Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

O Ensino da Língua Portuguesa e o Uso do Smartphone em Sala de Aula: possibilidades e limites no Ensino Fundamental II

Adriana Luíza Oliveira Cerqueira

https://orcid.org/0009-0005-8431-0018

adrianaluiza@aluno.ufrb.edu.br

Ednei Nunes de Oliveira (UFRB)

https://orcid.org/0000-0001-8464-4687

edneioliveira@ufrb.edu.br

Resumo: *Este trabalho discute o uso do smartphone no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, refletindo especialmente diante da Lei nº 15.100/25, que restringe o uso de celulares no âmbito escolar. A pesquisa, de caráter qualitativo, bibliográfico e de intervenção pedagógica, objetiva analisar como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da escola pública municipal articulam, o uso pedagógico do smartphone em suas práticas de ensino, às restrições estabelecidas pela Lei nº 15.100/25. São discutidos tópicos como o uso do smartphone como uma ferramenta de aprendizado, tecnologia digital e educação, ensino da Língua Portuguesa, legislação e práticas escolares. Para identificar como tem sido a integração entre recursos digitais e práticas pedagógicas foram feitas entrevistas com docentes a fim de descobrir quais têm sido os caminhos necessários para transformar o smartphone em um aliado no ensino da Língua Portuguesa. Ao analisar os dados da entrevista, foi identificado que os principais caminhos foram o uso pedagógico planejado, formação docente para o uso consciente da tecnologia, integração às práticas escolares e à BNCC, educação digital e responsabilidade e construção de regras coletivas de uso.*

Palavras-chave: *Ensino de Língua Portuguesa. Smartphone. Ensino Fundamental II. Práticas escolares.*

Abstract: *This study discusses the use of smartphones in Portuguese Language teaching in lower secondary education (Ensino Fundamental II), especially considering Law No. 15.100/25, which restricts the use of cell phones in the school environment. The research, characterized as qualitative, bibliographic, and based on pedagogical intervention, aims to analyze how Portuguese Language teachers in a municipal public school articulate the pedagogical use of smartphones in their teaching practices in relation to the restrictions established by Law No. 15.100/25. Topics discussed include the use of smartphones as a learning tool, digital technology and education, Portuguese Language teaching, legislation, and school practices. In order to identify how the integration between digital resources and pedagogical practices has been occurring, interviews were conducted with teachers to investigate the necessary paths for transforming smartphones into allies in Portuguese Language teaching. Through the analysis of the interview data, it was identified that the main paths involved planned pedagogical use, teacher training for the conscious use of technology, integration with school practices and the BNCC, digital education and responsibility, as well as the construction of collective rules for smartphone use.*

Keywords: *Portuguese Language Teaching. Smartphone. Lower Secondary Education. School Practices.*

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia tem avançado de forma acelerada, possibilitando o acesso, a circulação e o compartilhamento de informações em tempo real. Nesse contexto, o uso do smartphone em sala de aula, especialmente no Ensino Fundamental II de escolas públicas, tornou-se um tema central nas discussões sobre inclusão digital e inovação pedagógica. Enquanto algumas instituições seguem rigorosamente a Lei nº 15.100/25, que proíbe o uso de celulares durante as aulas, intervalos e recreios em toda a educação básica, outras buscam integrar esse recurso como ferramenta de apoio ao ensino da Língua Portuguesa.

Estudos recentes indicam que o smartphone pode favorecer práticas de linguagem multimodais, ampliando as possibilidades de leitura, escrita e interação (Rojo, 2012; Coscarelli, 2020). O acesso rápido à internet facilita pesquisas, produções textuais, vídeos e áudios, além de oferecer aplicativos interativos que incentivam e motivam os estudantes. Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre os limites e as possibilidades do uso pedagógico do smartphone em contextos escolares regulados por legislações restritivas.

Embora a literatura educacional discuta amplamente o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, destacando o potencial do smartphone para o desen-

volvimento de práticas de linguagem multimodais e letramentos digitais (Rojo, 2012; Coscarelli, 2020), grande parte dessas pesquisas concentra-se nas potencialidades pedagógicas das tecnologias e em suas formas de integração ao ensino. Nesse contexto, nota-se que ainda são pouco exploradas as implicações de legislações que restringem o uso de dispositivos, especialmente o smartphone, nas práticas pedagógicas. Assim, evidencia-se uma lacuna importante no campo educacional: a insuficiência de investigações empíricas que analisem como a Lei nº 15.100/25 reconfigura, tensiona e condiciona o uso pedagógico do smartphone no ambiente escolar, especialmente no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca compreender como os professores da escola pública municipal interpretam e operacionalizam essas normas e de que modo elaboram estratégias pedagógicas que articulam o uso educativo das tecnologias digitais às exigências institucionais.

Dessa forma, a questão analítica que orienta este estudo é: de que forma os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da escola pública municipal articulam o uso pedagógico do smartphone às restrições estabelecidas pela Lei nº 15.100/25?

O objetivo geral deste estudo é analisar como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da escola pública municipal articulam o uso pedagógico do smartphone em suas práticas de ensino, considerando as restrições da Lei nº 15.100/25.

Este estudo parte da hipótese de que a proibição legal do uso do smartphone tensiona práticas pedagógicas contemporâneas baseadas em letramentos digitais, exigindo da escola pública estratégias de mediações entre controle normativo e formação crítica.

A justificativa científica deste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender as consequências pedagógicas da legislação para o ensino da Língua Portuguesa. Embora as tecnologias digitais estejam presentes no cotidiano dos estudantes, as regulamentações no espaço escolar impõem desafios às práticas docentes e, consequentemente, ao desenvolvimento de letramentos digitais.

Este artigo está organizado em cinco seções. A primeira seção apresenta a problemática e o contexto. A segunda seção aprofunda a fundamentação teórica, discutindo tecnologia e educação, Linguística Aplicada e tecnologias digitais, ensino de Língua Portuguesa, vari-

ação linguística, letramentos e políticas públicas educacionais. A terceira seção apresenta a metodologia aplicada. A quarta seção traz os resultados e as discussões construídas com base nos dados empíricos. Por fim, a quinta seção reúne as considerações finais, avaliando como os achados dialogam com os objetivos e apontam sugestões para a formação docente.

2 A TECNOLOGIA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A importância das tecnologias digitais na educação para crianças e adolescentes tem sido amplamente discutida no campo educacional. Nesse contexto, equilibrar o uso de smartphones e as necessidades das práticas pedagógicas de ensino da Língua Portuguesa tem se configurado como uma estratégia pedagógica. Quando se reflete sobre a educação de adolescentes no Brasil, especificamente em turmas do Ensino Fundamental II, percebe-se que é uma fase consideravelmente delicada, na qual se encontram muitos desafios no sistema educacional brasileiro, em virtude do processo de desenvolvimento desses estudantes.

Desse modo, a discussão proposta nesta pesquisa não parte da ideia de que as tecnologias digitais sejam soluções automáticas para os desafios educacionais, nem de uma perspectiva exclusivamente proibitiva. O que está em questão é compreender como as práticas pedagógicas podem ser reorganizadas diante de uma cultura digital já incorporada ao cotidiano dos estudantes e tensionada por regulamentações institucionais.

2.1 TECNOLOGIA DIGITAL E EDUCAÇÃO

O uso das tecnologias digitais na educação é um grande e importante estímulo para o aprendizado e para o comprometimento dos estudantes. Nem todos os estudantes conseguem participar ativamente de aulas tradicionais, alguns compreendem melhor por meio de atividades dinâmicas e que muitas vezes precisam do uso de tecnologias digitais, em alguns casos, a ausência dessas ferramentas podem gerar desinteresse nas aulas, e isso contribui para a falta de aprendizado.

O educador brasileiro Paulo Freire problematiza sobre tecnologia, educação e formação crítica dos indivíduos. Para o autor, a educação não pode ser limitada apenas a aspectos técnicos, mas também não se concretiza sem o suporte das técnicas e das ferramentas elaboradas pela sociedade. Nesse sentido, Freire afirma que:

> A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação. (FREIRE, 2001, p. 98).

A perspectiva freireana destaca a importância do uso da tecnologia na educação, mas alerta que é necessário utilizá-la de forma consciente e com intencionalidade pedagógica. Desse modo, compreende-se que o smartphone, quando utilizado de maneira planejada e reflexiva, pode contribuir para a autonomia e o desenvolvimento crítico-reflexivo dos estudantes, embora tenham as restrições imposta pela Lei nº 15.100/25.

2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DA LINGUÍSTICA APLICADA

Na área da Linguística Aplicada, as tecnologias digitais não são compreendidas apenas como ferramentas auxiliares do ensino, mas como práticas socioculturais que reorganizam modos de ensinar, aprender e produzir sentidos. Para alguns pesquisadores, como Roxane Rojo e Antônio Carlos Xavier, a implantação da tecnologia na escola implica reconhecer que os estudantes já se constituem como sujeitos imersos na cultura digital, produzindo, circulando e interpretando textos multimodais em ambientes virtuais.

Dessa forma, o que está em questão não se resume a “usar ou não usar” os dispositivos como o smartphone, mas ao envolvimento e à compreensão das práticas de linguagem que emergem e como elas reconfiguram a aprendizagem.

Rojo (2012) ressalta os multiletramentos e a necessidade de trabalhar com textos multissemióticos, defendendo que a escola reconheça as múltiplas formas de construção de sentidos presentes nas práticas digitais contemporâneas. Xavier (2021), ao discutir letramento digital, enfatiza a competência digital como dimensão necessária à participação cidadã na cultura contemporânea. Embora os autores se aproximem ao defender a inserção crítica das tecnologias digitais na escola, suas perspectivas não são completamente equivalentes. Enquanto Rojo concentra-se nas práticas sociais multissemióticas e nos modos de produção de sentidos, Xavier direciona maior atenção à competência digital como condição de inserção social e cidadã. Essa diferença teórica demonstra que a discussão sobre tecnologias digitais

ultrapassa o simples uso de dispositivos e envolve distintas compreensões sobre linguagem, aprendizagem e participação social.

Nesse contexto, a presente pesquisa compreende que o smartphone não deve ser interpretado apenas como ferramenta tecnológica, mas como elemento inserido em práticas socioculturais e discursivas que reorganizam as formas de interação e produção de linguagem. Entretanto, a operacionalização dessas práticas encontra limites institucionais concretos, especialmente diante das restrições impostas pela Lei nº 15.100/25, o que evidencia tensões entre os referenciais teóricos favoráveis à educação digital e as condições reais do cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, o uso do smartphone no ensino de Língua Portuguesa precisa ser entendido como mediador de práticas de letramento digital, desenvolvendo formas de participação dos estudantes. Porém, para que aconteça a execução, há limites presentes no âmbito escolar, o que de fato demonstra a desigualdade entre construções teóricas e as situações reais de operacionalização.

A pesquisadora Carla Viana Coscarelli aprofunda essa discussão quando destaca que as tecnologias digitais ampliam inúmeras possibilidades de interação e intermediação, à medida que disponibilizam rotinas de leitura e escrita que vão além do lápis e papel, com a movimentação e disseminação de vídeos, memes, podcasts, aplicativos e, principalmente, redes sociais (COSCARELLI, 2020). Assim, torna-se evidente que a integração da tecnologia no processo de ensino não se limita exclusivamente à significância teórica, mas às circunstâncias reais de sua implementação.

2.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LETRAMENTOS DIGITAIS

O ensino da Língua Portuguesa, especificamente no Ensino Fundamental II, tem percorrido importantes transformações, de modo especial quando se implantou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), norteando a forma como se desenvolve o trabalho pedagógico a partir das competências críticas e sociais. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 15) propõe uma abordagem da língua que vai além da memorização de regras, focando no desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

Os pensadores Mikhail Bakhtin (1997) e João Wanderley Geraldi (1997) contribuem significativamente para compreender o ensino da linguagem como prática social e interativa. Entretanto, embora exista aproximação entre os autores, suas contribuições partem de problematizações distintas. Bakhtin enfatiza a dialogicidade da linguagem e os gêneros discursivos como formas históricas de interação social, compreendendo os enunciados como atravessados por múltiplas vozes sociais. Já Geraldi desloca essa discussão para o campo pedagógico, criticando práticas escolares centradas exclusivamente na metalinguagem e defendendo um ensino de língua voltado para o uso social da linguagem.

Essa aproximação teórica torna-se importante para esta pesquisa porque permite compreender que o uso do smartphone em sala de aula não envolve apenas a inserção de um recurso tecnológico, mas a reorganização das próprias práticas discursivas escolares. Nesse sentido, o smartphone possibilita a circulação de gêneros multissemióticos e amplia formas de interação entre os estudantes, embora permaneçam tensões relacionadas ao controle institucional e às restrições estabelecidas pela Lei nº 15.100/25.

Quanto às discussões sobre norma linguística e variação, Faraco (2002) e Bagno (1999) apresentam aproximações importantes, embora partam de problematizações distintas. Faraco discute criticamente a construção histórica da norma-padrão e os efeitos sociais produzidos pela valorização de determinadas variedades linguísticas em detrimento de outras. Bagno, por sua vez, enfatiza o preconceito linguístico como mecanismo de exclusão social e problematiza a ideia de que a norma culta seja suficiente para superar desigualdades sociais.

Essas perspectivas contribuem para compreender que as práticas linguísticas desenvolvidas em ambientes digitais também são atravessadas por disputas de legitimidade linguística e cultural. Assim, o uso do smartphone no ensino de Língua Portuguesa não envolve apenas questões tecnológicas, mas também discussões sobre quais práticas de linguagem são reconhecidas ou desvalorizadas pela escola. Nesse contexto, redes sociais, aplicativos de mensagens e produções digitais tornam-se espaços relevantes para reflexão sobre variação linguística, práticas discursivas contemporâneas e construção de sentidos.

No que se refere aos letramentos digitais, Roxane Rojo (2012) afirma que as práticas sociais incluem leitura, escrita e produções através das tecnologias. Segundo a autora, “Os

textos contemporâneos, especialmente aqueles que circulam em ambientes digitais, são multissemióticos, pois combinam diferentes linguagens como escrita, imagem, som, vídeo e interatividade na construção de sentidos" (ROJO, 2012, p. 18). Dessa forma, as significações não ocorrem somente por um modo de linguagem, mas pela conexão entre os diversos modos que atuam ao mesmo tempo. Importante destacar que essa abordagem conversa com a perspectiva bakhtiniana, ao enfatizar a dimensão social que a linguagem oferece e por integrar características dos contextos digitais.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIA EDUCACIONAL

As discussões sobre tecnologia educacional no Brasil têm sido marcadas por disputas entre políticas de inclusão digital e propostas de regulamentação do uso de dispositivos eletrônicos no ambiente escolar. A Lei nº 15.100/25 tem gerado inúmeras discussões sobre como se configura o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que a escola enfrenta desafios para elaborar estratégias pedagógicas perante a proibição do uso de aparelhos eletrônicos pessoais durante as aulas, intervalos ou recreio, em todas as etapas da educação básica.

Por outra perspectiva, a Lei nº 14.533/2023 estabelece a Política Nacional de Educação Digital (PNED), definindo que a inserção de tecnologias digitais é fundamental para a formação dos cidadãos e para o desenvolvimento de habilidades com participação crítica na sociedade. Nesse contexto, o principal desafio é tratar as dificuldades de adaptação ao mundo digital, quando é possível perceber que na sociedade atual a tecnologia tem sido presente e impedir a utilização em sala de aula é, de fato, limitar o acesso a recursos que ofereçam aprendizado.

Roxane Rojo (2012, p. 42) discute que as escolas precisam adotar práticas de multiletramentos e letramentos digitais, identificando que os estudantes aprendem e criam significados por meio de textos multimodais, sendo esses os aplicativos e também as redes sociais. Assim, a autora evidencia que essas práticas fazem parte do processo de aprendizagem contemporâneo, enquanto Antônio Carlos Xavier (2021, p. 77) destaca que a competência digital é um aspecto da cidadania moderna, o que requer que a escola adote uma abordagem educativa em vez de apenas normativa, logo, a escola deve atuar de forma mediadora no uso das tecnologias.

Carla Viana Coscarelli (2020) afirma que o foco não deve se limitar à permissão ou proibição das tecnologias digitais, mas à construção de práticas pedagógicas que favoreçam leitura crítica, navegação ética e participação consciente nos ambientes digitais. Já Marcelo El Khouri Buzato (2018) enfatiza os letramentos híbridos e as articulações entre cultura digital e cultura escolar, defendendo que a escola reconheça as práticas sociais digitais já vivenciadas pelos estudantes.

Embora ambos defendam a necessidade de inserção crítica das tecnologias na educação, suas perspectivas apresentam diferenças importantes. Coscarelli problematiza principalmente a necessidade de formação crítica e mediação pedagógica, alertando que o simples acesso às tecnologias não garante aprendizagem significativa. Buzato, por outro lado, enfatiza as transformações culturais produzidas pelos letramentos híbridos e os impactos das práticas digitais na reorganização das formas de interação e aprendizagem escolar. Essa tensão teórica contribui para compreender que o debate sobre o smartphone na escola não envolve apenas acesso tecnológico, mas disputas sobre cultura, linguagem, mediação pedagógica e participação social.

No que diz respeito às práticas escolares, para Vygotsky (1998), o aprendizado acontece por meio da interação social, o que reforça a importância de práticas colaborativas e participativas dentro da escola. Desse modo, a importância da articulação no processo de aprendizagem, permite compreender que, o uso do smartphone favorece atividades participativas e colaborativas.

A BNCC (BRASIL, 2018, p.18) destaca que a escola deve desenvolver competências cognitivas, emocionais e sociais, preparando os alunos para atuar de forma consciente na sociedade, envolvendo aulas interativas e dinâmicas que incentivem o protagonismo do aluno; feiras literárias que integram a comunidade; atividades extracurriculares (oficinas de leitura e música); uso de tecnologias digitais de forma consciente para potencializar o aprendizado e ações de inclusão e diversidade que promovam empatia e respeito. Assim, o documento norteia práticas pedagógicas conectadas às demandas contemporâneas. Portanto, no contexto desta pesquisa, o uso do smartphone pode incentivar o desenvolvimento dessas competências.

A Lei nº 15.100/25, quando proíbe o uso de aparelhos eletrônicos pessoais nas aulas e nos intervalos, coloca-se em um lugar de conflitos sociopolíticos sobre a função da tecnologia no âmbito escolar. Embora o argumento ressalte disciplina, foco e atenção, a estratégia diverge da Política Nacional de Educação Digital (PNED), que conduz as escolas a propor inclusão digital, cultura da tecnologia e aprimoramento de habilidades digitais para a participação social. Com o mesmo enfoque, Carla Viana Coscarelli (2020) questiona que proibir não é educar, ou seja, torna impossível trabalhar as práticas de ensino que poderiam promover o uso ético, responsável e crítico das tecnologias. Dessa forma, a autora demonstra as dificuldades de abordagens cerceadoras e por isso possibilita compreender que, no contexto desta pesquisa, o uso do smartphone deve ser guiado por princípios pedagógicos.

Portanto, observa-se que a Lei nº 15.100/25 gera o entendimento de que a discussão não é técnica, mas política. Referindo-se a quais estudantes têm acesso à tecnologia, como a escola tem compreendido o mundo digital e quais práticas, no âmbito da linguagem, têm sido legitimadas ou omitidas na escola. Consequentemente, quando orientada pedagogicamente, a utilização do smartphone aprimora a aprendizagem e expande a participação, garantindo o direito à educação digital de forma crítica e libertadora.

3 METODOLOGIA

A metodologia presente neste trabalho tem como base a pesquisa qualitativa, com abordagem bibliográfica e intervenção pedagógica. O estudo bibliográfico constituiu a etapa inicial da pesquisa, com base em autores que discutem tecnologia digital, ensino da Língua Portuguesa, letramentos digitais, práticas escolares e formação crítica dos estudantes. Entre os principais referenciais teóricos utilizados, destacam-se Freire (2001), Rojo (2012), Coscarelli (2020), Xavier (2021), Buzato (2018), Bakhtin (1997), Geraldi (1997), Faraco (2002), Bagno (1999) e Vygotsky (1998), bem como em documentos oficiais, como a Lei nº 15.100/25, a Lei nº 14.533/23 (PNED) e a BNCC (BRASIL, 2018).

3.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL DA ESCOLA INVESTIGADA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal que atende estudantes do Ensino Fundamental II no turno diurno e turmas da EJA no turno noturno. A escola investigada apresenta uma trajetória marcada por constantes ampliações e melhorias em sua

estrutura física, oferecendo uma educação inclusiva, apresentando diversidade cultural, econômica e educacional entre os estudantes.

A unidade escolar está localizada em um bairro no centro da cidade, recebendo estudantes de diferentes bairros e também de comunidades rurais. Por se tratar de uma escola pública, grande parte dos estudantes pertence a famílias de classe popular, muitas vezes marcadas por dificuldades socioeconômicas e limitações relacionadas ao acesso contínuo a recursos tecnológicos e culturais.

No aspecto socioeducacional, observou-se que os estudantes apresentam forte vínculo com as tecnologias digitais, especialmente com o smartphone, recurso utilizado em atividades de comunicação, lazer e interação social. Muitos estudantes possuem aparelho celular próprio e fazem uso frequente de redes sociais. Entretanto, percebe-se que o uso dessas tecnologias nem sempre ocorre de forma orientada ou crítica, o que gera desafios para o ambiente escolar.

Em relação à infraestrutura tecnológica, a instituição possui acesso à internet, computadores destinados ao uso administrativo e pedagógico, além de alguns equipamentos, como notebook, projetor e caixa de som, utilizados pelos docentes em determinadas atividades. Contudo, identificou-se que os recursos tecnológicos disponíveis ainda são limitados diante das necessidades pedagógicas contemporâneas e das demandas relacionadas ao ensino mediado por tecnologias digitais.

No cotidiano escolar, o smartphone ocupa posição central nas relações dos estudantes com a tecnologia. Observou-se que muitos estudantes levam o aparelho para a escola diariamente, utilizando-o em diferentes momentos da rotina escolar. Em algumas situações, o uso inadequado do dispositivo provoca dispersão, falta de concentração e dificuldades no acompanhamento das aulas. Entretanto, também foi possível identificar que, quando utilizado de forma planejada e orientada pedagogicamente, o smartphone potencializa práticas de participação, interação e colaboração dos estudantes nas atividades de Língua Portuguesa.

A implementação da Lei nº 15.100/25 intensificou os debates sobre o uso de celulares no ambiente escolar, exigindo que professores e equipe gestora reorganizassem práticas pedagógicas e estabelecessem estratégias de controle e orientação quanto ao uso dos dis-

positivos. Dessa forma, a realidade investigada evidencia tensões entre as restrições legais e as possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais, especialmente no ensino de Língua Portuguesa.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram do estudo três professoras de Língua Portuguesa que exercem a função no Ensino Fundamental II em escola pública municipal, identificadas por pseudônimos: Girassol, Lírio e Margarida.

A escolha das participantes ocorreu de forma proposital, considerando os objetivos da pesquisa e a necessidade de dialogar com docentes que possuíssem experiência significativa no ensino de Língua Portuguesa e contato com práticas pedagógicas envolvendo tecnologias digitais.

O convite às professoras ocorreu presencialmente na escola. Inicialmente, foi apresentada às docentes a proposta da pesquisa, seus objetivos, metodologia e formas de participação. Em seguida, as professoras que demonstraram interesse receberam esclarecimentos sobre os procedimentos da investigação, a confidencialidade das informações e a participação voluntária. Após concordarem em participar do estudo, as docentes passaram a colaborar com entrevistas, questionários diagnósticos e acompanhamento das atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

Os critérios de inclusão foram: ter licenciatura em Língua Portuguesa, estar atuando no Ensino Fundamental II da rede pública, ter pelo menos três anos de experiência em sala de aula e aceitar de forma consciente e voluntária participar da pesquisa. Como critérios de exclusão, não poderiam participar docente de outras áreas, ter tempo mínimo de atuação inferior a três anos, não atuar diretamente no Ensino Fundamental II ou aqueles que não aceitavam a participação de forma voluntária.

3.3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção pedagógica aconteceu em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II da escola pública municipal, com foco no uso orientado do smartphone como ferramenta de apoio ao ensino de Língua Portuguesa. A intervenção aconteceu durante o período letivo, desenvolvendo-se ao longo de cinco semanas, no total de vinte aulas. As atividades sempre aconteceram nas aulas de Língua Portuguesa, priorizando as organizações das práti-

cas pedagógicas estabelecidas pela escola investigada. A pesquisa foi realizada no ano de 2025, período em que já estavam em vigor as discussões relacionadas à implementação da Lei nº 15.100/25.

A intervenção pedagógica foi realizada em cinco etapas, objetivando o acompanhamento gradual das atividades desenvolvidas. Na primeira etapa, aconteceu a observação comportamental da turma e entrega dos questionários às professoras participantes, procurando entender as diversas percepções sobre o uso do smartphone no âmbito escolar. Na segunda etapa, foram desenvolvidas atividades discursivas sobre como utilizar a tecnologia digital de forma consciente e apresentações das regras para o uso do smartphone em sala de aula. Na terceira etapa, desenvolveram-se as atividades intermediadas pelo smartphone, incluindo interpretações de textos multimodais, produções textuais e pesquisas orientadas relacionando-se ao ensino de Língua Portuguesa. Durante esse processo, os estudantes participaram de atividades colaborativas, discussões em grupos e produções escritas mediadas pelas tecnologias digitais. Na quarta etapa, foram realizados os registros observados em diário de campo, coleta das produções desenvolvidas pelos estudantes e entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes, possibilitando a análise das experiências vivenciadas durante a intervenção. Na quinta e última etapa, correspondeu à organização, interpretação e análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa, buscando compreender como o uso pedagógico do smartphone pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa diante das restrições estabelecidas pela legislação vigente.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Utilizou-se uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, com base na perspectiva dialógica da linguagem, fundamentada em Bakhtin (1997), compreendendo o discurso como prática social constituída na interação e atravessada por diferentes vozes e significações. O corpus da pesquisa foi constituído por questionários diagnósticos, entrevistas semiestruturadas, registros do diário de campo e produções desenvolvidas pelos estudantes durante a intervenção pedagógica.

Primeiramente, os dados foram estruturados de acordo com o instrumento de coleta. As entrevistas foram registradas manualmente, o diário de campo foi preenchido com o que estava sendo observado e as atividades dos estudantes eram sempre analisadas. Posteri-

rormente, aconteceu-se a leitura completa e detalhada do corpus, analisando as tensões, estratégias pedagógicas e quais foram as percepções concedidas ao uso do smartphone no ensino de Língua Portuguesa.

Em seguida, aconteceram a codificação aberta dos dados, etapas em que as expressões, palavras e casos importantes foram notáveis e associados a diversos sentidos. Entre os códigos interpretativos, temos: mediação docente, distração, regras de uso e engajamento discente.

A partir desse processo, surgiram as categorias empíricas da pesquisa: potencialidades pedagógicas, limites impostos pela legislação, estratégias docentes de adaptação, engajamento dos estudantes e tensões entre controle e autonomia. Essas categorias emergiram das recorrências presentes nos dados e das relações estabelecidas entre os discursos das participantes, as observações realizadas e as produções dos estudantes.

Nesse sentido, o estudo adota a análise dialógica de base bakhtiniana, não se orientando por um modelo estrutural rígido de categorização discursiva, mas por meio da compreensão dos sentidos produzidos pelos conceitos de dialogismo, enunciados, vozes sociais e interações que foram utilizados para compreender como as professoras organizam significados sobre a tecnologia digital, a legislação e as práticas pedagógicas.

O dialogismo permitiu perceber que as falas das professoras discutiam com os mais variados discursos escolares, como as regras institucionais, as práticas pedagógicas e com a legislação. O conceito de enunciado possibilitou a interpretação das falas levando em conta os contextos e atitude das participantes. A vozes sociais foram reconhecidas nas tensões através dos discursos propícios ao uso pedagógico do smartphone e pronunciamentos destacados pelo controle institucional e medo ao descumprir as normas escolares. Já a interação orientou a análise das relações estabelecidas entre professoras, estudantes e tecnologias digitais durante a intervenção pedagógica.

A perspectiva bakhtiniana foi aplicada ao corpus mediante a análise das entrevistas, das produções dos estudantes e registros do diário de campo, investigando os sentidos, posicionamentos e os conflitos sobre o uso das tecnologias digitais, especificamente no ensino de Língua Portuguesa.

O diário de campo contribuiu para registrar os acontecimentos observados durante as aulas, como o comportamento dos estudantes, a participação e a interação nas atividades no período de intervenção pedagógica. As produções estudantis foram analisadas considerando o nível de participação dos estudantes, interpretação textual e envolvimento nas atividades, o que de fato proporcionou o comprometimento com o uso do smartphone, ao passo que os questionários ajudaram na percepção inicial das professoras sobre a utilização das tecnologias em sala de aula e permitiu o auxílio na construção das entrevistas.

Quanto aos critérios de validação, buscou-se assegurar a credibilidade da pesquisa por intermédio da utilização de dados empíricos resultantes de diferentes instrumentos, assim como pela articulação entre os dados e a base teórica adotada. A confiabilidade foi assegurada pela explicitação das estratégias metodológicas e pela estruturação das etapas de análise. Além disso, realizou-se a triangulação dos dados de diferentes instrumentos, como informações procedentes dos questionários, entrevistas semiestruturadas, registros do diário de campo e produções dos estudantes, garantindo maior rigor na análise dos resultados. Além disso, foi realizado o confronto entre os instrumentos de pesquisa, analisando as informações das entrevistas com os registros do diário de campo e com todas as produções realizadas pelos estudantes. Desse modo, constatou-se que os discursos das participantes condiziam com as práticas observadas no período de intervenção pedagógica, aumentando a densidade dos sentidos e impedindo analises baseadas em informações segregadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de dados foi realizada a partir de um método qualitativo, fundamentado com base em leitura do corpus, codificação aberta e construção de categorias empíricas. Todo material analisado foi constituído por entrevistas com as professoras, registros do diário de campo e produções dos estudantes.

Inicialmente, realizou-se uma leitura analítica dos dados, com objetivo de constatar reincidências discursivas, tensões presentes nas falas das professoras e nas situações observadas durante a intervenção pedagógica. Nesse momento, surgiram evidências relacionadas ao uso pedagógico do smartphone, às restrições impostas pela legislação, às estratégias didáticas e às formas de engajamento dos estudantes.

Posteriormente, os respectivos códigos foram agregados por semelhança de sentido, dando origem a categorias analíticas que estruturam esta seção. Essas categorias não foram definidas antecipadamente, mas desenvolvidas a partir do próprio material empírico, o que possibilita a compreensão de que a análise resulta de um processo estruturado e respaldado pelos dados.

A síntese dessas categorias está apresentada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Categorias analíticas construídas a partir dos dados

Categoria analítica	Descrição	Evidências	Base teórica
Potencialidades pedagógicas	Diversificação das práticas de leitura e escrita	Engajamento, produção multissemiótica e colaboração	Rojo (2012), Buzato (2018), Vygotsky (1998)
Limites impostos pela legislação	Restrição legal ao uso do smartphone	Receio docente e reconfiguração das práticas	Coscarelli (2020), Xavier (2021)
Estratégias docentes de adaptação	Procedimentos de uso pedagógico mediado	Regras e acompanhamento pedagógico	Freire (2001), Vygotsky (1998)
Engajamento dos estudantes	Ampliação da participação nas atividades	Colaboração e autonomia	Vygotsky (1998), Rojo (2012)
Tensões entre controle e autonomia	Conflitos entre regulamentação e formação crítica	Vigilância e insegurança docente	Freire (2001), Coscarelli (2020)

Fonte: Elaboração própria (2026).

A partir dessa estrutura, cada categoria é discutida a seguir, relacionando descrição de dados, análise detalhada e integração com a leitura.

4.1 POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

Os dados evidenciaram que o uso orientado do smartphone ampliou as possibilidades de leitura, escrita e participação dos estudantes. Durante as atividades com gêneros digitais, observou-se maior envolvimento dos estudantes na busca de informações, na produção textual e na troca de ideias.

No diário de campo, registrou-se que, ao trabalhar com memes e charges, os estudantes passaram a discutir sentidos das imagens, ironias e relações com fatos do cotidiano. Em uma das aulas, vários estudantes auxiliaram colegas na escolha de imagens e na escrita das legendas.

Em um momento da aula, uma estudante afirmou: “ Esse meme parece muito bem com aquela situação que acontece aqui na nossa sala e por isso fica até melhor para identificar”.

A fala evidencia que os estudantes além de fazerem uma atividade processual, eles criavam relações entre linguagem, práticas sociais e dia a dia. Diante disso, o smartphone exerceu a função de mediar práticas discursivas, possibilitando aos estudantes articularem repertórios culturais que os acompanham em interações digitais.

A professora Girassol descreveu: “Quando a atividade envolvia o celular, eles se interessavam mais e queriam mostrar o que tinham feito”.

A expressão “queriam mostrar” destaca que o engajamento discente está relacionado as práticas de linguagens comum do cotidiano, portanto, essa fala permitiu construir a categoria “Potencialidades pedagógicas”, que reúne evidências de maior participação dos estudantes e principalmente fortalecimento no que se refere às práticas de leitura e ensino.

Quadro 2 – Análise da categoria “Potencialidades pedagógicas”

Evidência dos dados	Interpretação analítica	Diálogo teórico
Uso de linguagens multimodais	Ampliação das práticas de leitura crítica	Rojo (2012)
Maior envolvimento com leitura e escrita	Aprendizagem como processo social e interativo	Vygotsky (1998)
Ampliação da participação nas atividades	Aproximação entre práticas escolares e sociais	Buzato (2018)

Fonte: Elaboração própria (2026).

Analiticamente, esses achados dialogam com Rojo (2012), ao indicar que práticas com textos multissemióticos favorecem letramentos contemporâneos e tornam o ensino mais próximo das práticas sociais dos estudantes, evidenciando que o uso do smartphone, quando orientado de maneira pedagógica, atua como facilitador das práticas digitais.

Além disso, a participação dos estudantes durante as atividades fortalece a perspectiva de Vygotsky (1998), ao entender a aprendizagem como um processo que é desenvolvido através da contribuição e da troca entre pares. Em complemento a essa discussão, Buzato (2018) destaca que os letramentos híbridos, que integram a cultura digital à cultura escolar,

se conectam o ensino às realidades dos estudantes, o que de fato se torna evidente nas práticas identificadas.

4.2 LIMITES LEGAIS

Apesar das potencialidades identificadas, os dados mostram que a Lei nº 15.100/25 impôs limites ao uso do smartphone, gerando insegurança entre docentes e restrições nas práticas pedagógicas. Observou-se que algumas atividades planejadas precisaram ser modificadas ou canceladas por receio de descumprimento da legislação.

As entrevistas revelaram que as docentes não tinham clareza sobre os limites imposto pela legislação. A professora Margarida afirmou: “Mesmo sabendo que a atividade ajudaria, dava medo de alguém entender que estávamos descumprindo a lei”.

Inicialmente, poderia parecer que o receio docente decorre apenas do desconhecimento sobre os limites da legislação. Entretanto, os dados indicam que essa insegurança também está relacionada à ampliação dos mecanismos institucionais de vigilância e controle sobre as práticas pedagógicas. Nesse contexto, a legislação não atua apenas como norma reguladora, mas como elemento que reorganiza subjetivamente as decisões docentes, produzindo cautela, autocensura pedagógica e receio de flexibilização das práticas escolares. De forma semelhante, a professora Lírio afirmou: “Nem sempre fica claro até onde a gente pode ir com o uso do celular”.

Essas expressões demonstram que as professoras reconhecem o potencial pedagógico da atividade, porém sente-se submetida a um ambiente de insegurança normativa. A partir desses dados, construiu-se a categoria “Limites legais”, marcada por dúvidas na prática de ensino e obrigatoriedade de ajustes das atividades de acordo com as normas institucionais.

Quadro 3 – Análise da categoria “Limites legais”

Evidência dos dados	Interpretação analítica	Diálogo teórico
Medo de sanções institucionais	A legislação limita a autonomia docente	Xavier (2021)
Incertezas sobre a interpretação da lei	A falta de clareza normativa dificulta escolhas pedagógicas	Xavier (2021)
Redução do uso pedagógico do smartphone	As restrições legais afetam práticas de inovação pedagógica	Coscarelli (2020)

Fonte: Elaboração própria (2026).

4.3 ESTRATÉGIAS DOCENTES

Diante das restrições legais, as professoras desenvolveram estratégias para continuar utilizando o smartphone de forma pedagógica e controlada. Entre as práticas observadas, destacam-se o uso apenas em momentos específicos da aula, a construção de regras coletivas e a supervisão constante.

Durante uma das aulas observadas, a professora estabeleceu previamente regras para utilização do smartphone: “Só pode usar o smartphone durante a atividade de pesquisa. Terminou, guarda. ”

É perceptível a necessidade de regulamentar o uso desse dispositivo uma vez que a mediação pedagógica passa a integrar novas metodologias contínua.

A professora Girassol afirmou: “A gente precisou negociar com a turma para não virar bagunça e também não desrespeitar a lei”.

A fala apresentada demonstra preocupações no sentido de controlar atividades interativas e evitar punições institucionais. Diante disso, surge a categoria denominada “Estratégias docentes”, que reúne evidências de intervenção pedagógica, acordo sobre as normas e alinhamento com as demandas institucionais.

Quadro 4 – Análise da categoria “Estratégias docentes”

Evidência dos dados	Interpretação analítica	Diálogo teórico
Estabelecimento de regras de uso	Planejamento e monitoramento pedagógico	Freire (2001)
Mediação constante do professor	O docente atua como mediador da aprendizagem	Vygotsky (1998)
Adaptação das atividades ao contexto legal	Reorganização das práticas pedagógicas	Freire (2001)

Fonte: Elaboração própria (2026).

Analiticamente, isso indica o papel do professor como mediador, conforme defendem Vygotsky (1998) e Freire (2001). Nesse contexto, Freire (2001) enfatiza que o uso das tecnologias digitais precisa ser orientado com propósito pedagógico reflexivo e crítico. Já Vygotsky (1998) destaca a mediação como primordial no processo de aprendizagem, demonstrando o papel do professor no planejamento e no direcionamento do uso do smartphone.

4.4 ENGAJAMENTO DISCENTE

Os registros do diário de campo indicam aumento significativo das interações entre os estudantes durante as atividades mediadas pelo smartphone. Esse aumento foi observado na troca de informações entre colegas, na ajuda mútua e na participação nas discussões.

A professora Lírio afirmou: “Até os mais tímidos queriam mostrar o que tinham feito no celular”.

A fala demonstra que o smartphone reestruturou momentaneamente postura participativa na sala de aula. Estudantes que habitualmente permaneciam sem se manifestar passaram a assumirem lugares de fala nas atividades.

Entretanto, a categoria “Engajamento discente” reúne evidências de maior integração e cooperação dos estudantes.

Quadro 5 – Análise da categoria “Engajamento discente”

Evidência dos dados	Interpretação analítica	Diálogo teórico
Maior participação oral	Desenvolvimento do protagonismo estudantil	Vygotsky (1998)
Colaboração entre pares	Aprendizagem construída na interação social	Vygotsky (1998)
Interesse pelas atividades	Relação entre tecnologia e engajamento	Rojo (2012)

Fonte: Elaboração própria (2026).

Analiticamente, esses achados confirmam que a aprendizagem ocorre na interação social, conforme Vygotsky (1998), e que tecnologias móveis podem favorecer práticas colaborativas, como defendem Rojo (2012) e Buzato (2018). Portanto, isso demonstra que o smartphone tem potencial para intensificar o envolvimento dos estudantes quando há práticas consistentes.

4.5 TENSÕES ENTRE CONTROLE E AUTONOMIA

Os dados mostram que há tensões constantes entre o controle institucional imposto pela Lei nº 15.100/25 e a necessidade de permitir que os estudantes tenham mais autonomia no uso crítico das tecnologias digitais. Essas tensões apareceram tanto nos discursos das professoras quanto nas falas e atitudes dos estudantes durante a intervenção pedagógica.

A professora Margarida afirmou: “A gente percebe que eles aprendem mais, mas fica aquela dúvida se estamos realmente indo longe demais”.

Observou-se que, ao mesmo tempo em que os estudantes demonstravam interesse e responsabilidade no uso orientado do smartphone, as professoras ainda tinham receio de flexibilizar as regras, mesmo quando as atividades apresentavam resultados positivos.

De forma semelhante, a professora Lírio afirma que o desafio está em " como ensinar o uso responsável sem cair, de fato, só na proibição".

Essa fala evidencia como o controle normativo tende a se sobrepor às propostas de educação digital crítica, uma vez que a legislação reforça a lógica de vigilância constante, dificultando a construção da autonomia discente. Além disso, os dados revelam que a tensão entre controle e autonomia não ocorre apenas entre legislação e práticas pedagógicas, mas também no interior das próprias concepções docentes. Em diferentes momentos, as professoras demonstraram simultaneamente reconhecer o potencial pedagógico do smartphone e recear os efeitos da flexibilização do seu uso. Isso evidencia que os discursos sobre tecnologia digital na escola são atravessados por ambiguidades, inseguranças e disputas institucionais que ultrapassam a dimensão exclusivamente pedagógica.

A categoria **"Tensões entre controle e autonomia"** reúne evidências de confronto entre diferentes abordagens pedagógicas e diretrizes institucionais.

Quadro 6 – Análise da categoria "Tensões entre controle e autonomia"

Evidência dos dados	Interpretação analítica	Diálogo teórico
Conflitos entre proibição legal e intencionalidade pedagógica	A legislação tensiona práticas de formação crítica	Coscarelli (2020)
Dificuldades para desenvolver autonomia digital	As restrições dificultam práticas críticas com tecnologias	Freire (2001)
Vigilância institucional sobre o uso do smartphone	Predomínio do controle normativo	Xavier (2021)

Fonte: Elaboração própria (2026).

Analiticamente, esses achados dialogam com Freire (2001), ao reforçar que a educação deve promover a autonomia e a conscientização dos sujeitos, e não apenas o controle disciplinar. Também se associam às reflexões de Xavier (2021) e Coscarelli (2020), que defendem que a escola deve atuar como mediadora do uso crítico das tecnologias, e não como espaço exclusivo em que se reprime a tecnologia. Portanto, a incorporação do smartphone

no ambiente escolar não é limitada apenas às perspectivas pedagógicas, mas, abrangendo questões do campo institucional.

SÍNTESE DOS ACHADOS

A organização dos resultados por categorias permitiu compreender que o smartphone atuou como mediador das práticas de linguagem, ampliando o engajamento dos estudantes e as possibilidades pedagógicas, mas também evidenciando limites impostos pela legislação. As estratégias docentes mostraram-se fundamentais para equilibrar controle institucional e formação crítica, indicando que a integração do smartphone à escola envolve dimensões pedagógicas, políticas e sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II articulam o uso pedagógico do smartphone às restrições estabelecidas pela Lei nº 15.100/25 no contexto da escola pública municipal.A partir das análises desenvolvidas, foi possível compreender que o uso do smartphone de maneira pensada, planejada e orientada, os resultados apresentam avanços positivos condicionados ao planejamento pedagógico e à formação docente.

Os resultados evidenciaram que, o uso do smartphone de forma pedagógica, beneficiou a participação dos estudantes, estimulando o interesse em participar das atividades de escrita e leitura, incentivando a autonomia de assumirem um papel importante na construção dos seus conhecimentos e isso reforça as ideias de Vygotsky (1998) sobre o aprendizado como processo social, e de Freire (2001), que defende uma educação libertadora, crítica e transformadora.

Entretanto, a pesquisa também revelou desafios e limites importantes. Entre eles, evidenciam-se as exigências do processo de formação continuada para docentes, a necessidade de orientação sobre o uso indevido dos aparelhos, as dificuldades de acesso à internet em alguns contextos, incentivando o uso crítico e criativo, de modo que esteja em conformidade com as competências da BNCC (BRASIL, 2018) e, principalmente, com o estudo e a interpretação da Lei nº 15.100/25, que ainda hoje gera insegurança entre docentes e gestores sobre as possibilidades de uso pedagógico dos dispositivos.

Entre as contribuições da pesquisa, destaca-se a problematização das tensões existentes entre cultura digital, práticas pedagógicas e regulamentações institucionais no ensino de Língua Portuguesa. Os resultados demonstram que os estudantes já se encontram inseridos em práticas sociais atravessadas pelas tecnologias digitais, enquanto a escola ainda enfrenta dificuldades para integrar essas experiências às práticas pedagógicas de forma crítica e institucionalmente segura.

Além disso, a pesquisa evidencia que o debate sobre o smartphone na escola não se limita ao campo técnico ou disciplinar, mas envolve disputas relacionadas à autonomia docente, às formas de controle institucional e às próprias concepções de educação digital. Nesse sentido, torna-se fundamental ampliar processos de formação continuada que possibilitem aos docentes compreender criticamente tanto as potencialidades quanto os limites das tecnologias digitais no ambiente escolar. Quanto aos limites do estudo, torna-se importante destacar que a pesquisa foi realizada em apenas uma escola pública municipal e com participação limitada de participantes, o que de fato impede sobre outras realidades escolares.

Por fim, ressalta-se a importância de pesquisas futuras, estendendo o olhar sobre o uso de tecnologias (de modo especial, o smartphone), em outros componentes curriculares e em outras etapas de ensino, de modo que sejam apuradas técnicas e métodos que consigam fortalecer o uso digno, responsável e pedagógico do smartphone. Compreende-se que, se a unidade escolar dispuser de novas estratégias, se fortalecerá como uma educação inclusiva, contínua e alinhada com as realidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. ***Preconceito linguístico: o que é, como se faz***. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. ***Estética da criação verbal***. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular***. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). ***Diário Oficial da União****:* seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre o uso de dispositivos eletrônicos portáteis pessoais no ambiente escolar. ***Diário Oficial da União***: seção 1, Brasília, DF, 13 jan. 2025.

BUZATO, Marcelo El Khouri. ***Letramentos híbridos e práticas digitais na escola***. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. ***Letramentos digitais***. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. ***Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do século XX***. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). ***O texto na sala de aula***. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

ROJO, Roxane. ***Letramentos múltiplos, escola e inclusão social***. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Antonio Carlos. ***Competência digital e práticas de linguagem na cultura contemporânea***. Recife: EdUFPE, 2021.