior precarização no Norte e no Nordeste. Em contexto de expansão das plataformas digitais e da crescente mediação algorítmica, como a inteligência artificial (IA), o desafio da formação docente é compreender o letramento digital como prática social, cultural e política (Street, 1984; Lea; Street, 1998; Cope; Kalantzis, 2000).

Então, o letramento digital crítico nas escolas do país tem se tornado uma demanda urgente diante da expansão das tecnologias digitais e da intensificação do uso de plataformas educacionais, especialmente após a pandemia da COVID-19, contribuindo, inclusive, para a recomposição de aprendizagens. No EFAF, o uso de tecnologias precisa ir além da dimensão instrumental, promovendo análise crítica da informação, autoria digital e cidadania.

Contudo, pesquisas apontam que o acesso desigual às tecnologias, a precariedade das infraestruturas e a formação docente ainda focada em abordagens tecnicistas dificultam a consolidação de práticas de letramento digital crítico (Coscarelli; Ribeiro, 2017), evidenciando a contradição de políticas públicas que defendem a inclusão digital,

apesar de o trabalho pedagógico geralmente não integrar reflexão sociopolítica sobre uso das tecnologias. No contexto nordestino, particularmente em Pernambuco, a problemática possui aspectos sociais, culturais e políticos específicos. O estado se destaca por iniciativas inovadoras em políticas de tecnologia educacional, como o Programa PE + Digital, lançado pela Secretaria de Educação e Esportes (SEE) de Pernambuco, para capacitar digitalmente os servidores da rede estadual de ensino e fortalecer as escolas integrais, unindo o digital às práticas pedagógicas.

Todavia, persistem desigualdades regionais marcadas por disparidades infraestruturais entre redes pública e privada, urbana e rural, e pela ausência de formações continuadas que contemplem a dimensão decolonial (Walsh, 2013) das tecnologias. Em escolas públicas do interior de Pernambuco, professores enfrentam o desafio de promover práticas digitais significativas, diante de limitações materiais, exigindo contextualização, colaboração e sensibilidade às realidades locais. Discutir letramento digital crítico no EF nessas escolas diz respeito a reconhecer as condições históricas e socioculturais que atravessam a prática pedagógica e reafirmar a importância da educação digital comprometida com justiça cognitiva e inclusão social (Walsh, 2009; Freire, 1987).

A pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: Como a formação de professores do Ensino Fundamental Anos Finais pode promover práticas de letramento digital crítico, em uma perspectiva decolonial e interdisciplinar? O objetivo geral foi analisar aspectos da formação docente para o desenvolvimento do letramento digital crítico no EFAF. Os específicos foram: discutir o conceito de letramento digital crítico à luz dos estudos de multiletramentos e da decolonialidade; investigar as percepções e práticas de professores sobre o uso crítico das tecnologias digitais; e identificar estratégias formativas que articulem criticidade, interdisciplinaridade e justiça cognitiva na escola.

Embora o discurso da inovação tecnológica nas escolas esteja bem difundido, a dimensão crítica do letramento digital é pouco abordada na formação docente. As contribuições da pesquisa residem na ampliação do debate sobre o tema nos anos finais do EF, ao evidenciar que a integração das tecnologias à prática docente requer formação política e intercultural, emancipatória e transformadora, capaz de promover a justiça cognitiva e a superação das colonialidades do saber, contribuindo à construção de políticas e práticas formativas que rompam com modelos coloniais de ensino e ampliem a participação crítica dos estudantes e professores na cultura digital.

2. BNCC, Multiletramentos e letramento digital crítico na educação básica: poder e práticas discursivas social e política

A Linguística na Educação Básica tem contribuído para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico. Ao compreender a língua como prática social e dinâmica, constituída nas interações cotidianas e marcada por relações de poder, a Linguística oferece aos professores instrumentos teóricos para problematizar as concepções normativas, homogêneas e hegemônicas de língua que ainda predominam em muitas escolas brasileiras.

As perspectivas críticas (Moita Lopes, 2006 e Bagno, 2007), permitem que o ensino da Língua Portuguesa (LP) vá além da gramática normativa, incorporando reflexões sobre variação linguística, usos sociais da linguagem, gêneros discursivos e práticas de letramento. Nesse sentido, a Linguística se torna aliada de uma educação comprometida com a diversidade cultural e linguística do Brasil, especialmente nas regiões historicamente marginalizadas, como o Nordeste, em que as formas de falar e escrever refletem identidades plurais e trajetórias socioculturais específicas.

No contexto da inserção da Linguística na Educação Básica, é preciso dialogar com as transformações provocadas pelas tecnologias digitais e pelas novas formas de produção e circulação de discursos. A escola, enquanto espaço de formação de sujeitos críticos, e os professores, enquanto mediadores do processo, devem incorporar abordagens que unam os princípios da Linguística às práticas de letramento digital crítico, de modo a preparar os estudantes para interpretar, produzir e questionar textos multissemióticos em ambientes digitais.

Tal integração exige dos professores um olhar interdisciplinar, em que a Linguística contribua ao desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando as dimensões políticas do uso da linguagem, em interrelação com outras áreas do saber. Assim, o ensino de língua na Educação Básica deve promover, além da competência linguística, as competências colaborativa e comunicativa crítica, capaz de formar cidadãos que compreendem a linguagem como instrumento de participação social, resistência e transformação, auxiliado pela tecnologia digital.

O Grupo de Nova Londres, representado por Cope e Kalantzis (2000), amplia o debate ao propor o conceito de multiletramentos, considerando a multiplicidade de linguagens, mídias e culturas que caracterizam as sociedades e as práticas comunicativas contemporâneas. No contexto digital, isso implica reconhecer textos multimodais,

práticas colaborativas e novos regimes de autoria e circulação do conhecimento. Street (1984) inaugura uma virada epistemológica com os estudos de letramento, ao concebê-lo como prática social, deslocando-o de uma visão técnica para uma compreensão situada, histórica e ideológica, rompendo com a visão autônoma e neutral da leitura e da escrita, ao compreendê-las como práticas sociais situadas histórica e culturalmente. Essa perspectiva é aprofundada por Lea e Street (1998), ao evidenciarem que práticas de letramento são atravessadas por relações de poder, identidades e disputas discursivas, simbólicas, o que é particularmente relevante no contexto escolar.

Freire (1987) contribui para essa compreensão ao assumir o caráter eminentemente político do letramento, defendendo que toda prática educativa é política. Para o autor, não há leitura neutra da palavra ou do mundo, o que implica compreender o letramento digital como prática de conscientização crítica frente às estruturas de opressão que organizam a sociedade e, contemporaneamente, os ambientes digitais. Assim, o letramento digital, não pode ser dissociado da formação crítica dos sujeitos e do compromisso com a transformação social.

Entretanto, como alerta Moita Lopes (2006), a escola tende a incorporar essas práticas de forma superficial, sem problematizar as ideologias, discursos e exclusões que operam nos ambientes digitais. Segundo o autor, a simples incorporação de textos multimodais não garante práticas pedagógicas críticas, se não houver problematização dos discursos, ideologias e regimes de verdade que sustentam tais práticas. Assim, o desafio é tanto metodológico quanto epistemológico. No contexto digital, isso implica compreender plataformas, algoritmos e redes sociais como espaços discursivos permeados por relações de poder, vigilância e exclusão.

A BNCC constitui-se como um dos principais documentos normativos que orientam as práticas pedagógicas na educação básica brasileira. No que se refere às tecnologias digitais e às práticas de linguagem, ela reconhece a centralidade da cultura digital na constituição dos sujeitos contemporâneos, ao enfatizar competências relacionadas ao uso crítico, ético e responsável das tecnologias (BRASIL, 2018). No entanto, uma análise mais aprofundada, à luz da Linguística Aplicada Crítica e da decolonialidade, revela tensões entre o discurso oficial e as condições de implementação.

No campo da área de Linguagens, a BNCC afirma que o ensino deve contemplar práticas de linguagem em diferentes mídias e semioses, reconhecendo a multimodalidade dos textos e a necessidade de ampliar os letramentos dos estudantes. Tal orientação dialoga com a perspectiva dos multiletramentos (Cope e Kalantzis 2000), ao reconhecer

a pluralidade de linguagens e práticas comunicativas que circulam na sociedade digital. Contudo, a BNCC trata o letramento digital como um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas, limitando seu caráter político e social.

Ao adotar uma lógica baseada em competências, a BNCC corre o risco de reforçar uma concepção autônoma de letramento (Street, 1984), centrada na operacionalização de habilidades individuais, em detrimento de uma abordagem ideológica, que considere as relações de poder, os contextos socioculturais e as disputas discursivas que atravessam as práticas digitais. Nesse sentido, embora o documento mencione termos como “pensamento crítico”, “responsabilidade” e “ética”, tais conceitos aparecem frequentemente desvinculados de uma problematização mais profunda das estruturas de desigualdade que marcam o acesso, a produção e a circulação do conhecimento digital. A Competência Geral 5 afirma que o estudante deve compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica (BNCC, 2018). Contudo, o documento não explicita os fundamentos epistemológicos dessa criticidade, nem problematiza as assimetrias sociotécnicas de acesso e produção digital.

Do ponto de vista decolonial, essa lacuna torna-se ainda mais evidente. A BNCC pouco problematiza as colonialidades do saber presentes nas tecnologias digitais, como o predomínio de epistemologias eurocentradas, a lógica algorítmica excludente e a marginalização de saberes locais, populares e tradicionais. A colonialidade não se limita ao conteúdo curricular, mas se manifesta nos modos de produzir, legitimar e distribuir conhecimento (Mignolo, 2003). Assim, ao não explicitar essas dimensões, a BNCC naturaliza determinadas hierarquias epistêmicas no ambiente escolar digital.

No entanto, é importante destacar que o documento também abre brechas discursivas que podem ser apropriadas criticamente pelos professores. A ênfase na contextualização, na interdisciplinaridade e na articulação entre diferentes áreas do conhecimento cria possibilidades para práticas pedagógicas que transcendam o uso instrumental das tecnologias. Quando articuladas a uma formação docente crítica, essas orientações podem sustentar práticas de letramento digital comprometidas com a justiça cognitiva e a interculturalidade crítica (Walsh, 2009; Candau, 2016).

2.1 Decolonialidade, interculturalidade crítica e justiça cognitiva

Neste estudo, compreende-se “colonialidade do saber” como a permanência de hierarquias epistêmicas que legitimam saberes eurocentrados (Mignolo, 2003), enquanto “interculturalidade crítica” (Walsh, 2009) refere-se a um projeto político-epistemológico

de transformação estrutural das relações de poder. Já “justiça cognitiva”, conforme Santos (2007), implica o reconhecimento da pluralidade epistêmica como princípio de equidade.

A perspectiva decolonial, conforme Mignolo (2003) e Walsh (2009), questiona a universalização de epistemologias eurocentradas e denuncia as colonialidades do saber, do poder e do ser, denunciando a persistência da colonialidade do saber na produção e legitimação do conhecimento. No campo educacional, essa crítica se traduz na defesa de uma interculturalidade crítica, comprometida com o reconhecimento e a valorização de epistemologias subalternizadas e com a promoção da justiça cognitiva.

A justiça cognitiva se refere à equidade na forma como as informações e conhecimentos são percebidos, interpretados e utilizados por diferentes grupos sociais, reconhecendo e valorizando a diversidade de saberes, incluindo os marginalizados ou deslegitimados por narrativas dominantes, como saberes indígenas, populares ou afro-brasileiros, pois projetos digitais costumam privilegiar um único jeito de nomear e narrar.

Candau (2016) destaca que a formação docente intercultural exige deslocamentos epistemológicos profundos, capazes de romper com currículos monoculturais e práticas pedagógicas excludentes, que questionem currículos homogêneos e práticas pedagógicas normativas. Aplicada ao letramento digital, essa abordagem implica questionar os algoritmos, as plataformas e os discursos hegemônicos que moldam o acesso e a produção de conhecimento, problematizando quais saberes circulam, quem fala, quem é silenciado e quais discursos são legitimados nos espaços digitais.

A incorporação do letramento digital nos documentos oficiais da educação brasileira representa um avanço importante no reconhecimento das transformações sociotecnológicas que marcam o século XXI. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e outros marcos normativos, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), reafirmam a necessidade de desenvolver competências digitais, cognitivas e socioemocionais voltadas para o uso crítico e responsável das tecnologias.

No entanto, esses documentos revelam uma tensão entre o discurso da inovação e o predomínio de uma concepção instrumental e tecnicista de letramento digital, que tende a subordinar a formação humana a demandas do mercado de trabalho e à lógica da eficiência (Kenski, 2012; Levy, 2019). Essa perspectiva, quando não problematizada criticamente, contribui para a reprodução de desigualdades e para o fortalecimento de um modelo de ensino voltado mais à adaptação do que à transformação social.

Na BNCC, o termo letramento digital aparece de forma difusa, associado às competências gerais, especialmente à Competência 5, que propõe o uso de tecnologias “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (Brasil, 2018, p. 9). Embora o adjetivo “crítica” esteja presente, o documento não explicita o que se entende por criticidade nem discute as relações de poder, decolonialidade ou exclusão digital que perpassam o uso das tecnologias nas escolas. A ausência de uma base epistemológica sólida acerca do letramento digital crítico faz com que a BNCC incorra em um paradoxo: ao mesmo tempo em que defende a inclusão digital e o protagonismo dos estudantes, limita-se a uma visão neutra e universalista das tecnologias, descolada das condições sociotécnicas desiguais das escolas públicas brasileiras (Coscarelli; Ribeiro, 2017; Buzato, 2009).

Sob uma perspectiva de Freire (2006), a educação tecnológica deve ser concebida como prática emancipatória, fundada no diálogo e na leitura crítica do mundo (Freire, 2006). Essa concepção contrapõe-se à lógica de formação pautada apenas na aquisição de competências e habilidades, como propõe a BNCC. Para Freire, o papel do educador é mediar a construção de uma consciência crítica, na qual o sujeito compreende as relações de poder implicadas no conhecimento.

Ao transpor essa leitura ao campo digital, o letramento crítico, é necessário reconhecer o caráter ideológico das práticas tecnológicas e suas implicações sociais (Street, 1984; Lea e Street, 1998), ou seja, aprender a usar uma plataforma digital ou um aplicativo não é suficiente, é preciso aprender a questionar quem produz, controla e lucra com os dados, algoritmos e discursos que circulam nesses espaços. Essa dimensão política é praticamente ausente da BNCC e das políticas de formação docente associadas a ela.

Cope e Kalantzis (2000; 2015) reforçam que as políticas curriculares precisam adotar uma visão multiletrada, capaz de integrar múltiplas linguagens e reconhecer os sujeitos como produtores de significados. No entanto, a BNCC ainda privilegia uma matriz de competências linguísticas centradas na norma padrão e em práticas escolares tradicionais de leitura e escrita, mesmo quando propõe o uso de mídias digitais. Essa limitação impede que o currículo se torne verdadeiramente intercultural e decolonial (Walsh, 2009 e Candau, 2016). O letramento digital crítico, ao contrário, deve promover o diálogo entre saberes locais e globais, visibilizando as vozes historicamente marginalizadas, especialmente as de estudantes das periferias, comunidades indígenas e quilombolas, cuja presença na cultura digital é silenciada ou estereotipada.

Além disso, a BNCC trata o professor como executor de diretrizes, e não como intelectual transformador em contraste com o docente como mediador discursivo e

produtor de conhecimento (Moita Lopes, 2006). Ao negligenciar a formação docente crítica, as políticas curriculares correm o risco de restringir a autonomia pedagógica e enfraquecer as práticas colaborativas e interdisciplinares que são essenciais ao letramento digital crítico. Nesse sentido, a formação docente precisa ser entendida como espaço de reflexão e resistência, no qual se articulam os princípios de diálogo e problematização (Freire, 2006) com as epistemologias do Sul (Mignolo, 2003 e Walsh, 2009).

O cenário educacional pernambucano evidencia essas tensões. Embora políticas como o Programa Conecta Pernambuco e o Educação Integrada busquem integrar tecnologias à prática pedagógica, o foco permanece, em grande medida, na infraestrutura e na capacitação técnica, com pouca ênfase na dimensão crítica. A ausência de uma formação de professores voltada à leitura política das tecnologias reforça a dependência de plataformas corporativas e a adoção acrítica de metodologias importadas, constituindo uma forma de colonialidade cognitiva (Mignolo, 2003).

Promover o letramento digital crítico no EFAF em Pernambuco, portanto, requer acesso a equipamentos e conectividade, bem como a construção de políticas educacionais contextualizadas, interdisciplinares e decoloniais, capazes de integrar saberes locais, práticas culturais e produção colaborativa de conhecimento. Vale destacar que os documentos oficiais da educação brasileira, como a BNCC, reconhecem a centralidade das tecnologias digitais, mas precisam de uma perspectiva crítica e transformadora que articule educação, cidadania e justiça social. O desafio é deslocar o eixo da competência ao da consciência, para um letramento digital como prática cultural e política.

Inspirados em Freire (1987), Street (1984), Cope e Kalantzis (2000) e Walsh (2009), é possível afirmar que o letramento digital crítico não se ensina unicamente por meio de habilidades, mas se constrói nas relações de diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos múltiplos saberes que habitam o território escolar. Assim, mais do que atender às demandas do mundo digital, o EF precisa formar sujeitos capazes de intervir criticamente no mundo, construindo sentidos e alternativas próprias ao uso das tecnologias na educação.

A abordagem crítica do letramento digital demanda compreender as tecnologias como parte das estruturas de poder e das colonialidades do saber. Mignolo (2003) e Walsh (2009) argumentam que o conhecimento moderno ocidental impôs uma epistemologia hegemônica que marginaliza saberes locais e comunitários. No contexto escolar, essa colonialidade manifesta-se quando currículos digitais reproduzem modelos eurocentrados de racionalidade e neutralidade tecnológica. Candau (2016) propõe a educação

intercultural crítica como caminho para repensar essas assimetrias, defendendo uma pedagogia que promova o diálogo entre saberes e reconheça as diferenças como potência formativa. Nessa direção, Moita Lopes (2006) reforça que o discurso pedagógico precisa se abrir à pluralidade de identidades e vozes, tensionando as hierarquias linguísticas e culturais. Assim, a formação docente voltada ao letramento digital crítico deve integrar uma postura epistemológica decolonial, que questione as formas de exclusão e possibilite novas práticas de autoria digital.

O conceito de letramento digital ultrapassa a competência técnica no uso de dispositivos e plataformas. Segundo Street (1984) e Lea e Street (1998), o letramento deve ser entendido como prática social, situada historicamente e atravessada por ideologias. Essa perspectiva, denominada de modelo ideológico do letramento, contrapõe-se ao modelo autônomo, que entende o letramento como conjunto de habilidades neutras e universais. No campo digital, essa distinção é fundamental para diferenciar entre o uso instrumental das tecnologias e o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas (Buzato, 2009).

Cope e Kalantzis (2000), nos multiletramentos, ampliam o conceito de letramento ao incorporar a diversidade cultural e semiótica das novas mídias. O ensino precisa considerar a multiplicidade de linguagens (visual, sonora, gestual, digital) e reconhecer o aluno como produtor ativo de significados. Essa visão dialoga com a pedagogia crítica, que compreende a leitura do mundo indissociável da leitura da palavra (Freire, 1987).

Por fim, a noção de colonialidade epistêmica (Quijano, 2005), não deve ser aplicada de forma automática ou totalizante, pois nem toda presença de referenciais eurocentrados implica submissão acrítica; há processos de apropriação e ressignificação. Da mesma forma, a distinção entre modelo autônomo e ideológico de letramento, proposta por Street (1984), não se manifesta de maneira pura nas práticas escolares, que costumam apresentar hibridizações e tensões internas. Já a perspectiva dialógica de Freire (2006), embora emancipatória, enfrenta limites concretos em sistemas educacionais marcados por padronização e precarização.

2.2. Formação Docente, Interdisciplinaridade e Letramento Digital Crítico

A formação docente, pensada na perspectiva do letramento digital crítico, exige um deslocamento epistemológico em relação às concepções tradicionais de ensino e aprendizagem. Nessa direção, compreende-se que o docente não deve ser apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador de saberes e um agente transformador que

atua criticamente sobre a realidade educacional (Freire, 2006). A formação docente crítica deve integrar dimensões teóricas, práticas e contextuais, rompendo com a fragmentação disciplinar e com os modelos de formação pautados na reprodução de técnicas. Essa compreensão entende o professor como sujeito histórico e político em constante processo de reinvenção (Freire, 1996, 2006), capaz de ler o mundo antes da leitura da palavra e de promover uma educação libertadora também no ambiente digital.

No campo do letramento digital, essa formação crítica precisa estar ancorada em práticas interdisciplinares que articulem a dimensão técnica das tecnologias com as dimensões ética, estética e política que perpassam o uso dos meios digitais. Cope e Kalantzis (2015), ao discutirem o conceito de multiletramentos, evidenciam que o ensino contemporâneo deve mobilizar múltiplos modos de significação, linguísticos, visuais, sonoros, corporais e digitais, de forma integrada e colaborativa.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade não se reduz à justaposição de áreas do conhecimento, mas constitui uma estratégia epistemológica para compreender e intervir na complexidade do mundo digital. O trabalho pedagógico, portanto, deve promover situações em que os estudantes aprendam a interpretar criticamente discursos digitais, reconhecer desigualdades de acesso e produção de sentidos e participar ativamente na construção de narrativas que desafiem os discursos hegemônicos. Além disso, pensar a formação docente a partir da interdisciplinaridade implica reconhecer que o letramento digital crítico demanda um posicionamento decolonial. Walsh (2009) e Mignolo (2018) argumentam que as práticas educativas devem problematizar as hierarquias de saber impostas pela modernidade/colonialidade, também presentes no campo tecnológico.

Assim, a formação docente precisa incluir discussões sobre algoritmos, vigilância, colonialismo digital e epistemologias do Sul, de modo que o professor se torne capaz de tensionar as relações de poder inscritas nas tecnologias. Candau (2016) reforça que a formação docente intercultural deve valorizar o diálogo entre diferentes racionalidades e modos de conhecimento, especialmente no contexto de escolas públicas nordestinas, onde a diversidade cultural e linguística constitui um recurso pedagógico, não um obstáculo.

Nesse processo, o papel das políticas públicas e das instituições formadoras é central. É fundamental que cursos de licenciatura e programas de formação continuada incorporem práticas de letramento digital crítico de forma contextualizada, articulando saberes pedagógicos, tecnológicos e socioculturais. Moita Lopes (2013) defende que o ensino de línguas e o trabalho com textos e discursos digitais, deve ser entendido como espaço de negociação identitária e discursiva, em que os sujeitos produzem sentidos sobre

si e sobre o mundo, ampliando o papel docente para além da técnica, inserindo-o em um projeto político de educação voltado à justiça social e à criação de novas epistemologias.

Portanto, a formação de professores para o letramento digital crítico requer práticas interdisciplinares, dialógicas e decoloniais que permitam aos docentes compreender as tecnologias como ferramentas pedagógicas e, principalmente, como espaços de disputa simbólica, de resistência e de reconstrução de saberes. Somente uma formação que una criticidade, interdisciplinaridade e compromisso ético-político será capaz de formar educadores que promovam uma educação digital emancipatória, capaz de responder aos desafios e às potencialidades do século XXI.

3. Metodologia

Este estudo objetivou analisar como professores do Ensino Fundamental Anos Finais compreendem e operacionalizam o letramento digital crítico em suas práticas pedagógicas, considerando a formação docente para o desenvolvimento do letramento digital crítico, discutindo o conceito de letramento digital crítico à luz dos estudos de multiletramentos e da decolonialidade; investigando percepções e práticas docentes sobre o uso crítico das tecnologias digitais; e identificando estratégias formativas que articulem criticidade, interdisciplinaridade e justiça cognitiva.

Quanto à abordagem e ao enquadramento epistemológico, a pesquisa insere-se no paradigma qualitativa, ancorado na Linguística Aplicada Crítica, que compreende a linguagem como prática social e assume compromisso ético-político com a transformação social (Moita Lopes, 2006), compreendendo que fenômenos educacionais são construídos nas interações sociais e devem ser analisados no contexto de produção. A natureza é exploratória e analítica, compreendendo como o letramento digital crítico se manifesta na prática pedagógica e na formação docente, articulando a emancipação (Freire, 1987).

A investigação foi realizada em duas escolas públicas estaduais do município Bom Jardim, interior de Pernambuco, que atendem turmas do EFAF. Participaram quatro professores de Língua Portuguesa (P1, P2, P3 e P4), selecionados por meio de amostragem, considerando-se o uso de tecnologias nas aulas, com experiência em docência variando entre 3 e 18 anos. Os instrumentos de coleta de dados foram: um questionário com 10 questões abertas e planos de aula produzidos pelos docentes, aplicados e coletados entre junho e julho de 2025. Todos os dados da pesquisa estão disponibilizados no texto. Os dados foram analisados, articulando categorias teóricas: concepções de letramento digital, criticidade e decolonialidade e formação docente

interdisciplinar com as categorias analíticas: tecnologia como ferramenta, formação docente, práticas pedagógicas e tensões políticas.

Foi procedida uma análise temática e crítico-discursiva (Fairclough, 2003), buscando identificar regularidades discursivas relacionadas às concepções de tecnologia, letramento digital e formação docente, seguindo o princípio da triangulação de resultados, fontes e perspectivas, favorecendo a compreensão do fenômeno em sua complexidade, articulando os referenciais de Freire (1987), Street (1984), Cope e Kalantzis (2000) e Walsh (2009) com as práticas docentes. A pesquisa teve aprovação do comitê de ética. Os resultados não permitem generalizações para a rede estadual como um todo, constituindo-se como estudo exploratório de caráter situado.

A pesquisa assume uma posição política ancorada em referenciais críticos e decoloniais, reconhecendo que as categorias mobilizadas, as escolhas teóricas e os recortes interpretativos são atravessados por trajetórias acadêmicas, compromissos políticos e inserções institucionais. Assim, a leitura das falas docentes como indícios de colonialidade epistêmica ou precarização estrutural não decorre dos dados empíricos unicamente, mas de um posicionamento crítico que orienta o olhar analítico. Problematizar essa implicação significa reconhecer que a pesquisadora participa das mesmas estruturas acadêmicas que critica, opera dentro de um campo científico regulado por critérios de legitimidade e poder e produz conhecimento situado. Tal reflexividade fortalece a consistência epistemológica ao visibilizar as condições de produção do próprio discurso científico.

4. Análise dos dados e Discussão dos resultados

Os resultados revelaram que a maioria dos professores associa o uso das tecnologias digitais à motivação dos alunos ou à facilitação do conteúdo, evidenciando uma concepção de tecnologia instrumental. Um professor de Língua Portuguesa afirmou: “A gente usa o celular e os vídeos para chamar a atenção, porque eles gostam, mas é difícil ir além disso, falta formação pra gente” (P1). Observa-se a ausência de uma leitura crítica das práticas tecnológicas (Freire, 1987). A tecnologia aparece como recurso supostamente neutro, ou seja, a tecnologia é utilizada como ferramenta para uma lógica instrumental, não como objeto de problematização pedagógica.

Uso mais o celular e os vídeos para prender a atenção dos alunos, porque eles se dispersam fácil (P2). A resposta de P2 revela uma concepção autônoma de letramento

(Street, 1984), na qual a tecnologia aparece como recurso neutro e motivacional, sem problematização de seus efeitos discursivos e políticos. Observaram-se tensões entre política pública e prática pedagógica. Embora os documentos oficiais incentivem a integração das tecnologias digitais, os professores relataram que as formações oferecidas são pontuais, descontextualizadas e focadas no uso de ferramentas. Essa lacuna evidencia o a (colonialidade pedagógica Walsh, 2009), na medida em que modelos prontos e externos são impostos sem diálogo com os contextos locais. Ao mesmo tempo, emergiram experiências pontuais de resistência, como projetos interdisciplinares que articulam redes sociais, análise de discursos midiáticos e temas sociais, indicando possíveis práticas decoloniais e emancipatórias.

No que diz respeito à formação docente, foi possível identificar elementos da colonialidade do saber, o que exige práticas decoloniais de resistência. “A formação que a gente recebe é só ensinando a mexer nas plataformas, não fala de crítica” (P3). P3 evidencia a colonialidade pedagógica (Walsh, 2009), na medida em que a formação docente se restringe à reprodução de modelos técnicos, sem os contextualizados socioculturais locais. Apesar das limitações, emergiram indícios de práticas pedagógicas que articulam tecnologia, criticidade e interdisciplinaridade. “Trabalhei com eles *fake news* e discurso de ódio nas redes, junto com História” (P4). A experiência compartilhada aponta para práticas de letramento digital crítico alinhadas à interculturalidade crítica e à justiça cognitiva. Identificaram-se as concepções docentes de letramento digital. As respostas revelaram que os professores reconhecem a importância das tecnologias no processo educativo, mas ainda associam o letramento digital ao domínio técnico. Um dos docentes afirmou: “A gente precisa aprender a mexer nos programas, porque os alunos já sabem mais que a gente” (P1).

O trecho exemplifica o que Street (1984) denomina modelo autônomo de letramento, centrado na aquisição de habilidades individuais. O letramento digital, quando concebido numa lógica autônoma e dimensão instrumental e tecnicista, reforça desigualdades, reproduz hierarquias epistêmicas e práticas excludentes, as colonialidades do saber. No entanto, quando orientado por uma perspectiva interdisciplinar, crítica, intercultural e decolonial, pode contribuir à formação de sujeitos capazes de ler, questionar e transformar discursos e práticas que atravessam ambientes digitais. Entretanto, emergiram também discursos que indicam uma transição para uma visão mais crítica e social do letramento digital, especialmente entre professores que participaram de formações baseadas no diálogo (Freire, 1987).

“O importante é que os alunos aprendam a questionar o que veem na internet” (P2). Tal perspectiva aproxima-se da noção de leitura crítica da realidade (Freire, 1987) e de letramento como prática social (Lea; Street, 1998) o que pode ser trabalhado por meio de práticas interdisciplinares e multiletradas, uma vez que os projetos interdisciplinares potencializam a integração crítica das tecnologias. Em uma sequência didática sobre “fake news e cidadania digital”, professores de Língua Portuguesa e História promoveram a análise de discursos em redes sociais e a produção de podcasts. Essa prática concretiza o que Cope e Kalantzis (2015) denominam pedagogia dos multiletramentos, na qual os estudantes tornam-se produtores de sentidos em múltiplas linguagens.

Quanto à noção de letramento digital crítico, à luz dos estudos de multiletramentos e da decolonialidade, a análise revelou que as concepções docentes sobre o uso das tecnologias em sala de aula ainda variam entre perspectivas instrumentais e visões críticas e emancipadoras. “A gente percebe que trabalhar com tecnologia não é só levar o aluno pro laboratório de informática, mas fazê-lo pensar sobre o que está por trás das informações, quem produz e por que certas vozes têm mais espaço que outras” (P3).

Nesse sentido, o letramento digital crítico, articulado às perspectivas dos multiletramentos e da decolonialidade, apresenta-se como um campo teórico-prático fundamental à formação de professores comprometidos com a justiça cognitiva e a emancipação social. Com base em Cope e Kalantzis (2015) e Freire (1987), o letramento digital crítico não se restringe ao domínio técnico das ferramentas, mas envolve a capacidade de compreender e questionar as ideologias presentes nos discursos digitais.

Constatou-se que três professores ainda associam o uso de tecnologias ao engajamento superficial dos estudantes, sem integrar práticas reflexivas que problematizem os contextos sociais e culturais de produção dos textos digitais. À luz da decolonialidade (Mignolo, 2018; Walsh, 2009), essa lacuna revela a necessidade de direcionar o olhar para práticas pedagógicas que desafiem o eurocentrismo e a colonialidade do saber, incorporando vozes e epistemologias locais, sobretudo em contextos nordestinos e periféricos, como em algumas escolas públicas pernambucanas.

Ao investigar as práticas de professores sobre o uso crítico das tecnologias digitais, os resultados indicam que há um reconhecimento crescente do potencial das tecnologias para promover aprendizagens significativas, mas também insegurança diante da falta de formação adequada. “Eu tento usar os vídeos e as redes sociais nas aulas, mas sinto falta de formação pra discutir com os alunos o conteúdo de forma crítica, às vezes a gente acaba só reproduzindo o que já está pronto na internet” (P1).

Os professores participantes relataram dificuldades em transformar o uso das mídias digitais em experiências de reflexão crítica, mencionando limitações de infraestrutura e ausência de espaços coletivos de planejamento interdisciplinar, contextos marcados por dificuldades estruturais e formativas para desenvolver práticas de letramento digital crítico. Kenski (2012) e Lea e Street (1998) defendem a importância de compreender o letramento digital como prática social e contextualizada. Pode-se afirmar que práticas digitais se tornam mais significativas quando o docente é mediador e coautor, incentivando os estudantes a criar e analisar produções multimodais, como vídeos, podcasts e blogs, em torno de temas sociais relevantes. Tais experiências revelam o potencial da LA à educação como ferramenta para analisar a linguagem digital e compreender seus efeitos ideológicos e discursivos (Moita Lopes, 2006).

Quanto a identificar estratégias formativas que articulem criticidade, interdisciplinaridade e justiça cognitiva na escola, as experiências pedagógicas mais transformadoras foram aquelas que promoveram o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e reconheceram os saberes locais como fontes legítimas de aprendizagem. Algumas iniciativas integraram projetos interdisciplinares sobre cultura digital, sustentabilidade e diversidade linguística, nos quais professores e estudantes produziram coletivamente materiais digitais autorais.

“Quando a gente faz projetos com outras disciplinas, como Português e Ciências, os alunos conseguem relacionar o que aprendem com a vida deles. Eles criam vídeos, escrevem textos e trazem saberes da comunidade, mostrando que aprender também é valorizar o conhecimento do lugar onde se vive” (P4). Essas práticas demonstraram que a criticidade nasce do diálogo e da coautoria (Freire, 1987), e que a interdisciplinaridade permite construir pontes entre conhecimentos científicos, populares e justiça cognitiva.

O reconhecimento de vozes marginalizadas promove uma convivência mais justa e inclusiva, pluralizando vozes, reconhecendo saberes locais, evitando apagamentos e promovendo a coautoria. Essa abordagem é fundamental para a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade epistêmica, permitindo que diferentes formas de conhecimento coexistam e sejam igualmente respeitadas, em contextos educacionais e digitais.

Em consonância com Candau (2016) e Moita Lopes (2013), a análise evidencia que uma formação docente que valoriza a pluralidade epistêmica e a reflexão crítica é condição para a consolidação de uma educação digital decolonial, capaz de enfrentar as desigualdades e promover uma cidadania ativa e participativa. Além disso, os materiais

digitais elaborados pelos docentes evidenciaram tentativas de incorporar abordagens colaborativas, embora ainda predominem práticas reprodutoras de conteúdos. A tensão entre inovação e reprodução reforça a necessidade de uma formação docente crítica e contínua, que articule teoria, prática e reflexão sobre dimensões digitais éticas e políticas.

Por meio da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2003) foi possível observar como escolhas lexicais e modalizações constroem determinadas representações sobre tecnologia e formação. Quando o professor afirma “a gente usa o celular e os vídeos para chamar a atenção” ou “uso mais o celular para prender a atenção”, os verbos “chamar” e “prender” ativam um campo semântico ligado ao controle da dispersão e à gestão do comportamento discente, e não à problematização crítica do conhecimento. A tecnologia é lexicalmente associada a estratégia motivacional, não a mediação epistemológica. Também, o uso recorrente da forma impessoal “a gente” dilui a responsabilidade individual e institucional, produzindo um efeito discursivo de naturalização da prática. No plano da modalização, expressões como “é difícil ir além disso” e “falta formação pra gente” operam como modalizadores de possibilidade e limitação, indicando baixa agência percebida e deslocamento da responsabilidade para instâncias externas como políticas de formação, gestão escolar, o que revela uma estrutura discursiva que combina reconhecimento da lacuna crítica com sensação de impotência profissional.

Nas falas docentes analisadas, o modelo autônomo de letramento (Street, 1984) aparece linguisticamente por meio de escolhas lexicais que naturalizam a tecnologia como instrumento neutro “usar o celular”, “passar o vídeo”, “facilitar o conteúdo”, além da predominância de verbos operacionais e transitivos diretos que indicam ação técnica, mas não problematização “aplicar”, “utilizar”, “mostrar”. As estruturas impessoais como “a gente usa”, “é preciso usar”) produz efeito de generalização e desresponsabilização, reforçando a ideia de que o uso tecnológico é prática universal e incontestável.

Do ponto de vista dos efeitos discursivos, constrói-se uma representação da tecnologia como meio de motivação e controle da atenção, não como prática social situada, o que apaga dimensões de poder, cultura e desigualdade. Curricularmente, pode gerar planejamento focado em habilidades operacionais e competências instrumentais, alinhando-se a uma racionalidade tecnicista que privilegia desempenho e função.

Em termos de autoria estudantil, há impactos quando a tecnologia é concebida como ferramenta neutra, pois o estudante ocupa posição de usuário-consumidor de conteúdos, e não de sujeito produtor de sentidos. Em contraste com a perspectiva dialógica (Freire, 2006), que entende a linguagem como prática de intervenção no mundo,

o discurso docente analisado indica uma limitação das possibilidades de agência discursiva dos alunos, restringindo sua autoria a respostas reativas e não à produção crítica e transformadora de conhecimento.

Foi possível observar dois níveis nas falas docentes que, embora articulados, não são equivalentes, a colonialidade epistêmica e a precarização estrutural. Quando os professores afirmam que “o celular é para facilitar o conteúdo”, “uso o vídeo para prender a atenção” ou “o importante é cumprir o conteúdo”, estamos diante de marcas linguísticas que apontam para a colonialidade epistêmica. Nesse caso, o problema é a limitação material e, principalmente, a naturalização de uma concepção de conhecimento como transmissão neutra e universal, desvinculada de contexto sociocultural. A ênfase em verbos operacionais como “aplicar”, “passar”, “utilizar” e na ênfase do “conteúdo” revela a permanência de um regime de verdade que hierarquiza saberes e privilegia formas hegemônicas de produção do conhecimento.

Tal lógica está alinhada à crítica de Quijano (2005) sobre a colonialidade do poder, especialmente em sua dimensão epistêmica. O currículo organiza-se a partir de epistemologias legitimadas pelo centro global, enquanto saberes locais, periféricos ou contra-hegemônicos permanecem marginalizados. Aqui, o modelo autônomo de letramento descrito por Street (1984) manifesta-se discursivamente na ideia de que a tecnologia é ferramenta neutra e que aprender a usá-la tecnicamente é suficiente.

Já, quando aparecem enunciados como “é difícil ir além disso”, “falta formação pra gente”, “não temos estrutura”, evidencia-se um outro plano, o da precarização estrutural. As marcas linguísticas de impossibilidade como “é difícil”, “não temos” e de carência “falta” indicam condições materiais objetivas que limitam práticas pedagógicas mais críticas. São restrições vinculadas a políticas públicas insuficientes, ausência de formação continuada, sobrecarga docente e desigualdade de acesso a recursos de tecnologia. Aqui, a limitação não decorre de adesão ideológica a uma epistemologia colonial, mas de condições concretas de trabalho que restringem a agência docente.

A colonialidade epistêmica aparece quando o discurso naturaliza hierarquias de saber, reduz tecnologia a instrumento neutro e invisibiliza disputas de poder na produção do conhecimento e a precarização estrutural manifesta-se quando o discurso evidencia impedimentos materiais e institucionais que dificultam práticas críticas, mesmo quando há reconhecimento de sua importância.

Vale ressaltar que esses dois níveis frequentemente se imbricam. A precarização pode reforçar a colonialidade ao empurrar o trabalho docente para soluções rápidas e

tecnicistas, enquanto a colonialidade epistêmica pode mascarar a precarização ao apresentar limitações estruturais como questões individuais ou metodológicas. Reconhecer essa diferença analítica permite evitar reducionismos, pois nem toda prática instrumental é fruto apenas de colonialidade, assim como nem toda limitação decorre exclusivamente de falta de recursos. É preciso mapear cuidadosamente quando o problema é epistemológico ou material, e quando ambos operam simultaneamente na configuração de práticas curriculares e de possibilidades de autoria estudantil.

Ao examinar tensões internas das falas, percebe-se um movimento ambivalente entre reprodução e crítica. Em enunciados como “o importante é que os alunos aprendam a questionar o que veem na internet”, emerge uma modalidade deôntica (é importante) que introduz valor normativo alinhado à criticidade, contrastando com práticas descritas anteriormente como instrumentais. Segundo Fairclough (2003), tais contradições evidenciam a coexistência de diferentes ordens de discurso no interior do mesmo sujeito. De um lado, o discurso tecnicista hegemônico que reduz tecnologia a ferramenta; de outro, o discurso crítico-emancipatório que reivindica problematização das relações de poder. Essa tensão revela que os docentes não ocupam posições fixas, mas transitam entre formações discursivas concorrentes, refletindo as disputas ideológicas presentes no campo educacional. Assim, a análise discursiva demonstra que o letramento digital crítico não está ausente, mas aparece como possibilidade discursiva ainda instável, atravessada por limitações estruturais e por regimes de verdade que privilegiam a eficiência técnica sobre a reflexão sociopolítica.

Segundo Lea e Street (1998), o letramento deve ser compreendido como prática social. Nesse sentido, a produção de materiais digitais pelos professores deve refletir o contexto sociocultural da escola, valorizando as vozes, linguagens e repertórios locais, especialmente no interior pernambucano, onde a oralidade, a cultura popular e as formas híbridas de comunicação digital se entrelaçam cotidianamente. Os materiais digitais criados pelos professores no contexto do letramento digital crítico como podcast educativo, vídeo interativo, mural digital e blog escolar assumem importante papel na promoção de práticas pedagógicas emancipatórias, contextualizadas e socialmente relevantes. Tais materiais não se limitam a recursos tecnológicos prontos, como slides ou vídeos, mas configuram-se como práticas discursivas e autorais, nas quais o docente constrói sentidos, interpreta o mundo e cria oportunidades de aprendizagem que dialogam com as experiências dos estudantes.

Cada material possibilita diferentes modos de leitura, escrita e produção de sentido, promovendo o uso multimodal da linguagem (Cope e Kalantzis, 2015). Um docente criou um podcast sobre desigualdades digitais envolvendo roteirização, gravação, edição e curadoria de informações, integrando conhecimentos de LP, História e Tecnologia e estimulando reflexão crítica sobre contextos sociais de acesso à informação. A dimensão mais potente dessa criação reside no diálogo interdisciplinar e na intencionalidade pedagógica. Ao produzir um mural digital sobre diversidade linguística, outro professor exerce uma prática política de letramento, reconhecendo e valorizando identidades, culturas e saberes de seus alunos (Walsh, 2009; Candau, 2016).

No âmbito do letramento digital crítico, esses materiais devem promover a leitura crítica do mundo e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1987). Assim, professores podem desenvolver atividades digitais que problematizem *fake news*, discursos de ódio, estereótipos de gênero ou representações coloniais, articulando as discussões aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e às competências da BNCC, favorecendo a formação de estudantes conscientes e críticos no ambiente digital, revelando múltiplas vozes, identidades e posicionamentos discursivos que refletem a heterogeneidade linguístico-cultural escolar (Lea e Street, 1998 e Moita Lopes, 2013).

Ainda, podem funcionar como espaços de resistência e reexistência e a desobediência epistêmica é um caminho para romper com a colonialidade do saber (Mignolo, 2018), inclusive em práticas digitais. Nesse sentido, quando um professor cria um recurso audiovisual sobre o cordel digital, ou um jornal escolar online bilíngue em português e língua indígena, ele desafia epistemologias dominantes e produz conhecimento situado, decolonial e interdisciplinar. Esses materiais ressignificam o digital como espaço de emancipação e construção coletiva de saberes, reafirmando o papel do professor como autor crítico e mediador intercultural no processo educativo.

A pesquisa vislumbrou aspectos da decolonialidade e da justiça cognitiva na cultura digital escolar. Os dados indicaram que as tecnologias são geralmente tratadas como instrumentos neutros, o que invisibiliza as desigualdades digitais e culturais. Essa postura reflete a colonialidade do saber (Mignolo, 2003) ao naturalizar epistemologias hegemônicas e marginalizar saberes locais. Contudo, experiências pontuais de resistência emergiram quando professores articularam saberes comunitários e culturais às práticas digitais, por exemplo, ao produzir vídeos sobre tradições locais e oralidades populares. Tais práticas dialogam com a educação intercultural crítica (Candau, 2016) e com uma decolonialidade que reconhece o sujeito produtor de conhecimento (Walsh, 2009).

A análise mostrou que o letramento digital crítico no EFAF também depende da construção de uma consciência decolonial sobre o uso de tecnologias. Assim, a formação docente deve promover a leitura ética delas e incentivar a autoria crítica, transformando a escola em espaço de reexistência e emancipação. Ainda, revelou a predominância de concepções instrumentais de tecnologia, a fragilidade da formação docente crítica e a existência de indícios emergentes de práticas críticas ainda não sistematizadas. A BNCC é percebida como um documento prescritivo, associado à cobrança por resultados e ao cumprimento de habilidades, o que contribui à reprodução de práticas tecnicistas, reforçando a distância entre o discurso oficial e a prática pedagógica, e a fragilidade da formação docente para a leitura crítica do currículo.

Dessa forma, argumenta-se que a relação entre letramento digital crítico e BNCC não é de simples alinhamento ou oposição, mas de tensão produtiva. A BNCC pode funcionar tanto como instrumento de regulação e controle quanto como espaço de disputa discursiva, a depender da perspectiva teórica e política que orienta sua apropriação. No âmbito da Linguística Aplicada Crítica, cabe aos professores e formadores de professores exercerem uma leitura situada e contra-hegemônica do documento, ressignificando suas orientações a partir das realidades locais e dos compromissos com a emancipação social. A educação tecnológica deve ser libertadora e dialógica, permitindo que o sujeito desenvolva conscientização e se torne autor e não apenas consumidor de informações (Freire, 2006). Assim, é fundamental compreender as tecnologias como práticas culturais, atravessadas por relações de poder, gênero, raça e classe (Walsh, 2009; Mignolo, 2003).

Conclui-se, portanto, que a efetivação do letramento digital crítico no EFAF exige ir além da adequação às prescrições da BNCC. Ela requer uma formação docente que possibilite compreender o currículo como prática discursiva, historicamente situada e atravessada por relações de poder. Só assim é possível desenvolver a práxis, transformar as orientações curriculares em práticas pedagógicas decoloniais, interdisciplinares e transformadoras, reafirmando a dialogicidade como método (Freire, 2006).

5. Considerações Finais

O estudo evidenciou que o letramento digital no Ensino Fundamental Anos Finais ainda enfrenta desafios estruturais e formativos significativos, permanecendo majoritariamente ancorado em uma perspectiva instrumental, limitada ao domínio técnico das ferramentas o que reforça a persistência de desigualdades, de colonialidades do saber e a fragilidade das políticas de formação docente crítica, uma lacuna entre políticas de

digitalização e formação docente crítica, comprometendo o potencial emancipatório tecnológico-digitais.

Entretanto, os resultados apontam para um movimento de mudança, impulsionado por formações críticas e interdisciplinares. O letramento digital crítico deve ser entendido como prática social e política, articulada às dimensões culturais e decoloniais da educação. Promover esse letramento implica repensar as relações de poder no espaço digital e construir caminhos formativos que possibilitem a docentes e estudantes autoria e criticidade na comunicação. A integração da Linguística ao trabalho pedagógico com letramento digital crítico no EFAF possibilita uma compreensão mais ampla das práticas de linguagem dos estudantes e do papel do professor como mediador. A Linguística, ao ser mobilizada como lente de análise, permite compreender essas produções como textos multimodais e como eventos sociocomunicativos situados, permeados por ideologias, escolhas lexicais e marcas de pertencimento social.

Desse modo, a formação docente que incorpora fundamentos linguísticos críticos se mostra essencial para que o professor interprete as práticas discursivas digitais como manifestações legítimas de linguagem, promovendo reconhecimento das variações e valorização das vozes periféricas subalternizadas, em consonância com uma perspectiva decolonial de educação. Compreendendo que a formação docente é elemento central nesse processo, ela deve transcender o ensino de habilidades técnicas e incorporar reflexões sobre o papel das tecnologias na produção e circulação do conhecimento. O desafio é consolidar políticas educacionais que apoiem a formação crítica e construir práticas interdisciplinares dialógicas entre escola, comunidade e digital.

Conclui-se que a integração das tecnologias digitais à prática pedagógica exige mais do que infraestrutura e que a formação de professores deve ser repensada em uma perspectiva política, intercultural, decolonial e interdisciplinar, fundamentada nos pressupostos dos multiletramentos e da decolonialidade e comprometida com a leitura política e social das práticas digitais. O letramento digital crítico constitui-se como prática discursiva de resistência e transformação social. Ao promover a justiça cognitiva e valorizar saberes plurais, ele contribui para práticas pedagógicas emancipatórias e socialmente transformadoras. Como perspectivas futuras, sugere-se a ampliação da pesquisa para outros contextos escolares e redes de ensino, bem como o desenvolvimento de programas formativos que integrem letramento digital crítico, multiletramentos e pedagogias decoloniais como eixo estruturante da educação contemporânea.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados que sustentam os resultados deste estudo encontram-se integralmente contidos no próprio artigo e nas referências citadas, não havendo conjuntos de dados depositados em repositórios externos.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

A autora declara que o manuscrito apresentado é um trabalho independente e que não há conflito de interesse com o presente artigo que possa ter influenciado a condução ou os resultados da pesquisa.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 56. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 out. 2025.
- _____. **TIC Educação 2022**. Comitê Gestor da Internet no Brasil. São Paulo: CGI.br, 2023.
- BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais: convergências e divergências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CANDAU, Vera. M. **Educação intercultural: entre concepções, tensões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- _____. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. In: CANDAU, Vera. Maria. (Org.) **Cotidiano, educação e culturas: realizações, tensões e novas perspectivas**. Rio de Janeiro, RJ: Editora dos Autores, 2023, p. 45 a 60.
- _____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio. Flavio; CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 23-41.
- _____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. v. 33, **Educação & Sociedade**, 2012, p. 235-250.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. London: Palgrave, 2015.
- _____; _____. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2017.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LEA, M.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157–172, 1998.
- _____. **Student writing in higher education: An academic literacies approach**. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157–172, 1998.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais, desenhos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009.
- _____. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**. *Revista Educação em Questão*, v. 34, n. 2, p. 7–33, 2009.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.