CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Lisyanne de Xerez Ramalho

TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS NO ENSINO SUPERIOR

Rio de Janeiro
2026

Lisyanne de Xerez Ramalho

Tecnologias Digitais e Formação Docente: Desenvolvimento das Habilidades Linguísticas no Ensino Superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Prof. André Cotelli do Espírito Santo M.Sc.
Prof.ª Regina Célia Pereira de Moraes D.Sc.

Rio de Janeiro
2026

R165t Ramalho, Lisyanne de Xerez
Tecnologias digitais e formação docente: desenvolvimento das habilidades linguísticas no ensino superior / Lisyanne de Xerez Ramalho; orientador: André Cotelli do Espírito Santo; coorientador: Regina Célia Pereira de Moraes. – Rio de Janeiro, 2025.
126 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2025.

1.Tecnologias digitais. 2.Habilidades linguísticas. 3. Leitura e interpretação. 4. Formação docente. 5. Ensino superior I. Espírito Santo, André Cotelli do, prof. orient. II. Moraes, Regina Célia Pereira de, prof. coorient. III. Título.
CDD: 371.344

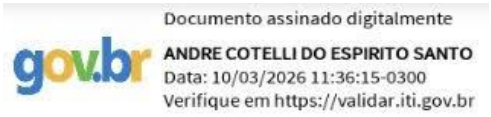
Lisyanne de Xerez Ramalho

Tecnologias Digitais e a Formação Docente: Desenvolvimento das Habilidades Linguísticas no Ensino Superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinada por:



_____

Prof. André Cotelli do Espírito Santo, M. Sc.; Centro Universitário Unicarioca (Orientador)
Presidente da Comissão Examinadora

_____

Prof. Daniel Mól Machado, M. Sc.; Centro Universitário Unicarioca
M**embro interno**

_____

Prof.ª Laís Lemos Silva Novo Pinheiro, D. Sc.; Universidade de Vassouras
Membro externo

Rio de Janeiro

2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, pelo apoio e pelo incentivo constante que me sustentaram nesta caminhada. À minha mãe (in memorian), que, de onde estiver, sei que está orgulhosa do meu percurso. À minha irmã, que mesmo distante, sempre esteve presente com palavras de afeto. Dedico também a mim mesma, pela determinação e coragem de fazer o que um dia imaginei ser impossível. E dedico, com gratidão especial, a um amigo querido de Saquarema que acreditou nos meus estudos, no meu sonho e na minha capacidade de ir além.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força que sustentou meus passos, iluminou meus caminhos e me deu serenidade nos momentos de maior desafio. À minha família, que sempre esteve ao meu lado com amor, apoio e confiança, mesmo diante da distância ou das adversidades, permaneceu presente na minha vida, renovando diariamente minha coragem. Aos meus amigos, que ofereceram palavras de incentivo, escuta generosa e presença afetuosa nos momentos em que mais precisei.

Registro minha sincera gratidão ao meu orientador, professor André Cotelli, pela orientação, pelas contribuições fundamentais e pela confiança no meu trabalho. Agradeço também à professora e amiga Laís Pinheiro, pela participação na banca externa, pela parceria de vida e pela generosidade intelectual que tanto acrescentou na minha jornada acadêmica e profissional.

Estendo meus agradecimentos aos meus colegas de trabalho, que me incentivaram diariamente, torceram por mim e contribuíram de forma direta ao responderem aos formulários da pesquisa. Cada palavra, cada gesto e cada demonstração de apoio tiveram grande importância para que este estudo se concretizasse.

E, de maneira muito especial, agradeço a um grande amigo de Saquarema que se tornou essencial nesta caminhada, alguém que, além de incentivar meus estudos, acreditou no meu potencial e investiu no meu sonho com uma confiança que ultrapassa qualquer medida. Sua presença fez muita diferença nesta conquista.

A cada pessoa que caminhou comigo, meu profundo e eterno agradecimento.

RESUMO

A pesquisa partiu da inquietação sobre as dificuldades persistentes de leitura e interpretação de textos entre estudantes do Ensino Superior e da constatação de que muitos docentes ainda não se sentiam preparados para integrar tecnologias digitais às práticas pedagógicas. Considerando esse cenário, o estudo teve como objetivo propor uma metodologia pedagógica mediada por tecnologias digitais que contribuísse para a formação continuada de professores voltada ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos acadêmicos. A investigação, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, foi realizada em quatro etapas: diagnóstico das necessidades docentes, elaboração de um *e-book* formativo, formação continuada para os docentes e avaliação geral do material por professores atuantes no Ensino Superior. O produto educacional desenvolvido apresentou orientações práticas, atividades multimodais e sugestões de ferramentas digitais voltadas à promoção da leitura e da interpretação textual. Os resultados mostraram que o *e-book* foi avaliado de forma amplamente positiva, sendo considerado claro, útil e aplicável em diferentes contextos institucionais. Os docentes relataram que as propostas favoreceram o engajamento dos estudantes, ampliaram a compreensão textual e potencializaram o uso crítico de recursos digitais, incluindo ferramentas baseadas em inteligência artificial. Conclui-se que a pesquisa contribui para suprir lacunas formativas relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais e se apresenta como uma proposta relevante para fortalecer práticas docentes alinhadas às demandas contemporâneas da cultura digital, favorecendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas no Ensino Superior.

Palavras-chave: Tecnologias digitais, Habilidades linguísticas, Leitura e interpretação, Formação docente, Ensino Superior.

.

ABSTRACT

This study originated from concerns regarding the persistent difficulties faced by higher education students in reading and text interpretation, as well as the recognition that many university professors do not feel adequately prepared to integrate digital technologies into their pedagogical practices. Considering this context, the research aimed to propose a pedagogical methodology mediated by digital technologies to support teacher professional development focused on enhancing students' linguistic, reading, and interpretative skills. The investigation, based on a qualitative approach and applied in nature, was conducted in four stages: diagnosis of teachers' needs, development of a formative e-book, continuing professional development for teachers, and overall evaluation of the material by higher education professors. The educational product developed presents practical guidelines, multimodal activities, and suggestions for digital tools aimed at promoting reading and text interpretation. The results indicate that the e-book was positively evaluated, being considered clear, useful, and applicable across different institutional contexts. Professors reported that the proposed activities foster student engagement, enhance textual comprehension, and strengthen the critical use of digital resources, including tools based on artificial intelligence. The study contributes to addressing gaps in teacher education concerning the pedagogical use of digital technologies and is presented as a relevant and applicable proposal to strengthen teaching practices aligned with the contemporary demands of digital culture, fostering the development of linguistic skills in Higher Education.

Keywords: Digital Technologies, Linguistic skills, Reading and interpretation, Teacher education, Higher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação de capacitações sobre o uso das tecnologias digitais **40**

Gráfico 2 – Utilização das tecnologias digitais no Ensino Superior **41**

Gráfico 3 – Recursos Digitais utilizados no Ensino Superior **42**

Gráfico 4 – Frequência de uso de tecnologias digitais voltadas para leitura e interpretação **43**

Gráfico 5 – Contribuição das tecnologias digitais voltadas para leitura e interpretação **45**

Gráfico 6 – Metodologias ativas mais utilizadas **46**

Gráfico 7 – Formação específica sobre o uso das tecnologias digitais no ensino das habilidades linguísticas **47**

Gráfico 8 – Barreira no uso das tecnologias digitais no Ensino Superior **48**

Gráfico 9 – Utilização da IA como ferramenta de apoio ao ensino de leitura e interpretação de texto **49**

Gráfico 10 – Aspectos do conteúdo do *e-book* mais relevantes **61**

Gráfico 11 – Atividades propostas adaptáveis a diferentes disciplinas **62**

Gráfico 12 – Ferramentas digitais utilizadas pelos docentes **63**

Gráfico 13 – Experiência prática dos docentes na aplicação das atividades ... **64**

Gráfico 14 – Ferramentas digitais viáveis para o contexto de ensino dos docentes **65**

Gráfico 15 – Avaliação geral do *e-book* **66**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Experiências com tecnologias digitais **50**

Quadro 2 – Benefícios do uso das tecnologias digitais **52**

Quadro 3 – Melhorias para potencializar o uso de tecnologias digitais nas aulas de leitura **53**

Quadro 4 – Ferramentas de Inteligência Artificial nos próximos anos **55**

Quadro 5 – Sugestão de aprimoramento do material didático **66**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IA – Inteligência Artificial

IES – Instituições de Ensino Superior

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
1.1 Inquietação 14
1.2 Caracterização do Problema 16
1.3 Tecnologia na Educação 18
1.4 Relevância 20
1.5 Objetivos 22
1.5.1 Objetivo Geral 22
1.5.2 Objetivos Específicos 22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 23
2.1 Habilidades Linguísticas: Práticas de Leitura e Interpretação de Texto no Ensino Superior 23
2.2 Dificuldades Enfrentadas pelos Acadêmicos 24
2.3 Aprendizagem significativa no Ensino Superior 26
2.4 Tecnologias Digitais no Ensino das Habilidades Linguísticas 29
2.4.1 Ferramentas Digitais e Metodologias Ativas 29
2.4.2 Inteligência Artificial como Ferramenta de Apoio 30
2.4.3 *Podcast* como Recurso para o Desenvolvimento das Habilidades Linguísticas 33
2.5 Formação Continuada de Professores para o Uso das Tecnologias Digitais. 35
3 PERCURSO METODOLÓGICO 37
4 ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO COM A DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS 39
4.1 Questionário Diagnóstico 39
4.2 Elaboração do material didático 56
4.3 Formação Continuada para professores do Ensino Superior 58
4.4 Avaliação do resultado 60
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO 68
6 CONCLUSÃO 71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 73
APÊNDICE 81

Apêndice A – Pesquisa sobre o Uso de Tecnologias Digitais para o Desenvolvimento das Habilidades Linguísticas no Ensino Superior.....81
Apêndice B – Material Didático para o Desenvolvimento das Habilidades Linguísticas no Ensino Superior: um guia prático para docentes universitários.....86
Apêndice C – Avaliação do Material Didático (*e-book*) 123

1 INTRODUÇÃO

1.1 Inquietação

Eu, como professora de Língua Portuguesa e Produção Textual, lecionando diretamente com turmas do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior, observo a grande dificuldade que os alunos de todos os níveis apresentam em relação à leitura e interpretação de texto. Acredito que isso ocorra devido à falta de uma abordagem estruturada no ensino da Língua Portuguesa, que compromete o desenvolvimento eficiente das habilidades linguísticas necessárias, gerando lacunas na comunicação e compreensão textual.

Embora tais dificuldades sejam observadas ao longo de toda a trajetória escolar, abrangendo o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, esta pesquisa delimita-se ao Ensino Superior. Tal recorte justifica-se pelo fato de que, nesse nível, as demandas cognitivas e acadêmicas se intensificam, exigindo dos estudantes maior autonomia leitora, capacidade de análise crítica e domínio de textos científicos e especializados. Além disso, as lacunas formativas acumuladas ao longo da educação básica tornam-se mais evidentes no contexto universitário, impactando diretamente o desempenho acadêmico e a permanência dos estudantes nos cursos de graduação.

Por este motivo, vejo a necessidade de utilizar mecanismos tecnológicos que aprimorem as habilidades linguísticas e a interpretação de textos entre os estudantes do Ensino Superior, visando um melhor desempenho acadêmico e uma preparação mais eficaz para o mercado de trabalho, de forma que o aprendizado se torne significativo e agregue conhecimento no cotidiano e na vida profissional dos educandos adultos, que buscam otimizar seu tempo conciliando trabalho e estudo.

A tecnologia é um dos principais pilares do mundo contemporâneo. Ela se tornou essencial para a realização de diversas atividades cotidianas. No entanto, é importante destacar que ela também apresenta alguns desafios, principalmente no que diz respeito ao processo educativo em sala de aula, tanto para alunos quanto para educadores.

O uso das tecnologias é uma necessidade mundial, e que as escolas devem estar preparadas para esta realidade. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) utilizam amplamente a linguagem audiovisual para prender a

atenção de espectadores e usuários. O acesso facilitado às informações, a quantidade de conteúdos recebidos e a maneira como abordam os mais diversos públicos, deixam as escolas em situação de competição desigual no que se refere a reter a atenção dos alunos para os conteúdos didáticos. Portanto, torna-se necessário refletir sobre os efeitos e as implicações dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, a fim de agregar conhecimentos através de aulas dinâmicas, que sejam atrativas e tenham relevância no cotidiano dos alunos universitários.

Destaca-se que esta pesquisa não se restringe ao ensino da Língua Portuguesa enquanto componente curricular específico, mas compreende a leitura e a interpretação de textos como práticas transversais, presentes em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento no Ensino Superior. Assim, parte-se do entendimento de que o desenvolvimento das habilidades linguísticas é uma responsabilidade compartilhada entre os diversos campos de formação, sendo essencial para a compreensão de conteúdos acadêmicos, produção de conhecimento e atuação profissional.

É preciso criar mecanismos para que o educando use sua competência leitora e desenvolva habilidades linguísticas essenciais que possam torná-lo um cidadão que compreende a realidade que o cerca de forma crítica, através de ferramentas tecnológicas já utilizadas por ele.

Ao proporcionar flexibilidade e interatividade, as TDICs contribuem para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, motivador e eficaz, promovendo o empoderamento dos estudantes adultos no processo de aprendizagem.

A minha pesquisa surge a partir de uma inquietação diante do fato de que, embora a cultura digital seja uma competência prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e deva ser trabalhada com os estudantes de toda a rede nacional de ensino, muitas escolas ainda permanecem limitadas a currículos tradicionais e ao uso exclusivo de livros didáticos, baseando-se em metodologias de ensino ultrapassadas. Essa limitação torna-se ainda mais evidente quando se trata do desenvolvimento da leitura e da compreensão textual, tornando o ato de ler uma prática pouco atrativa e, por vezes, desestimulante para educandos de diferentes níveis de escolaridade.

A integração e adequação das Tecnologias no Ensino Superior revelam-se como recursos eficazes no desenvolvimento das habilidades linguísticas que nós, professores de Língua Portuguesa, temos “às mãos”.

1.2 Caracterização do Problema

Habilidade linguística refere-se à capacidade que o indivíduo possui de utilizar a linguagem de forma eficaz e apropriada para se comunicar e compreender as informações em diferentes contextos sociais (Soares, 2003). Essa habilidade abrange múltiplas dimensões, tais como escuta, oralidade, leitura e sua interpretação, compreensão vocabular, produção escrita e análise semiótica (uma prática da área de Linguagens que estuda como a língua e outras linguagens - visuais, sonoras, gestuais - funcionam para construir sentidos).

A leitura, enquanto prática social, desempenha papel central no desenvolvimento das habilidades linguísticas, favorecendo a inserção do sujeito na sociedade letrada. Em um contexto marcado por constantes exigências cognitivas e comunicacionais, indivíduos com maior domínio da leitura e da escrita tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico e maiores possibilidades de participação social. Ademais, a escrita contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, da expressão pessoal e da forma como o indivíduo interpreta o mundo ao seu redor (Silva, 2017).

Ainda, segundo Silva (2017), é fundamental que os estudantes concluam o Ensino Fundamental com o domínio das habilidades básicas de leitura. Porém, para que essa prática se consolide, torna-se necessário incentivar a leitura como uma prática prazerosa, significativa e de interesse pessoal, a fim de promover um processo contínuo de aprendizagem ao longo da trajetória escolar.

Apesar de se configurarem como habilidades essenciais, observa-se que muitos estudantes ingressam no Ensino Superior apresentando dificuldades persistentes relacionadas à leitura e à interpretação de textos, o que evidencia limitações no domínio dessas competências. Essas fragilidades comprometem diretamente o desempenho acadêmico e o aproveitamento das atividades desenvolvidas ao longo da formação universitária (Andrade, 2019).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar novas estratégias e métodos de ensino voltados ao desenvolvimento da leitura e da interpretação textual

no Ensino Superior. Não basta apenas um processo de aprendizagem de transmissão de conteúdo, faz-se necessária a adoção de práticas pedagógicas que atribuam significado e relevância à leitura, aproximando-a da realidade dos estudantes e estimulando o interesse pelo conhecimento (Silva *et al.,* 2022).

Nesse contexto, evidencia-se que, durante o período de enfrentamento da pandemia da COVID-19[1], o uso das tecnologias digitais assumiu papel central na continuidade das atividades educacionais, ampliando as possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem e reforçando seu potencial pedagógico (Muniz; Báfica; Ferraz, 2022).

Além disso, os alunos que hoje estão no ambiente universitário, são da geração *Alpha*, considerados nativos digitais e que não conheceram o mundo sem a utilização das tecnologias digitais. Esses estudantes apresentam perfil dinâmico e familiaridade com ambientes digitais, o que demanda práticas pedagógicas alinhadas a essas características e às novas formas de interação com o conhecimento (Garcia; Labre, 2021).

Entretanto, observa-se que muitos professores ainda não dispõem de formação adequada para integrar as tecnologias digitais de maneira pedagógica e significativa às práticas de ensino, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura e interpretação textual. Essa constatação converge com os estudos de Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), que evidenciam a existência de lacunas nas dimensões didático-metodológicas da atuação docente, mesmo diante da fluência digital declarada.

Diante do exposto, compreende-se que o desenvolvimento de metodologias pedagógicas fundamentadas no uso das tecnologias digitais pode contribuir de forma significativa para a formação continuada de professores, favorecendo práticas pedagógicas voltadas ao aprimoramento das habilidades de leitura e interpretação textual no Ensino Superior. Nesse sentido, o problema central desta pesquisa consiste na insuficiência de formação continuada docente voltada à integração pedagógica das tecnologias digitais, capaz de contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas por estudantes universitários no desenvolvimento dessas habilidades linguísticas.

[1] A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que afeta principalmente o sistema respiratório, identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, na China. Em 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou a situação como pandemia devido à rápida disseminação global da doença.

1.3 Tecnologia na Educação

O mundo contemporâneo está profundamente imerso na globalização digital, transformando culturas, reduzindo distâncias e favorecendo a comunicação. Tais transformações impactam significativamente as instituições, os Estados e as sociedades, resultando em um mundo novo, marcado pela interconexão e pela constante evolução tecnológica (Piaia; Schonardie, 2020).

Ainda, conforme os autores, o avanço das ciências nas primeiras décadas do século XXI colocou as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em posição de protagonismo, trazendo melhorias significativas para a vida em sociedade. As TDICs têm facilitado o acesso à informação e ampliado a eficiência em diversas áreas profissionais, como a educação e a saúde (Piaia; Schonardie, 2020).

No ambiente educacional, as tecnologias digitais estão se tornando cada vez mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, sendo utilizadas como ferramentas multidisciplinares que facilitam o acesso dos alunos ao conhecimento. Esse novo cenário evidencia a necessidade de revisar metodologias e ressignificar o papel do professor no sistema escolar. A integração das tecnologias digitais pode contribuir para a construção de uma escola contemporânea que desenvolva novas práticas pedagógicas, habilidades e competências, de modo a acompanhar essas transformações (Almeida *et al*., 2021).

No ensino superior, as tecnologias digitais têm assumido um papel importante como ferramentas mediadoras na transmissão e construção do conhecimento, pois as instituições de ensino já oferecem uma variedade de plataformas e mídias que auxiliam o trabalho pedagógico, tanto de forma presencial quanto a distância. Isso contribui para metodologias ativas e modelos híbridos de educação, pois inserem processos mais flexíveis, digitais, dinâmicos e diversificados (Almeida, 2020).

Além disso, os alunos que hoje estão no Ensino Superior são da geração *Alpha*, considerados nativos digitais, pois já crescem sob influência da era digital e são movidos pelo imediatismo, comodidade e praticidade. Estes jovens utilizam com frequência os meios eletrônicos, aproveitando-se desses recursos para terem acesso a todas as fontes de comunicação e informação disponíveis no mercado atual. Diante disso, reforça-se ainda mais a necessidade de se investigar e repensar as metodologias tradicionais aplicadas no ambiente da graduação, para assim propor

práticas pedagógicas atrativas que sejam capazes de estimular a busca do conhecimento por esses (Zaninelli *et al*., 2022).

Ressalta-se ainda que a pandemia do COVID-19 evidenciou a necessidade da utilização das tecnologias digitais na educação com o objetivo de dar continuidade às aulas presenciais e mitigar os prejuízos do ensino daquele período letivo. A modalidade de ensino remoto exigiu que professores e alunos migrassem para salas de aula virtuais, utilizando metodologias e práticas pedagógicas atípicas dos ambientes físicos de aprendizagem (de Oliveira; Corrêa; Morés, 2020).

Entretanto, mesmo que nesta perspectiva se identifique a necessidade de mudanças que envolvam a utilização de tecnologias digitais em sala de aula, os professores ainda apresentam resistência ao uso desses recursos, devido à falta de conhecimento e letramento digital. No ambiente educacional, fica evidenciado que os professores precisam não apenas conhecer as tecnologias digitais, mas também integrá-las de forma consciente e intencional em suas atividades cotidianas e práticas profissionais. Esse processo se dá por meio da inserção efetiva das tecnologias na vida social, na formação inicial e continuada do profissional da educação. (Vilarroel; Silva; Okuyama, 2022).

Ao abordar o processo de aprendizagem das habilidades linguísticas no ensino superior, destacamos a importância da utilização das tecnologias digitais no ensino da Língua Portuguesa, levando em consideração a estratégia adotada pelo professor para atender às demandas dos alunos, dos cursos e do mercado de trabalho para o qual os estudantes estão se preparando. A integração das tecnologias digitais nesse processo pode trazer benefícios relevantes, tornando a aprendizagem mais colaborativa e significativa (Silva; Carvalho Júnior, 2023).

As Instituições de Ensino Superior (IES) vêm adotando as tecnologias digitais gradativamente, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino, ampliar o acesso ao conhecimento e personalizar o aprendizado. Desse modo, utilizam ambientes virtuais, plataformas digitais e inteligência artificial (IA) como ferramentas de apoio pedagógico. Isso proporciona aos estudantes oportunidades de aprender em diferentes modalidades, o que pode enriquecer seu vocabulário e compreensão linguística (Costa Júnior *et al.,* 2023).

Diante disso, as ferramentas tecnológicas de aprendizagem e os ambientes virtuais de ensino oferecem recursos como discussões síncronas e assíncronas, exercícios autocorrigidos, animações, simulações e laboratórios virtuais. Esses

recursos digitais são integrados às atividades curriculares para potencializar a aprendizagem dos alunos, proporcionando experiências interativas e práticas que complementam leituras e vídeos, promovendo um ambiente educacional mais dinâmico e alinhado às tecnologias digitais contemporâneas (Valente, 2019).

1.4 Relevância

A leitura não se restringe apenas à decodificação de letras e palavras, mas também envolve a construção de significados moldados pelas experiências pessoais de cada indivíduo. Por meio da leitura e da interpretação de diferentes textos, as pessoas compreendem melhor o mundo e se inserem de forma prática e reflexiva na sociedade. Nesse sentido, a leitura é essencial para o desenvolvimento integral do sujeito e para sua participação nas esferas política, econômica, cultural e nas interações sociais. Assim, a leitura transforma a visão de mundo do indivíduo não apenas pelo ato de ler, mas, sobretudo, pela profundidade dos significados que proporciona (Piteli, 2012).

Ao ingressar no Ensino Superior, os estudantes se deparam com uma série de desafios, especialmente relacionados às exigências cognitivas das disciplinas dos cursos escolhidos, que demandam estratégias de aprendizagem mais complexas em comparação ao Ensino Médio. Além disso, espera-se que esses estudantes sejam leitores competentes, capazes de compreender, refletir e interagir criticamente com textos acadêmicos a fim de alcançar os objetivos de sua área de formação, cujas formas de comunicação são mais complexas e distintas do registro coloquial cotidiano (Ferreira, 2022).

Ainda de acordo com Ferreira (2022), é cada vez mais frequente que docentes do Ensino Superior identifiquem dificuldades significativas por parte dos estudantes na compreensão de textos acadêmicos. Muitos alunos, especialmente nos períodos iniciais dos cursos, realizam leituras sem objetivos definidos, de forma superficial e pouco estratégica. A leitura, nesse contexto, é frequentemente compreendida como uma obrigação voltada apenas à obtenção de aprovação em avaliações, o que compromete o desempenho acadêmico e contribui para sentimentos de frustração nos primeiros contatos com os textos científicos.

Diante desse cenário, destaca-se a importância do desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura e interpretação para a melhoria do desempenho

acadêmico no Ensino Superior. Estudantes que não apresentam competências consolidadas de leitura e que não estão plenamente inseridos em práticas de letramento enfrentam grandes dificuldades em seu percurso acadêmico. Embora as Instituições de Ensino Superior (IES) adotem diferentes processos seletivos para o ingresso discente, assumem, em princípio, a responsabilidade de promover a formação adequada dos estudantes admitidos (Pagnan; de Souza, 2018).

Nesse contexto, o foco não deve estar apenas no aumento da quantidade de leituras realizadas pelos estudantes, mas, sobretudo, na promoção de práticas que favoreçam a leitura crítica na formação acadêmica. Tal perspectiva evidencia a relevância da construção da competência leitora como elemento central para o progresso acadêmico, independentemente da área do conhecimento ou do curso de formação (Ferreira, 2022).

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo Geral

Propor uma metodologia pedagógica, permeada pelo uso de tecnologias digitais, que contribua para a formação continuada de professores no desenvolvimento de práticas voltadas ao aprimoramento das habilidades de leitura e interpretação textual dos estudantes do Ensino Superior.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos professores do Ensino Superior, quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam habilidades Linguísticas de Leitura e Interpretação de Texto dos estudantes;

- Elaborar um material didático, com o apoio das tecnologias digitais, que auxilie os docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam Leitura e Interpretação de Texto;

- Avaliar a metodologia desenvolvida com os professores do Ensino Superior.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Habilidades Linguísticas: Práticas de Leitura e Interpretação de Texto no Ensino Superior

As habilidades linguísticas constituem um conjunto de competências interligadas, tais como leitura, escrita, escuta e oralidade, fundamentais para a inserção e o sucesso acadêmico dos estudantes do Ensino Superior. Segundo Pinheiro e Corrêa (2021), essas habilidades articulam-se de forma integrada e contextualizada, favorecendo a construção de sentidos e a participação ativa nas práticas discursivas do meio acadêmico. Nesse nível de ensino, tais competências são constantemente exigidas, em razão da complexidade dos textos científicos, da demanda por produções escritas com rigor argumentativo e da necessidade de uma compreensão crítica dos conteúdos abordados.

As habilidades linguísticas relacionadas à leitura e à interpretação de textos são essenciais para a comunicação eficaz, pois possibilitam a expressão de ideias, a compreensão de informações e o estabelecimento de relações interpessoais. Além disso, essas competências contribuem para o êxito em diferentes esferas da vida, como o mercado de trabalho, a convivência social e o desenvolvimento intelectual, configurando-se como ferramentas indispensáveis para a resolução de problemas e conflitos (Pinheiro; Corrêa, 2021).

No contexto do Ensino Superior, as habilidades linguísticas desempenham um papel ainda mais crucial, uma vez que fundamentam a leitura e a interpretação de textos acadêmicos, a produção de trabalhos científicos e a participação em debates, seminários e apresentações. Elas permitem que os estudantes organizem e articulem suas ideias de forma clara e coerente, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também a formação profissional e a capacidade de atuação em diferentes esferas sociais e profissionais cada vez mais exigentes.

De acordo com Koch (2015), a língua, sob uma perspectiva interacional, é entendida como uma ferramenta que reflete e constrói as relações sociais. Nessa concepção, o texto não é apenas um produto acabado, mas um espaço dinâmico onde ocorre a interação entre os interlocutores. Esses sujeitos, longe de ocuparem posições passivas, participam ativamente da construção dos sentidos, ao mesmo tempo em que são influenciados pelas interações que o texto possibilita.

Complementando essa abordagem, Antunes (2003) afirma que a leitura torna-se crítica quando o leitor ultrapassa a simples decodificação textual e passa a reconhecer as ideologias e concepções subjacentes ao texto. Tal leitura pressupõe a identificação de valores, intenções e posicionamentos implícitos, permitindo que o leitor se constitua como sujeito ativo, capaz de interpretar, questionar e, quando necessário, confrontar os sentidos produzidos, reafirmando seu papel na interação textual.

2.2 Dificuldades Enfrentadas pelos Acadêmicos

O ingresso no Ensino Superior representa, para muitos estudantes, um período de desafios que ultrapassam a simples adaptação a uma nova rotina acadêmica. Diversos acadêmicos chegam a essa etapa sem estarem plenamente preparados para lidar com as exigências do ensino universitário, especialmente no que se refere às práticas de leitura e interpretação de textos. As lacunas provenientes da Educação Básica comprometem a compreensão de materiais científicos, a construção de argumentos consistentes e a elaboração de análises críticas, habilidades essenciais para o desenvolvimento acadêmico.

A origem dessas dificuldades está, em grande parte, associada a uma formação inicial marcada por metodologias pouco eficazes, pela escassez de incentivo à leitura e pela ausência de práticas sistemáticas voltadas ao fortalecimento das competências linguísticas. Tal realidade impacta diretamente a trajetória acadêmica dos estudantes, que encontram obstáculos para acompanhar o ritmo das disciplinas e, em muitos casos, vivenciam experiências de frustração que se refletem em baixo rendimento acadêmico ou mesmo na evasão.

Dados mais recentes do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf, 2024) demonstram que a ampliação do acesso ao Ensino Superior não tem sido acompanhada, na mesma proporção, pelo desenvolvimento pleno das competências de leitura e interpretação textual. Segundo o levantamento, apenas 62% das pessoas com Ensino Superior alcançam os níveis mais altos da escala de alfabetismo, evidenciando limitações significativas mesmo entre indivíduos com maior escolarização. Esse cenário dialoga com as discussões de Müller, Cecchin e Nogueira (2023), que relacionam fragilidades formativas e dificuldades de

aprendizagem a desigualdades educacionais e a contextos estruturais marcados por práticas tradicionais de ensino e limitações no acesso a recursos pedagógicos.

Diante desse cenário, o papel do professor universitário ganha centralidade, uma vez que lhe compete desenvolver práticas pedagógicas que ampliem o contato dos estudantes com diferentes gêneros textuais e modalidades discursivas. Conforme destacam Marcuschi (2010) e Rojo e Moura (2012), o trabalho com gêneros possibilita ao aluno compreender os usos sociais da linguagem, favorecendo processos de leitura e escrita mais críticos e contextualizados. Tal abordagem, além de estimular reflexão e engajamento, contribui para a formação de leitores capazes de atribuir sentidos em diferentes esferas discursivas. A Linguística Textual, ao compreender o texto como espaço de interação entre autor e leitor, oferece fundamentos importantes para essa perspectiva pedagógica.

Contudo, as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos não se limitam a questões de ordem linguística. A ciência cognitiva, enquanto campo interdisciplinar que articula conhecimentos da psicologia, neurociência, educação e linguística, tem fornecido importantes subsídios para compreender os processos mentais envolvidos na aprendizagem. Ao considerar fatores cognitivos, emocionais e socioculturais, essa área de estudo amplia a compreensão sobre o desempenho acadêmico, permitindo identificar causas menos evidentes das dificuldades e delinear intervenções pedagógicas mais assertivas (Dallagnol; Brotto, 2021).

Nessa perspectiva, as barreiras que emergem na trajetória acadêmica não estão sempre vinculadas a transtornos ou déficits cognitivos diagnosticáveis. Muitas vezes, elas decorrem de experiências escolares pouco motivadoras, ausência de acompanhamento pedagógico individualizado, contextos familiares de vulnerabilidade e baixa autoestima. Esses elementos afetam diretamente a autonomia leitora, a capacidade de produzir textos com clareza e a apropriação de conteúdos mais complexos. Assim, compreender a aprendizagem no ensino superior exige reconhecer que fatores emocionais e sociais estão entrelaçados às habilidades cognitivas, influenciando o desempenho de forma significativa (Dallagnol; Brotto, 2021).

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade de perfis que compõem as turmas universitárias. Muitos estudantes chegam à graduação inseguros quanto às próprias capacidades, enfrentam dificuldades de adaptação ao novo ambiente e relatam sentimentos de isolamento. A ausência de estratégias eficazes de estudo, a

dificuldade em acompanhar o ritmo da turma e a pressão decorrente das exigências acadêmicas podem gerar desmotivação e, em alguns casos, abandono do curso (Sousa; Agrello, 2020). Essas situações demonstram que as barreiras não são apenas cognitivas, mas também emocionais e institucionais.

A relevância do conhecimento prévio no processo de aprendizagem significativa é amplamente reconhecida na literatura. Para Ausubel (2003), a construção de novos conhecimentos depende da ancoragem em conceitos já estruturados cognitivamente pelo estudante. Quando esses conhecimentos de base são frágeis ou insuficientes, situação recorrente entre alunos que vivenciaram formações escolares deficitárias, a assimilação de conteúdos mais complexos tende a ser comprometida (Freire *et al*., 2021). Nesse contexto, torna-se fundamental que os docentes do Ensino Superior reconheçam a heterogeneidade das trajetórias formativas e adotem estratégias pedagógicas que considerem tanto as potencialidades quanto as limitações apresentadas pelos estudantes.

Portanto, compreender as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos exige ultrapassar uma análise restrita ao déficit de leitura e interpretação. Faz-se necessário adotar uma abordagem ampliada, que considere os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais que atravessam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a atuação docente deve assumir um caráter mediador e interdisciplinar, articulando práticas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades linguísticas, ao mesmo tempo em que oferece suporte pedagógico e afetivo. Tal perspectiva não apenas contribui para a redução dos índices de evasão e do baixo rendimento, mas também possibilita a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social.

2.3 Aprendizagem significativa no Ensino Superior

A aprendizagem significativa, conforme Ausubel (2003), ocorre quando o estudante consegue relacionar os novos conteúdos a conhecimentos já existentes em sua estrutura mental, estabelecendo conexões lógicas e com sentido. Diferentemente da memorização mecânica, esse processo implica a integração do novo saber aos conhecimentos prévios, promovendo a reorganização da estrutura cognitiva. Trata-se, portanto, de um processo intencional e orientado, que torna a aprendizagem mais duradoura, aplicável e relevante.

Para que essa assimilação ocorra, dois elementos são essenciais: a existência de uma base de conhecimentos prévios, denominada por Ausubel (2003) de estrutura cognitiva, e a predisposição do estudante para aprender. O professor, nesse processo, atua como mediador, podendo recorrer a estratégias como os organizadores prévios, que antecipam conceitos-chave e preparam o estudante para atribuir sentido às novas informações.

No Ensino Superior, essa perspectiva assume especial relevância, pois ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e contribui para a formação de profissionais críticos, reflexivos e aptos a aplicar o conhecimento em diferentes situações. A leitura e a interpretação de textos, nesse sentido, configuram-se como práticas centrais para o desenvolvimento de competências indispensáveis à inserção do sujeito na sociedade letrada. Ao ler, compreender e analisar criticamente, o estudante amplia sua capacidade de argumentar, dialogar e participar de debates construtivos, fortalecendo tanto seu desempenho acadêmico quanto sua atuação cidadã (Torres Júnior *et al*., 2023).

Assim, quando vinculadas a metodologias que favorecem a aprendizagem significativa, tais práticas ampliam o potencial de formação no Ensino Superior. Como apontam Torres Júnior *et al.* (2023), estratégias pedagógicas que valorizam a conexão entre saberes e a reflexão crítica promovem não apenas a compreensão mais profunda dos conteúdos, mas também a autonomia intelectual e a capacidade de integração entre teoria e prática.

Investir no desenvolvimento dessas competências desde os primeiros momentos da formação acadêmica fortalece a autoconfiança e a capacidade crítica dos estudantes, tornando-os mais aptos a resolver problemas, tomar decisões fundamentadas e enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Atividades lúdicas e interativas, especialmente aquelas mediadas por tecnologias digitais, como a inteligência artificial, têm se mostrado eficazes para tornar o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa mais dinâmico, criativo e envolvente. De acordo com os autores da Costa e Von Rondon (2024):

> A integração da IA no ensino da língua portuguesa deve ser vista como uma oportunidade para inovar e enriquecer as práticas pedagógicas, mas sempre com uma abordagem crítica e reflexiva. O equilíbrio entre o uso da tecnologia e a promoção da autonomia e da criatividade dos alunos é fundamental para alcançar resultados positivos e sustentáveis (da Costa; Rondon, 2024, p. 62).

Segundo Moreira (2023), a aprendizagem significativa pressupõe a existência de uma estrutura cognitiva organizada de forma lógica e hierárquica, que possibilite ao aluno estabelecer conexões com o novo conteúdo. No âmbito da formação docente, essa perspectiva favorece a compreensão dos fundamentos teóricos que sustentam a prática pedagógica, permitindo ao futuro professor articular teoria e prática de maneira coerente e reflexiva.

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) pode potencializar esse processo ao criar ambientes de aprendizagem interativos, multimodais e personalizados. Moran (2015) ressalta que, quando empregadas de maneira planejada e crítica, essas tecnologias ampliam as possibilidades de construção do conhecimento, promovendo maior engajamento discente e o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores.

Para que a aprendizagem significativa se concretize, é imprescindível que o professor atue como mediador ativo, planejando situações didáticas desafiadoras e promovendo a reflexão crítica. Zabala (1998) enfatiza que a aprendizagem só se torna verdadeiramente significativa quando o aluno participa ativamente do processo, construindo sentido a partir da problematização da realidade.

De acordo com o estudo de Lacerda e Guerreiro (2023), a aprendizagem significativa no Ensino Superior está diretamente relacionada às práticas pedagógicas adotadas pelos docentes. Embora muitos professores reconheçam a importância de uma aprendizagem conectada à realidade dos estudantes, ainda existem obstáculos significativos para a implementação de estratégias eficazes, como a resistência à mudança, a sobrecarga de conteúdo e a falta de tempo para o planejamento de metodologias ativas.

As autoras ressaltam, ainda, que a promoção da aprendizagem significativa na formação inicial de professores exige mais do que a adoção de metodologias inovadoras: demanda uma mudança de postura docente. A inserção das tecnologias digitais deve estar alinhada a objetivos pedagógicos claros, que promovam autonomia, colaboração e responsabilidade nos futuros educadores. Esse alinhamento é fundamental para que a docência se configure como prática crítica e socialmente comprometida. Assim, o uso das tecnologias não deve ser reduzido a uma ferramenta instrumental, mas compreendido como oportunidade de repensar práticas pedagógicas em direção a processos de ensino mais reflexivos e significativos (Lacerda; Guerreiro, 2023).

Conclui-se, portanto, que a aprendizagem significativa, aliada ao uso consciente e crítico das tecnologias digitais, constitui um caminho promissor para a construção de saberes duradouros, contextualizados e socialmente relevantes, capazes de fortalecer a prática docente contemporânea.

2.4 Tecnologias Digitais no Ensino das Habilidades Linguísticas

2.4.1 Ferramentas Digitais e Metodologias Ativas

A incorporação das metodologias ativas no Ensino Superior tem se consolidado como uma resposta necessária às transformações da sociedade contemporânea. Pucinelli, Kassab e Ramos (2021), em análise bibliométrica, evidenciam o crescimento do debate sobre o tema, destacando tendências como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos. Essas práticas conferem protagonismo ao estudante e demandam dos docentes não apenas domínio de conteúdo, mas também abertura para mediar experiências inovadoras apoiadas pelas tecnologias digitais. Nesse cenário, o professor universitário deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento e assume o papel de facilitador da aprendizagem.

Ao relacionar metodologias ativas e ferramentas digitais, observa-se uma conexão direta entre inovação pedagógica e ampliação das possibilidades de aprendizagem. Moran (2015) destaca que as tecnologias digitais, embora ampliem os modos de interação e experimentação, não substituem o papel do professor, cuja mediação continua sendo essencial para orientar, problematizar e construir sentido com os estudantes. Plataformas interativas, ambientes virtuais e recursos multimodais possibilitam práticas mais dinâmicas e colaborativas, fortalecendo a autonomia discente e favorecendo uma aprendizagem ativa e significativa, dimensões imprescindíveis à formação universitária contemporânea.

Embora o foco desta discussão seja o Ensino Superior, experiências em outros contextos educativos ajudam a compreender o alcance das metodologias ativas na construção de habilidades linguísticas. Martins e Viegas (2017), ao analisarem práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), constataram o impacto positivo de estratégias como o júri simulado e o estudo de caso no desenvolvimento da oralidade, da argumentação e da autonomia. Tais experiências, ainda que aplicadas

em turmas da EJA, podem ser adaptadas ao ensino universitário, especialmente em disciplinas que envolvem leitura crítica, produção textual e participação em debates.

Outro exemplo relevante advém do estudo de Lisboa e Severiano Junior (2023), que investigaram o uso de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Os autores identificaram que recursos como *games*, *Kahoot*, sala de aula invertida e produção colaborativa favoreceram não apenas o engajamento, mas também a criticidade e a autonomia dos estudantes. Ao serem trazidas para o contexto do Ensino Superior, essas experiências oferecem caminhos para que o professor universitário utilize as ferramentas digitais como mediadoras de aprendizagens significativas, transformando a sala de aula em um espaço de criação, pesquisa e interação.

A adoção de metodologias ativas apoiadas por tecnologias digitais exige formação pedagógica contínua, uma vez que ainda persiste um hiato entre o avanço das pesquisas e sua implementação efetiva no Ensino Superior. A superação desse desafio requer investimento em formação docente que prepare o professor universitário para integrar criticamente as ferramentas digitais ao planejamento, promovendo não apenas inovação tecnológica, mas também uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem (Pucinelli; Kassab; Ramos, 2021).

Assim, observa-se que a integração entre metodologias ativas e ferramentas digitais, discutida sob diferentes perspectivas, converge para um mesmo horizonte: a formação de professores capazes de estimular a autonomia, a criticidade e o protagonismo dos estudantes. O uso de experiências oriundas da EJA e do Ensino Médio reforça o potencial de adaptação dessas estratégias para o Ensino Superior, consolidando a universidade como espaço de inovação pedagógica que articula práticas docentes às demandas da sociedade digital e da formação acadêmica contemporânea.

2.4.2 Inteligência Artificial como Ferramenta de Apoio

A crescente incorporação da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional tem promovido transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo no Ensino Superior. A IA, entendida como a capacidade de sistemas computacionais de realizar tarefas que normalmente requerem inteligência humana, como interpretação de linguagem natural, análise de dados e tomada de

decisões, vem sendo utilizada como ferramenta de apoio à formação e à atuação docente (Russell; Norvig, 2022).

No contexto da formação de professores, ferramentas baseadas em Inteligência Artificial têm ampliado as possibilidades pedagógicas ao oferecer recursos de personalização do ensino, apoio à produção textual, monitoramento contínuo do progresso discente e automação de atividades avaliativas. Estudos apontam que sistemas de tutoria inteligente, análises automatizadas de desempenho e mecanismos de feedback imediato permitem ao docente identificar dificuldades com maior precisão e propor intervenções mais eficazes, tornando o processo de aprendizagem mais adaptativo e responsivo às necessidades individuais dos estudantes. Além disso, a IA pode contribuir para a organização de tarefas, gerar recomendações personalizadas e apoiar a criação de materiais educativos, desde que seu uso esteja ancorado em princípios éticos e na mediação pedagógica qualificada do professor (Costa Júnior *et al*., 2023).

Essa utilização exige, entretanto, o desenvolvimento de uma nova competência docente: a alfabetização em Inteligência Artificial, que envolve não apenas o domínio técnico da ferramenta, mas também uma compreensão crítica de suas implicações pedagógicas, sociais e éticas (Zawacki-Richter *et al.,* 2019). Tal demanda reforça a importância de investimentos em formação continuada e de políticas institucionais que promovam o uso responsável e contextualizado dessas tecnologias.

O emprego da Inteligência Artificial no Ensino Superior deve estar articulado a propostas pedagógicas que valorizem o protagonismo discente e a mediação docente. Longe de substituir o professor, os sistemas baseados em IA ampliam as práticas pedagógicas ao oferecer personalização da aprendizagem, automação de tarefas avaliativas e monitoramento contínuo do desempenho discente. Conforme Silva *et al*. (2023), essas ferramentas podem apoiar a tomada de decisão pedagógica por meio da análise de dados educacionais, auxiliando na identificação de dificuldades, no ajuste de estratégias e na proposição de intervenções mais precisas. Tais recursos favorecem práticas mais responsivas e adaptativas, desde que seu uso seja guiado por uma perspectiva crítica e pedagógica.

Entretanto, a inserção da Inteligência Artificial no Ensino Superior também demanda uma leitura ética e crítica por parte das instituições e dos professores. Como discute Divino (2024), a adoção de ferramentas de IA generativa implica

enfrentar dilemas relacionados à autoria, à confiabilidade das informações, à dependência cognitiva e aos riscos de uso inadequado por parte dos estudantes. O autor enfatiza que o uso pedagógico da IA deve ser acompanhado de diretrizes institucionais claras, que orientem a produção de conteúdo, o respeito à integridade acadêmica e a promoção do pensamento crítico. Nesse sentido, a IA não deve ser concebida como solução automática, mas como tecnologia que exige mediação humana qualificada e políticas responsáveis que assegurem seu emprego ético e formativo.

Nesse sentido, Rodrigues e Rodrigues (2023) discutem os dilemas que emergem com a difusão de plataformas baseadas em IA generativa, como o ChatGPT, destacando preocupações éticas e pedagógicas relacionadas a plágio, criatividade e autonomia discente. As autoras argumentam que, embora existam riscos, a IA pode ser potencializada como uma forma de “inteligência aumentada”, desde que utilizada criticamente no contexto do ensino superior. Essa perspectiva amplia a compreensão da IA como apoio pedagógico, deslocando-a de uma função meramente instrumental para uma atuação crítica e reflexiva.

Brognoli e Rodrigues (2025), em estudo realizado na Universidade de Perugia, evidenciam que o *ChatGPT* pode potencializar a interação entre docentes e discentes no aprendizado de línguas. Os resultados revelaram ganhos significativos na ampliação do vocabulário, na produção de textos e no desenvolvimento da conversação, embora tenham apontado desafios relacionados à dependência tecnológica e às desigualdades de acesso. A experiência internacional evidencia o potencial da IA como aliada no processo de ensino-aprendizagem, contudo, reforça que a mediação docente permanece como elemento central e insubstituível da prática educativa.

No cenário brasileiro, Costa *et al.* (2025) analisaram a percepção de docentes de pós-graduação da UFRJ sobre as oportunidades e desafios da IA no Ensino Superior. Os resultados revelam preocupações com plágio e superficialidade na reflexão discente, mas também reconhecem a relevância da tecnologia para apoiar a gestão acadêmica e enriquecer a prática pedagógica. O estudo é especialmente relevante para a realidade nacional, pois evidencia a necessidade de políticas institucionais que ofereçam suporte à integração da IA no ambiente universitário.

Por fim, Lima e Serrano (2024) enfatizam que a IA generativa deve ser compreendida como ferramenta complementar no processo educacional. Embora

apresente riscos, como respostas imprecisas e estímulo ao plágio, os autores defendem que, quando utilizada de forma ética e mediada por estratégias pedagógicas, a IA pode contribuir com a geração de conteúdos personalizados e a automatização de tarefas, ampliando a eficiência docente e o acompanhamento discente. Essa visão reforça que a integração da IA não substitui o professor, mas amplia suas possibilidades de atuação pedagógica.

2.4.3 *Podcast*s como Recurso para o Desenvolvimento das Habilidades Linguísticas

Os *podcasts* têm se consolidado como recursos pedagógicos inovadores, capazes de integrar oralidade, escuta ativa, escrita e reflexão crítica em um mesmo processo formativo. Mais do que uma simples transposição de práticas de rádio para o ambiente digital, os *podcasts* representam um gênero multimodal que favorece a aprendizagem significativa, ampliando as possibilidades de interação entre professores e estudantes e estimulando diferentes dimensões do letramento acadêmico.

Rodrigues e Silva (2023), em estudo realizado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), apontam que o uso de *podcasts* nos cursos de Letras se revelou eficaz tanto em tempos de ensino remoto emergencial quanto no retorno presencial. Os resultados mostraram que essa ferramenta contribui para o fortalecimento da autonomia discente, para o desenvolvimento da oralidade e para a construção colaborativa do conhecimento, aproximando professores e estudantes em práticas mais criativas e participativas.

O vínculo entre *podcasts* e letramento também é ressaltado por Sousa (2019), ao discutir que a formação docente precisa contemplar múltiplos letramentos, que ultrapassam a leitura e a escrita convencionais para abarcar práticas sonoras, visuais e digitais. Nesse sentido, os *podcasts* oferecem um espaço fértil para que professores em formação e seus alunos desenvolvam competências linguísticas em ambientes diversos, experimentando a linguagem em contextos sociais ampliados e reconhecendo sua dimensão crítica.

Na mesma direção, Botelho (2024) reforça, a partir dos debates reunidos na XVIII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, a urgência de práticas pedagógicas que incorporem recursos digitais como parte das

experiências de ensino. Nesse contexto, os *podcasts* se inserem como instrumentos capazes de conectar a aprendizagem às demandas comunicativas contemporâneas, tornando o ensino da língua mais próximo da realidade dos estudantes e favorecendo uma formação mais ampla e integrada.

Finger (2021) complementa esse debate ao destacar que os avanços no processamento do português brasileiro, impulsionados por tecnologias digitais, ampliam as formas de interação com a língua. Ainda que seu estudo se concentre na área da Inteligência Artificial e do Processamento de Linguagem Natural, o autor evidencia que recursos digitais, como os *podcast*s, podem se articular a esse cenário tecnológico para potencializar práticas de escuta, análise e reflexão crítica sobre o uso da língua em contextos acadêmicos.

Em uma perspectiva prática, Pereira e Santos Neto (2020) relatam a experiência de produção de *podcast*s em um curso de Engenharia Civil, na qual os estudantes foram estimulados a planejar, roteirizar e gravar episódios relacionados ao conteúdo disciplinar. A atividade, fundamentada em metodologias ativas, demonstrou que a produção colaborativa de *podcasts* fortalece competências como autonomia, trabalho em equipe, criatividade e argumentação. Além disso, o estudo revelou que essa prática promove maior retenção do conhecimento, pois os alunos atuam como protagonistas do processo de aprendizagem.

Soares, Miranda e Smaniotto (2018) acrescentam que o potencial pedagógico do *podcast* também está relacionado à formação docente. Em oficinas voltadas a professores e estudantes de licenciatura, as autoras observaram que o recurso foi considerado estimulante e promissor para diversificar práticas pedagógicas, principalmente pela flexibilidade de tempo e espaço e pela possibilidade de criação de materiais colaborativos. A pesquisa reforça que, para que os *podcasts* se consolidem como ferramentas eficazes no Ensino Superior, é essencial investir em capacitação docente e em reflexões sobre seu uso intencional e crítico.

Dessa forma, os *podcasts* configuram-se como instrumentos potentes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas no Ensino Superior. Ao possibilitar práticas que articulam escuta, oralidade, leitura e escrita em um mesmo recurso, ampliam o repertório dos estudantes, estimulam a criatividade e favorecem o protagonismo discente. Além disso, ao demandarem formação e mediação qualificada dos professores, reforçam a importância de uma docência crítica e

inovadora, capaz de integrar tecnologias digitais às demandas formativas da contemporaneidade.

2.5 Formação Continuada de Professores para o Uso das Tecnologias Digitais

A formação continuada de professores tem se mostrado um dos principais caminhos para a renovação das práticas pedagógicas diante das transformações promovidas pela cultura digital. No cenário atual, marcado por mudanças aceleradas e pelo impacto das tecnologias digitais em diferentes esferas sociais, torna-se imprescindível compreender a capacitação docente não como ação pontual, mas como um processo permanente, reflexivo e conectado às demandas educacionais contemporâneas.

Cardoso (2021), ao analisar experiências de formação continuada em Língua Portuguesa durante o ensino remoto emergencial, destaca que o uso das tecnologias digitais ampliou as possibilidades de trabalho entre a oralidade e a escrita, permitindo que professores ressignificassem práticas tradicionais e explorassem novos gêneros discursivos em ambientes digitais. Esse estudo evidencia que a formação não pode se restringir à transmissão de técnicas, mas deve promover condições para que os docentes desenvolvam competências capazes de articular criticamente o uso pedagógico das TDIC às necessidades formativas dos estudantes.

Nessa perspectiva, Santos, Moraes e Vilas Boas (2022) ressaltam a importância dos multiletramentos como eixo estruturante da formação docente. Em suas análises, os autores apontam que os dispositivos móveis e as práticas digitais oferecem aos professores oportunidades de repensar metodologias e de ampliar a participação discente em processos mais colaborativos. A formação continuada, nesse contexto, assume o papel de favorecer não apenas a apropriação técnica dos recursos, mas também a construção de uma postura crítica frente às diferentes linguagens e mídias que atravessam o cotidiano escolar.

O estudo de Santos e Sá (2021), realizado em quatro municípios brasileiros, reforça a necessidade de compreender a formação continuada a partir de uma visão complexa. Os resultados apontam para a relevância de programas que valorizem o protagonismo docente, contem com infraestrutura adequada e garantam acompanhamento permanente para a aplicação prática dos conteúdos aprendidos. Mais do que cursos isolados, a formação deve ser concebida como uma rede de

experiências e interações que contribuem para a consolidação de práticas inovadoras, em diálogo com a realidade de cada contexto educacional.

No campo do Ensino Superior, Pretto e Riccio (2010) discutem a formação continuada de professores universitários frente às demandas da cibercultura e da educação a distância. Os autores defendem que a imersão docente em práticas digitais é essencial para compreender a lógica das redes e para desenvolver metodologias que dialoguem com os novos modos de aprender e ensinar. Nesse sentido, a formação não se limita a capacitar para o domínio instrumental de ferramentas, mas envolve uma mudança cultural que reposiciona o professor como mediador de experiências em ambientes digitais interconectados.

Silva (2022) amplia esse debate ao investigar a formação continuada com foco em metodologias ativas e tecnologias digitais durante e após a pandemia. Os resultados de sua pesquisa evidenciam que a articulação entre formação, cultura digital e inovação pedagógica favorece a construção de práticas mais criativas, reflexivas e autorais. A autora aponta que, ao superar o uso instrumental das tecnologias, os professores conseguem desenvolver estratégias que estimulam o protagonismo discente, a aprendizagem colaborativa e a integração de diferentes linguagens digitais nos processos formativos.

Nesse sentido, Lacerda e Macedo (2024) defendem que propostas de formação continuada precisam integrar tecnologias digitais às práticas pedagógicas com ênfase na reflexão crítica sobre a intencionalidade educativa. Para os autores, mais do que dominar ferramentas, os professores devem ser capazes de atribuir sentidos pedagógicos ao uso das TDIC, garantindo que esses recursos se tornem mediadores de aprendizagens significativas e não apenas adereços metodológicos. Essa perspectiva reforça que a formação continuada deve ser orientada por princípios éticos e pedagógicos, assegurando a centralidade do professor como sujeito ativo de transformação educacional.

Assim, a formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais se apresenta como um processo múltiplo e indispensável, que vai além da atualização técnica. Trata-se de criar condições para que o docente se reconheça como sujeito ativo de sua prática, capaz de integrar criticamente as TDIC em seus planejamentos e de promover experiências educativas inovadoras, inclusivas e alinhadas aos desafios da contemporaneidade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de natureza exploratória e foi aplicada por meio de uma abordagem qualitativa, com foco no desenvolvimento de uma metodologia pedagógica permeada pelo uso de tecnologias digitais, que contribua para a formação continuada de professores no desenvolvimento de práticas voltadas ao aprimoramento das habilidades de leitura e interpretação textual dos estudantes do Ensino Superior.

Para isso, foi desenvolvida uma primeira etapa com o intuito de identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos professores do Ensino Superior quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam habilidades linguísticas de leitura e interpretação de texto dos estudantes.

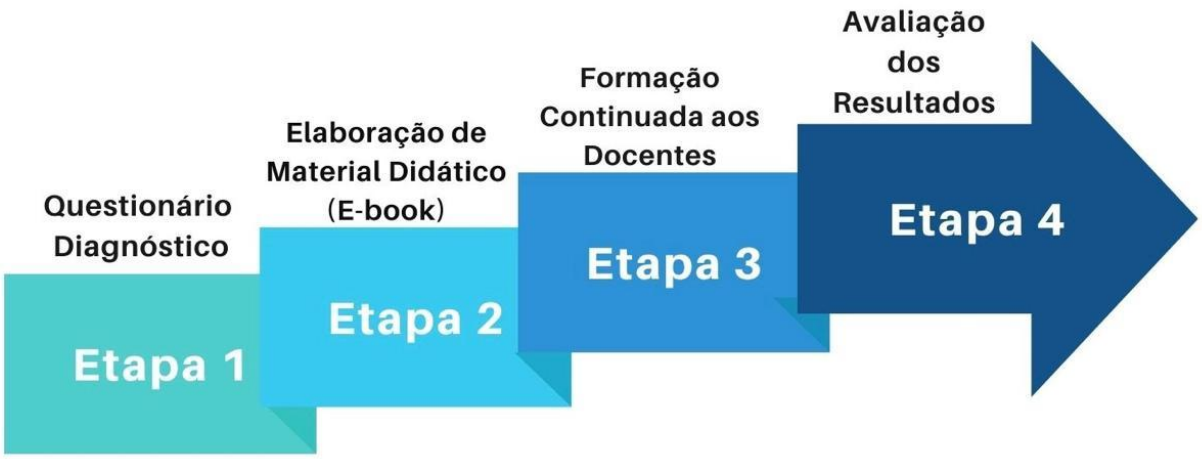
Os participantes são professores que lecionam no Ensino Superior e que atuam na área de Ciências Humanas. A seleção foi feita por meio de amostragem intencional, priorizando docentes que demonstrassem interesse na formação continuada com foco no uso de tecnologias educacionais.

Para alcançar os objetivos propostos, foram definidos os seguintes instrumentos de pesquisa: (i) questionário diagnóstico, com perguntas abertas e fechadas, voltado à identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes em disciplinas que envolvem leitura e interpretação; (ii) elaboração de material didático (*e-book*), contemplando o uso de tecnologias digitais no ensino das habilidades linguísticas no Ensino Superior. Esse material será disponibilizado aos docentes participantes, que poderão utilizá-lo em suas práticas pedagógicas ou em simulações didáticas, conforme o contexto institucional; (iii) formação continuada aos docentes**,** envolvendo momentos de orientação e aplicação do material; e (iv) avaliação dos resultados, realizada após a implementação do material, com o intuito de compreender a percepção dos docentes quanto à aplicabilidade da proposta e aos resultados obtidos.

Os dados coletados por meio desses instrumentos serão submetidos à análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), possibilitando a identificação de categorias emergentes que revelem as principais necessidades dos docentes, a viabilidade da proposta metodológica e os impactos percebidos após sua aplicação.

Esse percurso metodológico foi organizado em etapas articuladas, voltadas à formação dos docentes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas no Ensino Superior, conforme representado na Figura 1.

Figura 1 - Etapas da metodologia aplicada com os professores do Ensino Superior



4 ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO COM A DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Questionário Diagnóstico

Como etapa inicial do percurso metodológico, aplicou-se um questionário diagnóstico junto aos docentes universitários participantes da pesquisa, com o objetivo de identificar percepções, práticas e demandas relacionadas ao uso das tecnologias digitais no Ensino Superior. O questionário, Apêndice A, foi elaborado em formato digital, por meio do *Google Forms,* e organizado em três blocos: o primeiro, destinado à coleta de informações sobre o perfil profissional (tempo de docência, área de atuação e experiências prévias com recursos digitais); o segundo, composto por 8 questões fechadas, voltado para o levantamento das principais dificuldades e das ferramentas tecnológicas mais utilizadas no processo de ensino-aprendizagem; e o terceiro, formado por 4 questões abertas, de cunho subjetivo, direcionado à descrição de experiências acadêmicas e práticas pedagógicas com o uso das ferramentas digitais.

O instrumento foi aplicado de forma *online*, garantindo maior alcance e praticidade, e possibilitou que os participantes respondessem em diferentes contextos, sem comprometer suas rotinas acadêmicas. O questionário foi aplicado a um total de 30 participantes e as respostas foram tabuladas em planilhas eletrônicas e submetidas a uma análise descritiva, que permitiu observar frequências, recorrências e padrões nas respostas. Essa sistematização teve como propósito não apenas quantificar o uso das tecnologias, mas também compreender qualitativamente as percepções docentes sobre suas potencialidades e limitações no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

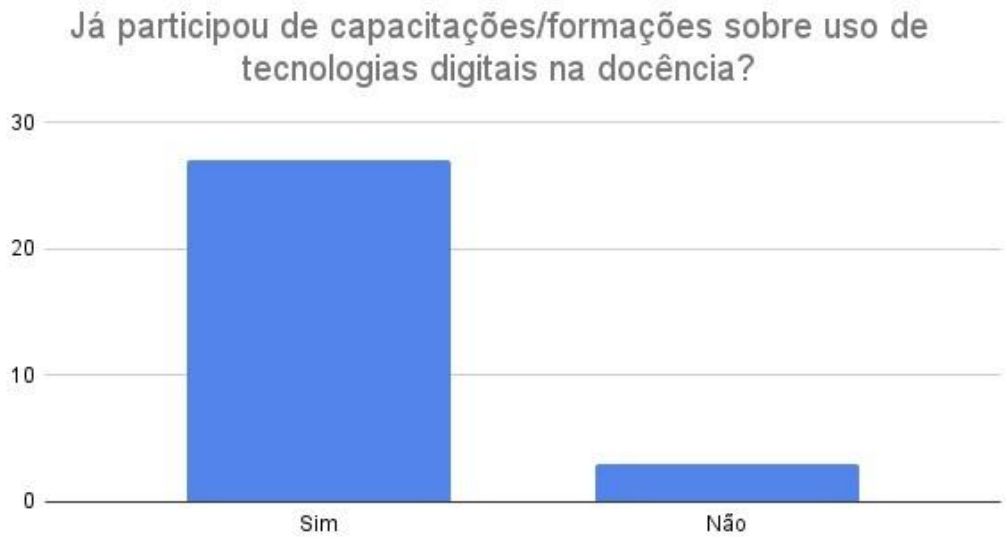
As perguntas de 1 a 7 tiveram como finalidade traçar o perfil dos participantes, contemplando aspectos como idade, formação, tempo de atuação docente e instituição de ensino em que lecionam. Esse conjunto inicial de perguntas buscou aprofundar o conhecimento sobre os professores, permitindo identificar sua trajetória formativa e sua experiência no Ensino Superior.

A oitava pergunta investigou se os professores haviam participado de formações ou capacitações voltadas ao uso de tecnologias digitais. Dos 30 participantes, 27 declararam já ter realizado algum tipo de formação, enquanto 3 afirmaram não ter participado de nenhuma. Esses dados encontram-se representados no Gráfico 1 e

reforçam a relevância da formação continuada no contexto da docência universitária, evidenciando que a maioria dos professores reconhece a necessidade de atualização constante frente às demandas da cultura digital.

De acordo com Pinheiro *et al*. (2025), a formação docente deve considerar os desafios trazidos pela cibercultura e pelo avanço da Inteligência Artificial, preparando o professor não apenas para operar ferramentas, mas para mediar criticamente práticas pedagógicas que integrem inovação tecnológica e aprendizagem significativa. Nesse sentido, ainda que a maioria dos participantes tenha relatado experiências formativas, o dado de que alguns docentes permanecem sem acesso a esse tipo de capacitação aponta para lacunas institucionais que precisam ser superadas.

Gráfico 1 - Participação de capacitações sobre o uso das tecnologias digitais



A nona pergunta teve o objetivo de identificar, de forma inicial e direta, se os docentes incorporam as tecnologias digitais em sua prática pedagógica. Trata-se de uma pergunta diagnóstica que permite mapear o nível de adesão dos professores ao uso da TDIC. De acordo com Silva e Pinho (2025), embora o discurso acadêmico aponte para a relevância das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, sua incorporação ainda ocorre de forma desigual, revelando que parte significativa dos docentes mantém práticas tradicionais.

Além disso, a investigação de Ferreira (2022) evidencia que muitos professores do Ensino Superior associam as tecnologias digitais a sentimentos de insegurança ou resistência. Isso demonstra que a simples disponibilidade de tecnologias não garante sua utilização, pois o fator humano e a formação docente são determinantes para a adesão.

No Gráfico 2, observa-se que a maioria dos participantes utiliza tecnologias digitais no Ensino Superior, sendo 20 com frequência e 9 de forma ocasional. Apenas 1 docente afirmou que não as utiliza, embora manifeste a intenção de incorporá-las em sua prática docente. A partir dessa análise, torna-se possível identificar o nível de uso das TDIC e compreender a distância existente entre o potencial pedagógico das tecnologias e sua efetiva integração às práticas de sala de aula, aspecto amplamente discutido pela literatura recente.

Gráfico 2 - Utilização das tecnologias digitais no Ensino Superior



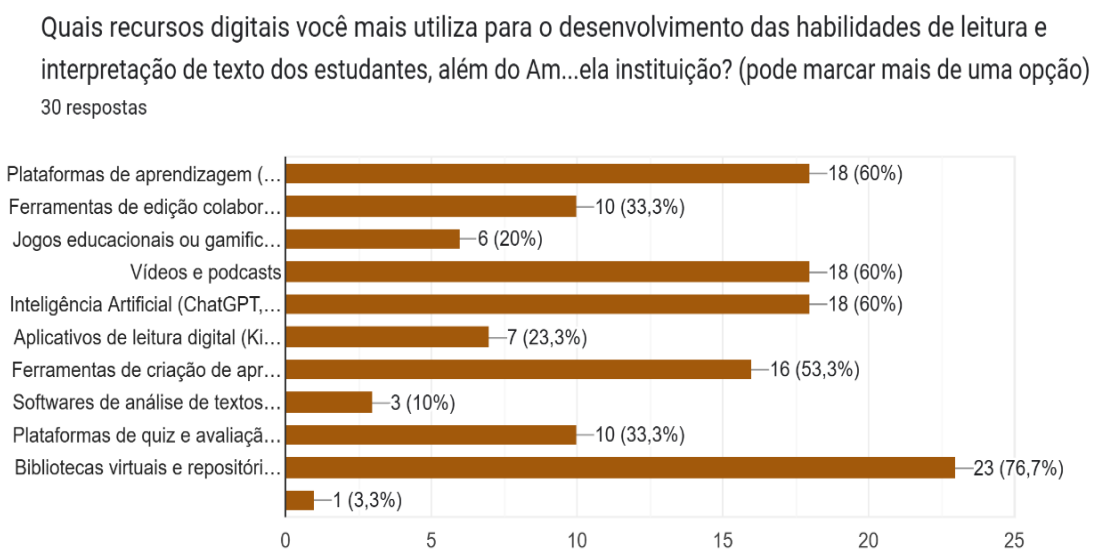
A décima pergunta, cujo objetivo foi identificar quais ferramentas digitais, além do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional, são incorporadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas, evidenciando preferências e a diversidade de recursos no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos. Estudos recentes mostram que os professores têm recorrido a uma ampla gama de recursos digitais para dinamizar as práticas de ensino, indo desde plataformas tradicionais até ferramentas inovadoras de Inteligência Artificial.

De acordo com Silva (2025), práticas pedagógicas mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como gamificação, uso de redes sociais, plataformas de quiz (*Kahoot, WebQuest*) e ambientes móveis de aprendizagem, têm contribuído para ampliar a motivação discente e favorecer a construção de habilidades críticas de leitura e escrita.

Além disso, experiências como a de Silva e Carvalho Júnior (2023) demonstram que o uso de aplicativos de mensagens, como o WhatsApp, pode ser explorado em atividades de leitura e produção textual, fortalecendo a interação e a autoria dos estudantes. Também vale destacar o estudo de Inacio e Saldanha (2024), que aponta a inserção de ferramentas de Inteligência Artificial, como apoio às práticas avaliativas em disciplinas de Língua Portuguesa, como uma tendência crescente na Educação Superior, ampliando as possibilidades de personalização e acompanhamento da aprendizagem.

No Gráfico 3, apresentam-se os recursos digitais utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas. O mapeamento dessas ferramentas permite compreender de que maneira a diversidade tecnológica contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos, em consonância com as práticas já discutidas pela literatura contemporânea.

Gráfico 3 – Recursos Digitais utilizados no Ensino Superior



A décima primeira pergunta teve como intenção mapear a regularidade do uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à

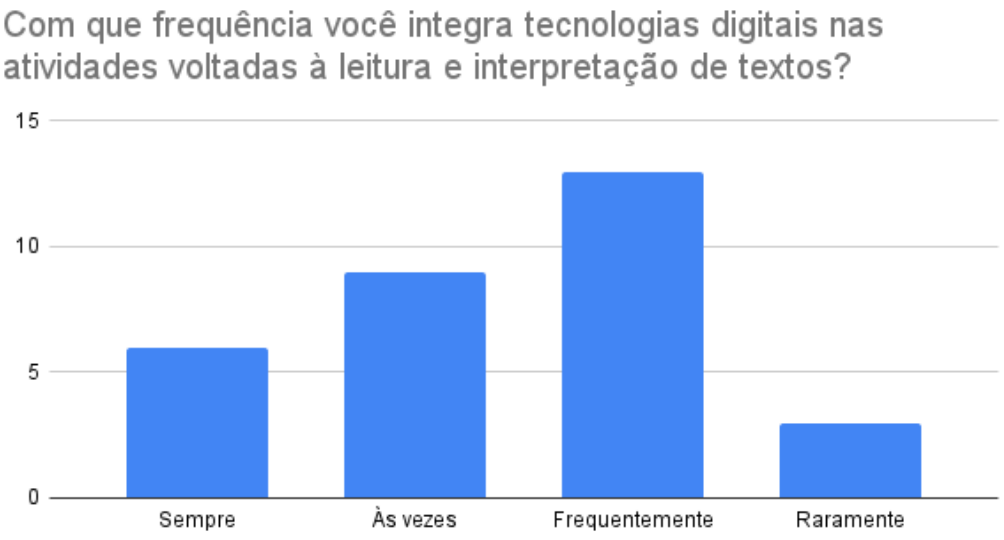
interpretação de textos, possibilitando avaliar se sua aplicação ocorre de forma esporádica, sistemática ou integrada ao planejamento docente. Essa questão foi fundamental para compreender não apenas a integração, mas também o grau de consistência na utilização dos recursos digitais em sala de aula.

Conforme apontam Guimarães *et al.* (2025), a integração das metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais favorece um uso mais constante e planejado, na medida em que estimula a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e colaborativos.

Durante a pandemia, a pesquisa de Guerra Júnior (2021) mostra como a frequência de uso das tecnologias digitais foi ampliada de forma emergencial, passando de um papel secundário para um papel central nas práticas pedagógicas, especialmente em atividades de leitura e produção textual. Esse movimento revela que a regularidade de uso está diretamente relacionada às demandas contextuais e à capacidade dos docentes de adaptarem suas estratégias.

No Gráfico 4, observa-se que 5 participantes sempre integram as tecnologias digitais às atividades de leitura e interpretação de textos, 9 as utilizam ocasionalmente, 13 fazem uso frequente e 3 recorrem a elas raramente. A análise dessa frequência permite verificar se tais práticas já se encontram consolidadas como parte do planejamento docente ou se ainda permanecem em caráter experimental e esporádico, conforme apontam diferentes estudos na área.

Gráfico 4 – Frequência de uso de tecnologias digitais voltadas para leitura e interpretação



A décima segunda pergunta teve o intuito de investigar a percepção docente quanto ao impacto pedagógico das tecnologias digitais no desenvolvimento da compreensão leitora e interpretativa dos estudantes, permitindo verificar se os professores reconhecem essas ferramentas como efetivas para a aprendizagem. Esse aspecto é essencial para compreender se a utilização das TDIC ultrapassa a dimensão instrumental e passa a ser percebida como elemento transformador das práticas de ensino.

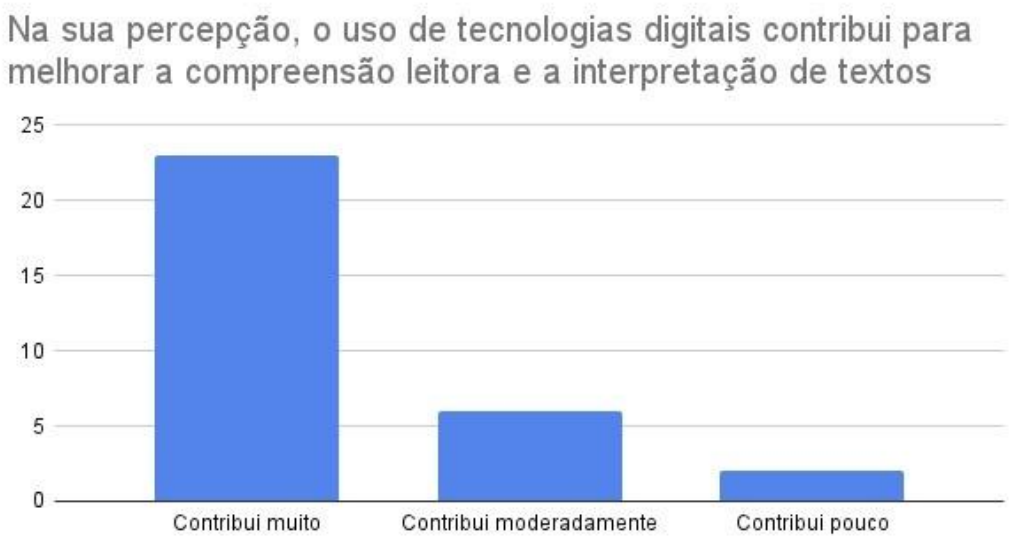
Segundo Silva (2025), práticas mediadas por gamificação, redes sociais e ambientes virtuais favorecem não apenas a motivação, mas também o desenvolvimento da leitura crítica, ao integrar diferentes linguagens e promover a produção de textos multimodais. Em estudo semelhante, Silva e Pinho (2025) destacam que o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa potencializa práticas inovadoras e amplia as possibilidades de interpretação textual, ainda que a adesão docente ocorra de maneira heterogênea.

Complementarmente, Rodrigues (2021) evidencia que metodologias baseadas em projetos, quando associadas a recursos digitais, contribuem para o fortalecimento da autonomia discente e para a ampliação da compreensão leitora em contextos colaborativos. Nesse sentido, a articulação entre tecnologias digitais e metodologias ativas favorece a construção de ambientes de aprendizagem mais participativos, nos quais os estudantes assumem papel protagonista no processo de leitura e interpretação textual.

Ao envolver diferentes linguagens, suportes e formas de interação, essas práticas ampliam o repertório linguístico dos alunos e estimulam a leitura crítica, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas às demandas do Ensino Superior.

No Gráfico 5, verifica-se que 22 participantes consideram que as tecnologias digitais contribuem significativamente para a melhoria da leitura e da interpretação de textos, 6 avaliaram essa contribuição como moderada e 2 afirmaram que ela é reduzida. Dessa forma, analisar como os professores percebem o impacto das TDIC nesse processo possibilita identificar se tais recursos são compreendidos como aliados efetivos da aprendizagem ou se ainda são vistos apenas como instrumentos complementares.

Gráfico 5 – Contribuição das tecnologias digitais voltadas para leitura e interpretação



A décima terceira pergunta teve o objetivo de identificar as metodologias ativas que os docentes articulam ao uso das tecnologias digitais, mapeando estratégias pedagógicas inovadoras que promovem maior engajamento e desenvolvimento das habilidades linguísticas. Essa questão permite compreender de que forma os professores transformam o potencial das TDIC em práticas concretas de ensino, superando o caráter meramente instrumental para promover aprendizagens significativas.

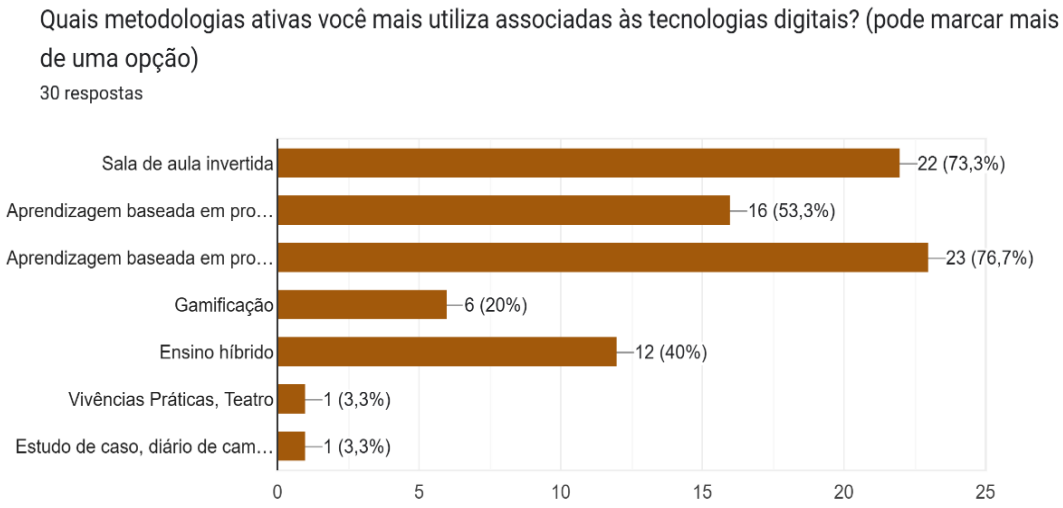
De acordo com Ferreira *et al.* (2025), metodologias ativas como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido, quando associadas a tecnologias digitais, potencializam a autonomia discente e estimulam o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Na mesma direção, Guimarães *et al.* (2025) evidenciam que a convergência entre metodologias ativas e recursos digitais promove ambientes flexíveis e interativos, que favorecem a participação e a colaboração.

No campo específico da Língua Portuguesa, Silva (2025) destaca o uso da gamificação como estratégia de ensino que amplia a motivação discente e favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em contextos multimodais.

No Gráfico 6, identificaram-se as metodologias ativas mais empregadas na prática pedagógica dos participantes, destacando-se a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida como as mais recorrentes. O mapeamento dessas metodologias, em articulação com o uso das tecnologias digitais, possibilita não apenas reconhecer tendências pedagógicas inovadoras, mas também compreender

como tais práticas contribuem para o fortalecimento das habilidades linguísticas no Ensino Superior.

Gráfico 6 – Metodologias ativas mais utilizadas



A décima quarta pergunta teve a finalidade de verificar se os professores tiveram acesso a processos de formação continuada relacionados ao uso pedagógico das tecnologias digitais, avaliando o nível de preparo docente e as possíveis lacunas na formação profissional. Esse aspecto é central, uma vez que a simples disponibilidade de recursos tecnológicos não garante sua integração efetiva às práticas pedagógicas se os docentes não se sentirem devidamente preparados para utilizá-los de forma crítica e inovadora.

De acordo com Ferreira (2022), muitos professores do Ensino Superior ainda associam o uso das tecnologias digitais a sentimentos de insegurança, resistência ou até sobrecarga, reflexo da ausência de uma formação sólida para lidar com esses recursos. Essa percepção é confirmada por Paulista e Alves (2022**)**, que ressaltam que os entraves mais significativos para a incorporação das TDIC dizem respeito à carência de formação docente e ao déficit de políticas institucionais que promovam a capacitação continuada.

Nesse sentido, Guerra Júnior (2021) apresenta a experiência de um projeto de extensão universitária voltado à formação continuada de professores, no qual o redesenho das práticas de ensino em ambiente digital demonstrou que a formação docente, quando aliada às TDIC, pode transformar a relação do professor com a tecnologia, ampliando seu protagonismo.

Além disso, Lourenço e Monteiro (2025) reforçam que ainda existem lacunas na literatura sobre o uso das tecnologias digitais no Ensino Superior, o que torna ainda mais urgente investir em processos formativos que ajudem a superar tais ausências e consolidar práticas pedagógicas consistentes.

No Gráfico 7, observa-se que 19 participantes afirmaram não ter recebido formação específica na área de linguística e tecnologias digitais, 8 relataram ter participado mais de uma vez e 3 apenas uma única vez. O mapeamento da participação docente em processos de formação continuada permite compreender em que medida as universidades têm contribuído para reduzir as lacunas existentes e para fortalecer o preparo profissional diante das demandas do ensino contemporâneo.

Gráfico 7 – Formação específica sobre o uso das tecnologias digitais no ensino das habilidades linguísticas



A décima quinta pergunta teve o objetivo de levantar os principais obstáculos percebidos pelos docentes em relação ao uso das tecnologias digitais, como infraestrutura, falta de formação, resistência cultural ou sobrecarga de trabalho, a fim de compreender os desafios que limitam a efetividade dessas práticas.

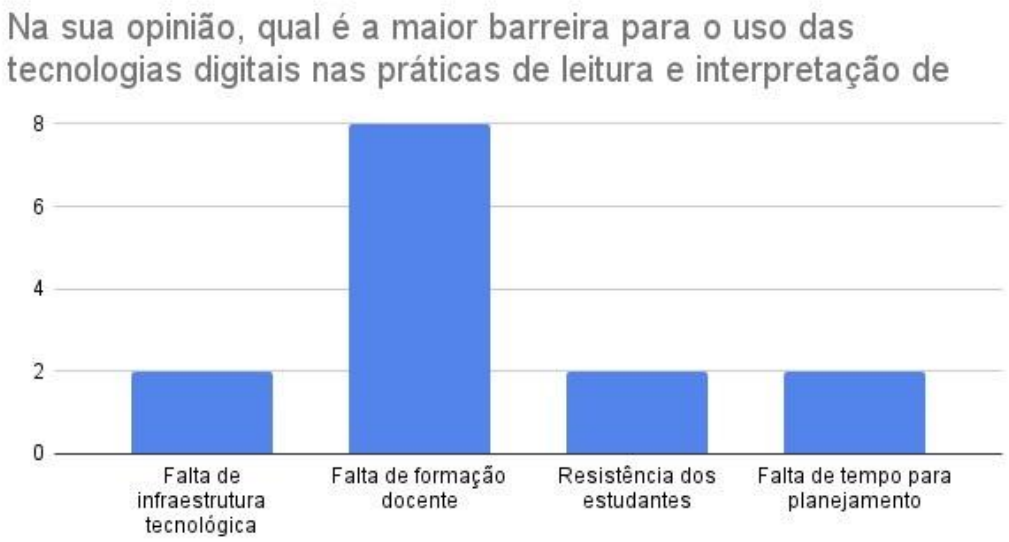
Segundo Paulista e Alves (2022), entre as barreiras mais recorrentes destacam-se a precariedade da infraestrutura tecnológica e a carência de investimentos institucionais, fatores que comprometem a continuidade e a qualidade das práticas digitais. Na mesma direção, Ferreira (2022) aponta que muitos docentes do Ensino Superior, diante da ausência de formação adequada, expressam

sentimentos de insegurança e resistência, recorrendo a metáforas negativas para descrever sua experiência com as TDIC, o que acaba por limitar seu engajamento.

Já Lourenço e Monteiro (2025) ressaltam que, embora o discurso sobre inovação digital seja recorrente, a literatura acadêmica ainda evidencia uma lacuna em relação às soluções para superar esses desafios, reforçando a necessidade de pesquisas que deem visibilidade às limitações enfrentadas pelos docentes.

No Gráfico 8, os dados revelam que 12 participantes apontaram a falta de formação docente como principal obstáculo, 6 destacaram a carência de infraestrutura tecnológica nas instituições de Ensino Superior, 8 mencionaram a resistência dos estudantes e 4 ressaltaram a falta de tempo para o planejamento. O mapeamento desses desafios evidencia que a integração das tecnologias digitais não depende apenas da disponibilidade de recursos, mas também de condições estruturais, políticas institucionais e processos formativos adequados, fatores decisivos para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras.

Gráfico 8 – Barreira no uso das tecnologias digitais no ensino superior



A décima sexta pergunta abordou o uso de Inteligência Artificial e teve como objetivo investigar a presença e a aplicação de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial no contexto pedagógico universitário, identificando se os professores já exploraram esse recurso e de que forma ele tem sido inserido no ensino de habilidades linguísticas.

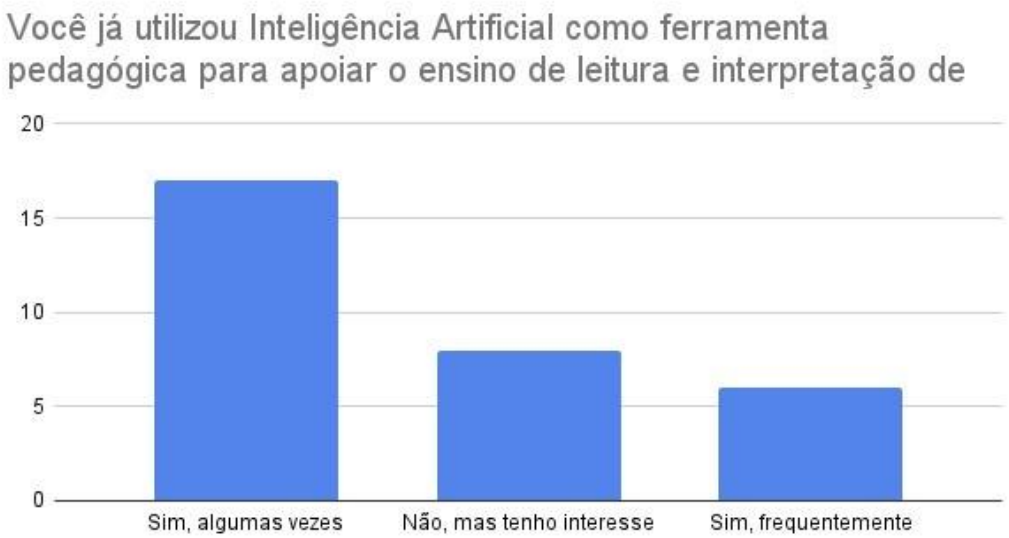
De acordo com Pinheiro *et al*. (2023), a IA apresenta potencial significativo para apoiar o desenvolvimento do letramento informacional no Ensino Superior, auxiliando

estudantes a filtrar, interpretar e avaliar criticamente informações em ambientes digitais, o que contribui diretamente para a melhoria da leitura e da interpretação de textos.

De igual modo, Campos *et al*. (2025), destacam que a IA generativa, quando utilizada como ferramenta de apoio ao ensino de Língua Portuguesa, pode estimular práticas multimodais, permitindo ao estudante transitar entre texto e imagem de maneira crítica e criativa. Essa integração amplia as possibilidades de trabalho com multiletramentos e reforça a necessidade de que o professor explore tais recursos de forma orientada, crítica e inovadora.

No Gráfico 9, observa-se que 16 participantes utilizam a Inteligência Artificial apenas ocasionalmente como ferramenta de apoio ao ensino de leitura e interpretação de textos, 6 afirmam utilizá-la com frequência e 8 declararam não fazer uso, embora manifestem interesse em adotá-la. A análise desses dados permite compreender não apenas o grau de exploração da IA no contexto pedagógico do Ensino Superior, mas também seu potencial para fortalecer as habilidades linguísticas, promovendo práticas mais interativas, críticas e alinhadas às demandas da cultura digital contemporânea.

Gráfico 9 – Utilização da IA como ferramenta de apoio ao ensino de leitura e interpretação de texto



A pesquisa contou também com quatro perguntas subjetivas, cujo objetivo foi identificar práticas, percepções e desafios relacionados ao uso de tecnologias digitais no ensino da leitura e da interpretação textual. Ao responderem à décima sétima questão, que solicitava a descrição de uma experiência bem-sucedida com o uso

dessas tecnologias para desenvolver habilidades de leitura e interpretação, os participantes apresentaram práticas bastante diversificadas, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Experiências com tecnologias digitais.

Descreva uma experiência bem-sucedida em que você utilizou tecnologias digitais para desenvolver habilidades de leitura e interpretação textual com seus estudantes:	
Participantes	**Respostas**
A	"Montagem de treinamento físico por imagem e movimento."
B	"Uma experiência bem-sucedida que tive ao utilizar tecnologias digitais para desenvolver habilidades de leitura e interpretação textual ocorreu por meio da gamificação. A partir da leitura de um texto, propus uma roleta giratória de questões (criada no *Wordwal*l) para exercitar a interpretação. A atividade despertou motivação nos alunos, que interagiram de forma muito positiva."
C	"A organização de livros infantis a partir da IA."
D	"Trabalhei com um texto literário disponibilizado em formato digital e, a partir dele, os alunos realizaram atividades em uma plataforma colaborativa on-line, destacando trechos, inserindo comentários e respondendo a questões em tempo real. O recurso de nuvem de palavras foi usado para evidenciar os termos mais recorrentes, favorecendo a análise do tema central."
E	"Uma experiência bastante significativa aconteceu quando utilizei a plataforma *Padlet* para promover a leitura colaborativa de artigos acadêmicos. Os estudantes, em grupos, destacavam trechos relevantes dos textos e inseriam comentários interpretativos, relacionando as ideias centrais com outros autores estudados na disciplina. O recurso digital permitiu a construção de uma leitura coletiva, em que cada aluno pôde dialogar com a visão do colega, ampliando a capacidade de interpretação crítica. Essa prática tornou a atividade mais dinâmica, interativa e engajadora."
F	"Uma experiência bem-sucedida foi a utilização das plataformas *Canva* e *Kahoot* para potencializar a aprendizagem de leitura e interpretação textual. No *Canva*, os estudantes produziram materiais visuais criativos que exigiam a compreensão e a síntese das ideias centrais do texto, estimulando a interpretação crítica e a organização das informações. Já no *Kahoot,* a atividade ocorreu em formato de quiz interativo, que possibilitou revisar conteúdos de forma dinâmica e colaborativa, além de promover o engajamento da turma."
G	"Utilizo uma planilha de Excel para auxiliar a avaliação nutricional incluindo a análise se exames bioquímicos. É os alunos devem interpretar os resultados."
H	"Inteligência Artificial para localização de artigos mais citados no cenário científico."
I	"Leitura coletiva através de lousa digital."
J	"Em uma das minhas aulas os alunos estavam com dificuldade de entender um texto específico e trouxe o texto através de um vídeo elaborado com casos concretos a partir de uma plataforma digital e a compreensão e participação foi bem melhor."

Entre as experiências mais citadas, destacaram-se o uso da gamificação (como a roleta de questões no *Wordwall* e *quizz* no *Kahoot*), que despertaram engajamento e motivação entre os estudantes. Também foram relatadas práticas de leitura colaborativa em plataformas como *Padlet* e *Docs online*, nas quais os alunos puderam comentar textos, destacar trechos relevantes e construir interpretações coletivas.

Outra estratégia recorrente foi a utilização de Inteligência Artificial para diferentes finalidades, como localizar artigos científicos, produzir textos e ensinar os alunos a elaborarem *prompts,* o que ampliou a criticidade e a autonomia na busca e interpretação de informações. Além disso, experiências com sala de aula invertida, estudos de caso, análise de notícias em diferentes portais e a exploração de textos literários em formato digital também se mostraram eficazes para promover a leitura crítica.

Vale ressaltar ainda iniciativas criativas, como o uso do *Canva* para produção visual, *podcast*s para contação de histórias, vídeos explicativos e planilhas digitais para análises interdisciplinares, evidenciando a multiplicidade de recursos empregados. Apesar disso, alguns participantes afirmaram não ter experiências consolidadas nessa área, o que revela que ainda há lacunas a serem preenchidas quanto à integração das tecnologias digitais no ensino da leitura e da interpretação textual.

Diante da décima oitava pergunta, que buscou identificar os principais benefícios do uso de tecnologias digitais no ensino das habilidades linguísticas no Ensino Superior, os participantes destacaram uma série de vantagens atribuídas a esses recursos. Entre os benefícios mais mencionados estão o maior engajamento e a motivação dos estudantes, a dinamização das aulas e a possibilidade de torná-las mais interativas e atrativas.

Outro ponto recorrente foi a ampliação do acesso a diferentes gêneros e recursos multimodais, favorecendo a leitura crítica e a interpretação em ambientes digitais. Muitos ressaltaram ainda a autonomia do aluno e a possibilidade de personalização da aprendizagem, permitindo que cada estudante explore materiais de acordo com seu ritmo e interesse.

Observou-se, ainda, que os participantes reconhecem nas tecnologias digitais um importante potencial de apoio à docência e à aprendizagem. Como mostrado no Quadro 2**,** os benefícios apontados incluem a facilidade nas pesquisas, a agilidade na triagem e na análise de textos, a produção colaborativa em tempo real e a oferta de devolutivas mais rápidas e detalhadas por parte dos docentes. Também se destacaram aspectos como criatividade, aprendizagem personalizada, formação crítica e a adaptação às demandas tecnológicas contemporâneas, fatores que, segundo os participantes, contribuem diretamente para o fortalecimento das habilidades linguísticas no Ensino Superior.

Quadro 2 – Benefícios do uso das tecnologias digitais

Na sua visão, quais são os principais benefícios do uso de tecnologias digitais no ensino das habilidades linguísticas no Ensino Superior?	
Participantes	**Respostas**
A	“Os principais benefícios do uso de tecnologias digitais no ensino das habilidades linguísticas no Ensino Superior são o aumento do engajamento e da motivação dos alunos, ao se afastar das abordagens tradicionais.”
B	“Quando bem utilizadas, o aluno melhora suas habilidades de pesquisa e elaboração crítica em relação aos temas propostos.”
C	“Permite o acompanhamento das ações do aluno em tempo real/ Permite o fornecimento de devolutivas mais rápidas e detalhadas/ Estimula a autonomia dos alunos.”
D	“Facilidade do entendimento, envolvimento do docente na temática e dinamização do processo de ensino aprendizagem.”
E	“A diversidade da aula e estratégia metodológica.”
F	“As tecnologias digitais tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo, ampliam o acesso a diferentes recursos e linguagens e favorece o desenvolvimento crítico e a autonomia na construção das habilidades linguísticas.”
G	“Maior engajamento e motivação.”
H	“A utilização de ferramentas para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.”
I	“Aprendizagem personalizada; criatividade; autonomia.”
J	“Praticidade.”

Na décima nona questão, os participantes foram convidados a indicar mudanças ou melhorias necessárias para potencializar o uso de tecnologias digitais nas aulas de leitura e interpretação de textos. As respostas destacaram principalmente a necessidade de formação docente contínua, eficiente e prática, que possibilite aos professores explorarem de maneira crítica e criativa as ferramentas digitais em situações reais de ensino.

Entre os principais fatores ressaltados**,** destacou-se a importância de garantir infraestrutura adequada, incluindo internet de qualidade, acesso ampliado a dispositivos e a disponibilização de plataformas digitais. Essa necessidade se relaciona com as discussões de Campos *et al.* (2025)**,** que evidenciam como a infraestrutura tecnológica e o suporte institucional impactam diretamente a efetividade do trabalho docente.

Além disso, foi apontada a necessidade de reduzir as desigualdades de acesso entre os estudantes por meio de políticas públicas e ações institucionais que promovam maior inclusão digital. Essa demanda dialoga com as reflexões de Müller, Cecchin e Nogueira (2023), que evidenciam que a inclusão digital constitui um elemento essencial para enfrentar disparidades sociais, educacionais e tecnológicas no Ensino Superior. Os autores ressaltam que garantir conectividade, dispositivos e

condições de participação é uma medida indispensável para assegurar a permanência dos estudantes em contextos mediados por tecnologias.

No que se refere ao desenvolvimento de competências digitais, as contribuições de Henriques *et al.* (2023) reforçam que a inclusão digital ultrapassa a disponibilização de recursos tecnológicos e envolve a capacidade de utilizar as ferramentas de maneira crítica, autônoma e significativa. Para os autores, superar desigualdades requer promover alfabetização e literacia digital, permitindo a participação ativa de estudantes e docentes nos ambientes digitais.

Os docentes também mencionaram a relevância de tempo para planejamento, associado à valorização e à remuneração adequadas, bem como a necessidade de integrar as tecnologias de forma intencional ao currículo e às metodologias de ensino, indo além de um uso meramente complementar. Outras sugestões envolveram estimular a motivação discente, promover a leitura multimodal, favorecer a produção colaborativa em ambientes digitais e intensificar a capacitação dos alunos no uso pedagógico das ferramentas, incluindo a elaboração de *prompts* para Inteligência Artificial.

Consequentemente, as respostas revelam que potencializar o uso das tecnologias digitais nesse campo exige não apenas recursos materiais, mas também investimentos em políticas institucionais, processos formativos e práticas pedagógicas inovadoras, capazes de tornar o ensino da leitura e da interpretação textual mais inclusivo, interativo e significativo, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Melhorias para potencializar o uso de tecnologias digitais nas aulas de leitura

Quais mudanças ou melhorias você considera necessárias para potencializar o uso de tecnologias digitais nas aulas de leitura e interpretação de textos?	
Participantes	**Respostas**
A	“Inclusão na ementa e capacitação dos docentes.”
B	“Mais formação e acesso ao corpo docente.”
C	“Sou da área tecnológica. Mas como interpretar é algo integrado, acredito que seria ferramentas que explorem a percepção e melhor compreensão para extrair informações úteis e análises.”
D	“Para potencializar o uso de tecnologias digitais nas aulas de leitura e interpretação de textos, considero essencial investir em formação continuada para os docentes, de modo que possam explorar de forma crítica e criativa as ferramentas disponíveis. Também é importante ampliar o acesso dos estudantes a dispositivos e internet de qualidade, reduzindo desigualdades que limitam o aprendizado...”
E	“Acredito que é necessário ampliar a formação docente para o uso pedagógico das tecnologias, garantir acesso adequado a equipamentos e internet para todos os estudantes no Campus e investir em plataformas que favoreçam a interação, a colaboração e a análise crítica dos textos, tornando as atividades mais significativas

	e inclusivas.”
F	“Formação docente contínua e infraestrutura adequada.”
G	“Mais investimentos nas universidades.”
H	“Uma internet de melhor qualidade.”
I	“Investir em mais formações práticas para os professores sobre como aplicar as ferramentas digitais em situações reais de leitura e interpretação.”
J	“Os alunos terem acesso à internet e serem motivados a todo tempo em utilizar as tecnologias digitais.”

A vigésima pergunta, que investigou como a Inteligência Artificial poderá impactar o desenvolvimento das habilidades linguísticas nos próximos anos, gerou respostas marcadas por divergências: enquanto alguns participantes apontaram benefícios significativos, outros ressaltaram riscos e limitações desse uso.

Entre os impactos positivos mais destacados, ressaltou-se a possibilidade de a IA oferecer *feedback* imediato sobre a leitura e a escrita, auxiliar na correção textual e propor melhorias de vocabulário, coerência e clareza. Também foi enfatizado seu potencial para personalizar a aprendizagem, identificando dificuldades específicas, sugerindo atividades direcionadas e proporcionando experiências interativas e colaborativas, o que pode estimular tanto a autonomia discente quanto a produção criativa. Além disso, alguns docentes ressaltaram a contribuição da IA para a aprendizagem de novos idiomas, para a inclusão e a acessibilidade, bem como para o diagnóstico rápido de dificuldades linguísticas, permitindo intervenções pedagógicas mais eficazes.

Por outro lado, surgiram preocupações em relação ao uso acrítico e dependente da tecnologia. Parte dos participantes destacou que, se mal utilizada, a IA pode reduzir o esforço cognitivo dos estudantes, levando à perda gradual de habilidades essenciais, como a escrita autoral, a criticidade e a subjetividade. Também foram apontados riscos de desigualdade de acesso, caso não sejam implementadas políticas públicas e institucionais que garantam condições equitativas de uso, conforme se observa no Quadro 4. Essas percepções dialogam com a análise de Chu (2025), que evidencia como a IA generativa vem transformando a escrita digital e os modos de expressão linguística, criando uma “autoria híbrida” entre humano e máquina. O autor ressalta, entretanto, que essa reconfiguração da linguagem só será produtiva se acompanhada de um letramento digital crítico, capaz de assegurar originalidade, autonomia e reflexão no processo de leitura e escrita.

Quadro 4 – Ferramentas de Inteligência Artificial nos próximos anos

Como você imagina que as ferramentas de Inteligência Artificial poderão impactar o desenvolvimento das habilidades linguísticas nos próximos anos?	
Participantes	**Respostas**
A	“As ações ainda são muito embrionárias nesse sentido. Cabe maior ampliação para um real reflexo de mudança!”
B	“Proporcionando um aprendizado mais significativo e condizente com a realidade do aluno.”
C	“É uma ótima ferramenta, mas se não utilizada de forma integrada com a percepção pode provocar perda de habilidades como a capacidade crítica do aluno, subjetividade...”
D	“Acredito que as ferramentas de Inteligência Artificial terão um impacto profundo no desenvolvimento das habilidades linguísticas, pois possibilitarão experiências personalizadas de aprendizagem, com feedback em tempo real e análise detalhada das produções textuais dos estudantes. A IA pode ajudar a identificar dificuldades específicas de leitura e escrita, propor atividades direcionadas e estimular a reflexão crítica por meio de simulações de diálogo e análise textual.”
E	“Imagino que as ferramentas de Inteligência Artificial terão um impacto muito positivo, pois podem oferecer feedback imediato sobre a escrita, auxiliar na correção de textos, sugerir melhorias de vocabulário e coerência, além de propor atividades personalizadas de leitura e interpretação. Ao mesmo tempo, vejo a importância de orientar os estudantes para usá-las de forma crítica e consciente, de modo que a IA seja um apoio no desenvolvimento das habilidades linguísticas e não uma substituição do processo de aprendizagem.”
F	“A partir do apoio à leitura crítica e da inclusão e acessibilidade, acredito que elas impactarão as habilidades linguísticas futuramente.”
G	“Gradualmente, pois ainda falta muito investimento nessa área.”
H	“Com o avanço da tecnologia os alunos vivenciarão uma experiência ímpar, porém poderá gerar também uma desigualdade de uso tecnológico se não elaborarmos políticas públicas que deem suporte a esses usuários.”
I	“Acredito que a IA poderá apoiar os docentes no diagnóstico das dificuldades linguísticas dos acadêmicos, permitindo intervenções mais rápidas e eficazes.”
J	“Imagino o aluno pensando fora da caixa.”

De modo geral, as respostas evidenciam que os professores reconhecem o alto potencial das tecnologias digitais para apoiar o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas ressaltam a necessidade de que seu uso seja orientado pedagogicamente, ético e crítico, de modo a evitar que se torne apenas uma substituição do processo de aprendizagem.

4.2 Elaboração do Material Didático

A elaboração do *e-book* “Habilidades Linguísticas no Ensino Superior: Um Guia Prático para Docentes Universitários” resultou na criação de um produto educacional voltado a professores da graduação que desejam integrar recursos digitais ao ensino de leitura e interpretação de textos. O material surgiu como resposta à lacuna identificada na etapa diagnóstica da pesquisa: a ausência de referenciais práticos que auxiliem o docente universitário a desenvolver estratégias inovadoras e críticas voltadas às habilidades linguísticas dos estudantes.

Durante o processo investigativo, constatou-se que muitos docentes têm dificuldade em planejar práticas de leitura mediadas por tecnologias, principalmente pela falta de metodologias acessíveis e contextualizadas à realidade do Ensino Superior. Assim, o *e-book* foi concebido como uma ferramenta de apoio capaz de articular teoria, prática e tecnologia, promovendo o protagonismo docente e a aprendizagem significativa.

A construção do material baseou-se em uma abordagem exploratória e aplicada, de natureza qualitativa. As propostas foram selecionadas e organizadas a partir de três eixos: (i) o diagnóstico das demandas docentes identificadas nos questionários da etapa inicial; (ii) o referencial teórico que sustenta o uso pedagógico das tecnologias digitais na formação de leitores críticos; e (iii) a adequação das ferramentas escolhidas para o desenvolvimento da leitura e da interpretação textual.

As seções do *e-book* foram estruturadas para contemplar situações reais de ensino, adaptáveis a diferentes contextos e disciplinas. Cada atividade conduz o docente por um percurso progressivo que parte da compreensão conceitual das habilidades linguísticas e culmina na criação de práticas autorais mediadas por tecnologia. Essa sistematização foi construída para potencializar o desenvolvimento docente, promovendo a integração entre teoria e prática e transformando o uso de recursos digitais em experiências pedagógicas críticas, éticas e criativas.

Durante a elaboração, o principal critério de escolha foi a potencialidade pedagógica das ferramentas digitais em favorecer a leitura multimodal, a interpretação inferencial e a autoria acadêmica. Foram priorizadas plataformas gratuitas, intuitivas e compatíveis com a infraestrutura das instituições de ensino, como *Canva*, *Genially*, *Padlet*, *Kahoot*, *Socrative*, *ChatGPT* e *Perplexity AI*. Cada

uma delas é acompanhada de exemplos e sugestões de aplicação, aproximando o professor do universo digital de forma contextualizada e significativa.

A organização do *e-book* permite ao docente avançar gradualmente do uso instrumental das tecnologias para uma utilização crítica e criadora, em consonância com o princípio freireano de que ensinar é um ato de transformação, não de mera reprodução. Nessa perspectiva, cada proposta vai além do ensino de uma ferramenta, revelando novas formas de ensinar com propósito, aproximando o texto, a tecnologia e o pensamento reflexivo.

A fundamentação teórica de Medeiros, Martins e Medeiros (2021) reforça essa escolha metodológica ao evidenciar que muitas formações docentes com tecnologias digitais ainda se restringem à manipulação técnica das ferramentas, sem promover o pensamento crítico. Para os autores, é urgente desenvolver materiais que estimulem a autonomia e a reflexão do professor, evitando formações pautadas apenas na execução de procedimentos. O *e-book* elaborado nesta pesquisa busca justamente superar essa limitação, transformando o uso das tecnologias em um processo dialógico e emancipador.

De modo convergente, Moura (2023) defende que as narrativas digitais são potentes instrumentos educacionais por favorecerem a autoria, a expressão e a reflexão sobre a prática docente. Essa compreensão inspira o caráter narrativo e interativo do *e-book*, que convida o professor a se reconhecer como sujeito de sua própria trajetória, capaz de construir sentido e identidade profissional por meio do uso criativo das TDICs. Assim, o material não se limita a um manual técnico, mas assume o papel de guia autoral e inspirador, que estimula o docente a refletir, experimentar e criar práticas pedagógicas inovadoras.

A elaboração do material também integrou aspectos visuais e funcionais, valorizando a experiência de leitura e navegação digital. O *Canva* foi utilizado como ferramenta de design pedagógico por sua interface intuitiva e por seus recursos interativos que permitem combinar texto e imagem de forma equilibrada. O formato final, em PDF, facilita o acesso em diferentes dispositivos. As cores, ícones e tipografias foram escolhidos para garantir harmonia visual e leitura fluida entre as seções.

Cada capítulo foi elaborado com foco na usabilidade pedagógica e na clareza comunicativa, unindo design e estética digital para favorecer o percurso cognitivo do leitor. A seguir, apresenta-se a estrutura do *e-book*:

1. Introdução – contextualiza a necessidade de repensar o ensino da leitura e da interpretação textual no Ensino Superior e apresenta os objetivos da obra;

2. Fundamentação Teórica – aborda os principais conceitos sobre habilidades linguísticas, tecnologias digitais e multiletramentos, articulando os autores que sustentam a proposta;

3. Ferramentas Digitais para o Desenvolvimento das Habilidades Linguísticas – apresenta recursos digitais e sugestões de atividades práticas, com orientações de uso e possibilidades de aplicação;

4. Considerações Finais – reflete sobre o papel do professor como mediador de experiências de leitura significativa e sobre o uso ético e crítico das tecnologias.

Essa organização busca unir reflexão teórica e aplicabilidade, oferecendo um roteiro flexível que pode ser adaptado a diferentes contextos institucionais. Em alguns trechos, o leitor encontra quadros-síntese que sistematizam as potencialidades das ferramentas e suas contribuições para o desenvolvimento da leitura, da interpretação e da autoria acadêmica.

O resultado é um material autoral, acessível e dinâmico, que alia rigor científico, criatividade e funcionalidade. Seu formato digital favorece o compartilhamento em ambientes virtuais de aprendizagem, cursos de formação e espaços institucionais de pesquisa e extensão. Dessa forma, o *e-book* consolida-se como uma contribuição efetiva à formação docente, promovendo a integração crítica das tecnologias digitais ao ensino de leitura e interpretação textual no Ensino Superior.

4.3 Formação Continuada para Professores do Ensino Superior

A etapa de formação continuada foi desenvolvida com o objetivo de avaliar a aplicabilidade e o impacto pedagógico do *e-book* "*Habilidades Linguísticas no Ensino Superior: Um Guia Prático para Docentes Universitários"* como instrumento de apoio à prática docente. Essa fase buscou compreender de que maneira o material contribui para o aprimoramento das estratégias de ensino de leitura e interpretação de textos no contexto universitário, estimulando a integração significativa das tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem.

A formação foi organizada em quatro momentos articulados, que envolveram os professores participantes desde a divulgação do material até a avaliação da experiência prática:

1. **Divulgação e distribuição do material didático**: o *e-book* foi encaminhado a um grupo de professores universitários atuantes na área de Humanas, selecionados por possuírem disciplinas que envolvem leitura, escrita e interpretação de textos. A escolha desse público teve como base o alinhamento entre o conteúdo do material e as demandas formativas específicas dessas áreas. O envio ocorreu por meio digital, garantindo o acesso fácil e imediato.

2. **Reunião de apresentação e orientação**: em um segundo momento, foi realizada uma reunião *online* via *Google Meet*, com o intuito de apresentar o *e-book*, demonstrar suas funcionalidades e explorar as possibilidades de uso em sala de aula. Durante o encontro, foram destacadas as seções que abordam práticas de leitura e interpretação de textos mediadas por tecnologias digitais, além de exemplos de atividades e ferramentas que podem ser aplicadas com os acadêmicos. Essa interação possibilitou um espaço de diálogo entre a pesquisadora e os docentes, permitindo esclarecer dúvidas e sugerir adaptações adequadas a cada contexto de ensino.

3. **Aplicação prática nas disciplinas**: após o momento de apresentação, os professores foram convidados a aplicar as propostas e atividades do *e-book* em suas turmas, adaptando-as conforme as especificidades de suas disciplinas e os perfis dos estudantes. A orientação central foi que as práticas mantivessem o foco no desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura e interpretação textual, incorporando as ferramentas digitais sugeridas no *e-book*, como *quizzes* interativos, *podcasts*, criação de mapas conceituais e infográficos no *Canva* etc. Essa etapa constituiu o momento de experimentação e validação prática do material, caracterizando-se como uma vivência pedagógica.

4. **Avaliação da experiência e coleta de dados**: ao término do período de aplicação, os professores participantes foram convidados a preencher um formulário no *Google Forms*, criado especialmente para esta pesquisa. O instrumento

contemplou questões objetivas voltadas à avaliação do conteúdo, da clareza metodológica e da aplicabilidade do *e-book*. As respostas coletadas forneceram subsídios para compreender a percepção dos docentes sobre a relevância e a usabilidade do material como recurso de formação e inovação pedagógica.

Os dados obtidos foram organizados para análise no capítulo seguinte, de modo a evidenciar os resultados parciais referentes à utilização do *e-book* no contexto real de ensino. A abordagem analítica adotada será qualitativa e interpretativa, conforme Bardin (2016), considerando a recorrência de percepções, sugestões e indicadores de impacto pedagógico mencionados pelos participantes.

Essa etapa de formação, portanto, representa o elo entre a elaboração teórica do produto educacional e sua aplicação prática, constituindo um espaço de reflexão docente sobre o uso das tecnologias digitais na promoção de aprendizagens significativas no Ensino Superior.

4.4 Avaliação do Material Didático (*e-book* educacional)

A etapa de avaliação do material didático teve como objetivo analisar a percepção dos docentes sobre a qualidade, a clareza, a usabilidade e a aplicabilidade pedagógica do *e-book "Habilidades Linguísticas no Ensino Superior: Um Guia Prático para Docentes Universitários"*. Participaram dessa fase 30 professores do Ensino Superior, todos atuantes na área de Humanas, com tempos de experiência variando entre até 2 anos e mais de 10 anos. Esses participantes responderam integralmente ao instrumento de avaliação aplicado via *Google Forms*, constituindo a amostra final da pesquisa.

O formulário foi composto por 17 questões, distribuídas em blocos temáticos que contemplaram: (i) identificação do participante; (ii) avaliação do conteúdo; (iii) aplicabilidade das atividades; (iv) clareza textual e design; (v) viabilidade das ferramentas digitais; e (vi) avaliação geral do *e-book* como recurso de formação docente. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), com foco na identificação de recorrências e padrões de significado.

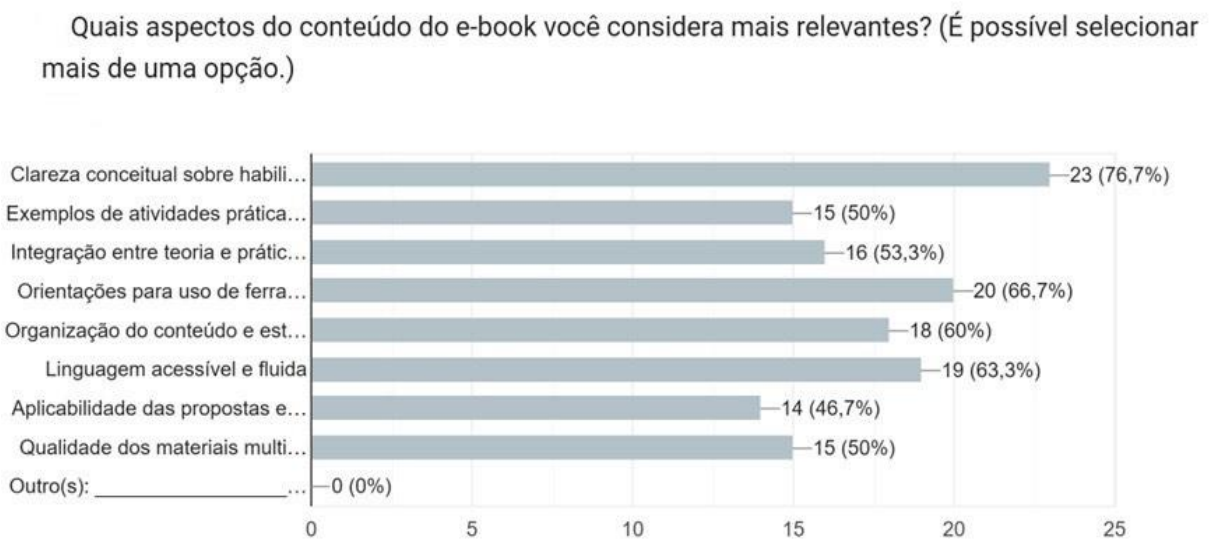
No que se refere ao conteúdo do *e-book*, os resultados revelam ampla aprovação entre os docentes. Todos os participantes afirmaram que o material está totalmente alinhado às necessidades atuais do Ensino Superior, indicando

consonância do *e-book* com as demandas contemporâneas de ensino de leitura e interpretação textual. Da mesma forma, a fundamentação teórica foi avaliada de maneira unânime como clara, consistente e relevante, evidenciando que os referenciais utilizados apresentam coerência e pertinência à prática docente.

A análise das propostas pedagógicas apresentou resultados expressivos. Na questão que solicitava aos docentes indicarem quais aspectos do conteúdo do *e-book* consideravam mais relevantes, os 30 participantes reconheceram que o material contribui efetivamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos.

Ao investigar, de forma mais específica, quais aspectos do conteúdo do *e-book* foram considerados mais relevantes, observou-se um padrão consistente nas respostas. Entre as opções apresentadas, dois elementos despontaram como os mais mencionados pelos participantes: “a clareza conceitual sobre habilidades linguísticas no Ensino Superior” e “a integração entre teoria e prática pedagógica”. Em seguida, também receberam destaque os exemplos práticos de atividades, a organização do conteúdo, as orientações para uso de ferramentas digitais e a aplicabilidade das propostas em diferentes cursos da área de Humanas, conforme apresenta o Gráfico 10. Essa diversidade de elementos valorizados indica que o *e-book* contempla múltiplas dimensões da prática docente, dialogando com necessidades e contextos variados no Ensino Superior.

Gráfico 10 – Aspectos do conteúdo do *e-book* mais relevantes



A respeito da aplicabilidade, a maior parte dos docentes afirmou que as atividades podem ser adaptadas às suas disciplinas “com facilidade”**,** enquanto apenas sete participantes indicaram que seriam necessários ajustes pontuais, conforme visto no Gráfico 11. Esse resultado reforça o caráter flexível do material, pensado para variadas realidades institucionais e metodológicas dentro da área de Humanas.

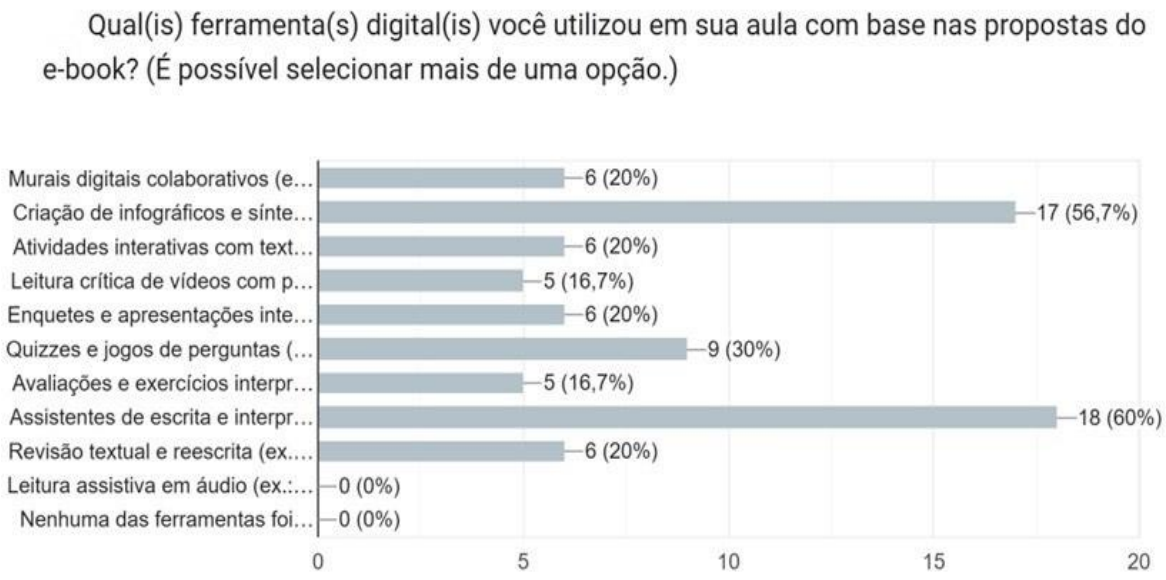
Gráfico 11 – Atividades propostas adaptáveis a diferentes disciplinas



Ao analisar a pergunta que buscou identificar quais ferramentas digitais foram utilizadas pelos docentes em suas aulas com base nas propostas do *e-book,* observou-se uma ampla diversidade de práticas tecnológicas, refletindo diferentes perfis docentes e contextos institucionais. As ferramentas mais utilizadas foram o *Canva*, especialmente para a criação de infográficos e sínteses visuais, e os assistentes de escrita e interpretação com IA, como *ChatGPT, Gemini e Copilot*. Outras ferramentas mencionadas com frequência incluíram o *Padlet* e *quizzes,* como o *Kahoot*.

Essa variedade indica que o *e-book* estimulou práticas pedagógicas dinâmicas e diferenciadas, favorecendo a incorporação de múltiplos recursos digitais no desenvolvimento das habilidades linguísticas no Ensino Superior, conforme mostrado no Gráfico 12.

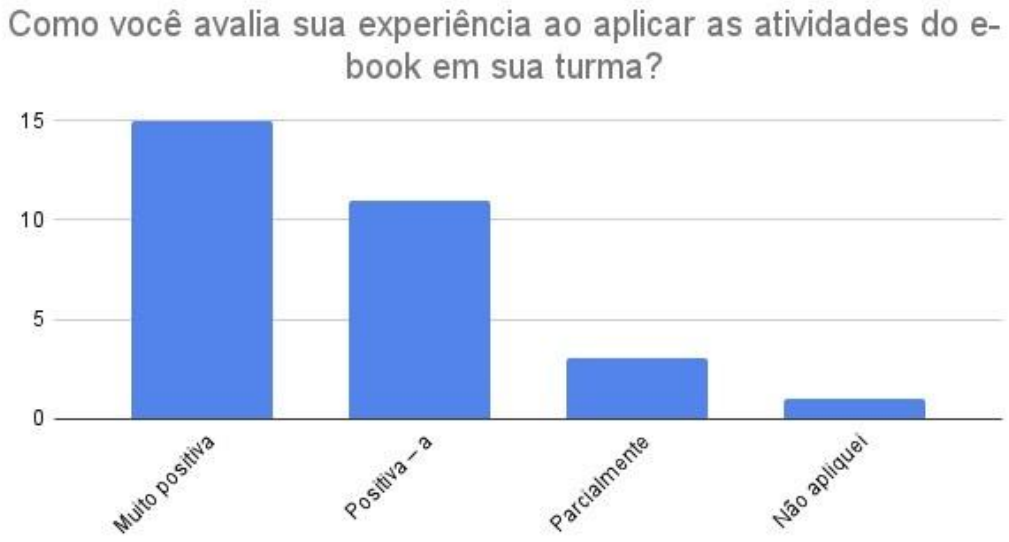
Gráfico 12 – Ferramentas digitais utilizadas pelos docentes



A avaliação sobre a experiência prática dos docentes na aplicação das atividades propostas pelo *e-book* em suas turmas evidenciou percepções amplamente favoráveis. A maioria classificou a vivência como “Muito positiva” ou “Positiva”**,** indicando alto nível de engajamento dos estudantes e impacto concreto no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual. Três participantes registraram a experiência como “Parcialmente satisfatória”**,** sugerindo a necessidade de ajustes pontuais conforme as especificidades da disciplina, movimento esperado em pesquisas aplicadas que envolvem diferentes contextos de ensino. Entre esses casos, uma docente relatou não ter conseguido aplicar integralmente as atividades propostas devido à coincidência com o período de avaliação de sua turma, o que limitou a execução das práticas planejadas.

Esses depoimentos reforçam o caráter flexível do *e-book*, concebido para atender a diferentes realidades institucionais e ritmos acadêmicos. Além disso, a experiência prática permitiu aos professores refletirem criticamente sobre suas próprias estratégias de ensino, favorecendo a ressignificação das práticas de leitura e interpretação mediadas por tecnologias digitais no Ensino Superior.

Gráfico 13 – **Experiência prática dos docentes na aplicação das atividades**



Os aspectos relacionados ao design e à clareza textual do *e-book* demonstraram unanimidade entre os 30 participantes. Todos avaliaram que o material apresenta organização clara**,** design acessível e textos bem estruturados, validando as escolhas estéticas, comunicativas e de usabilidade que orientaram a elaboração do produto educacional. Esses resultados reforçam a consistência do *e-book* enquanto recurso formativo, favorecendo tanto a leitura quanto a navegação do docente ao longo do material.

O item do questionário que abordou a viabilidade das ferramentas digitais sugeridas no *e-book* para o contexto de ensino dos docentes evidenciou ampla aceitação: 27 participantes as consideraram plenamente viáveis, enquanto 3 docentes avaliaram que a utilização seria apenas parcial, em função de especificidades estruturais de sua instituição. Esse cenário indica que o conjunto de recursos digitais apresentados no *e-book* dialoga de maneira efetiva com a realidade pedagógica da maioria das instituições representadas na pesquisa, conforme evidenciado no Gráfico 14, a seguir.

Gráfico 14 – **Ferramentas digitais viáveis para o contexto de ensino dos docentes**

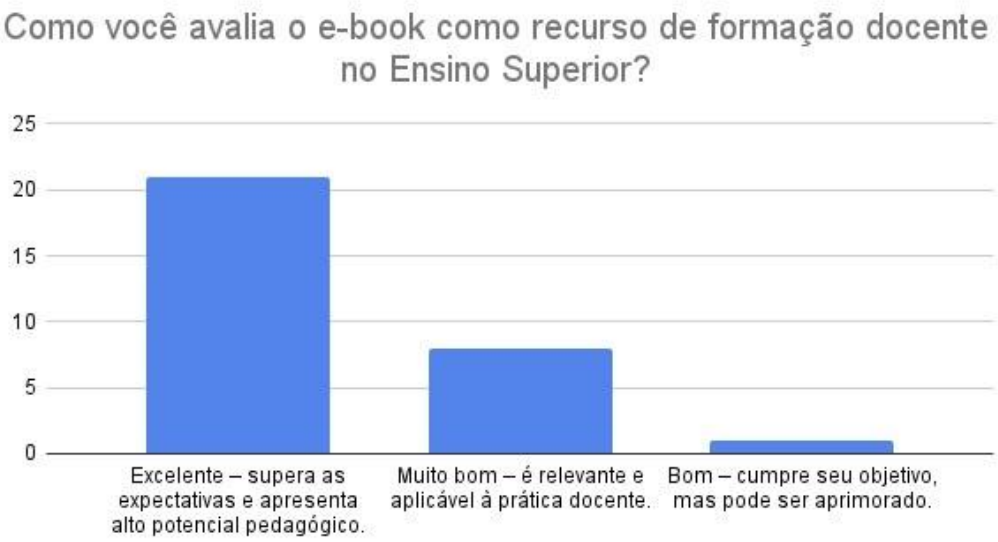


Da mesma forma, a pergunta seguinte, que investigou se o uso dessas ferramentas poderia favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes, apresentou unanimidade nas respostas. Todos os 30 docentes afirmaram que os recursos digitais potencializam a construção de sentidos, reforçando o alinhamento do *e-book* às metodologias ativas, aos princípios dos multiletramentos e às abordagens contemporâneas de desenvolvimento das habilidades linguísticas no Ensino Superior, como ilustrado no Gráfico 15.

A avaliação geral do *e-book* como recurso de formação docente revelou resultados altamente favoráveis. A maioria dos docentes classificou o *e-book* como “Excelente”**,** superando expectativas e apresentando elevado potencial pedagógico. Um número menor avaliou o material como “Muito bom”**,** e apenas um participante indicou a opção “Bom”, reforçando a predominância de percepções positivas.

Esses dados indicam que o material atendeu de forma consistente às expectativas dos docentes quanto à clareza, à aplicabilidade e à relevância pedagógica das propostas apresentadas. Além disso, a avaliação positiva sugere que o *e-book* se configura como um instrumento formativo capaz de apoiar a prática docente para além de seu uso pontual, podendo ser incorporado a processos contínuos de formação e planejamento pedagógico. Dessa forma, o material consolida-se como um recurso potencial para a promoção de práticas inovadoras e significativas no Ensino Superior.

Gráfico 15 – **Avaliação geral do *e-book***



Esses resultados indicam elevada satisfação dos participantes e o reconhecimento do *e-book* como um recurso formativo relevante e inovador para a docência universitária. As sugestões de aprimoramento, embora pouco frequentes, trouxeram contribuições significativas. Entre os apontamentos, destacaram-se: a possibilidade de desenvolver uma segunda versão do material como continuidade das propostas, a inclusão de um passo a passo das ferramentas digitais, a inserção de exemplos práticos com temáticas diversificadas e a sugestão de tornar algumas seções mais sucintas. A maior parte dos docentes afirmou não identificar pontos que demandassem ajustes imediatos, ressaltando que o uso contínuo do *e-book* ao longo de um semestre poderá revelar novas oportunidades de aperfeiçoamento. Vários elogios espontâneos reforçaram a qualidade e a funcionalidade do material, conforme visto no quadro 5.

Quadro 5 – Sugestão de aprimoramento do material didático

Há alguma sugestão para aprimorar o material?	
Participantes	**Respostas**
A	“Uma versão 02, dar continuidade.”
B	“Propor exemplos práticos com diferentes temáticas e disciplinas.”
C	“Para esse momento, não. Contudo, acredito que a utilização ao longo do semestre permitirá identificar com mais precisão possíveis pontos de aprimoramento, a partir da experiência prática.”
D	“Está bem claro e bem sugestivo para aplicabilidade.”
E	“Poderia ter um passo-a-passo das principais ferramentas.”

F	“Não, tudo perfeito.”
G	“Achei-o perfeito.”
H	“Ótimo *e-book*, parabéns!”
I	“Poderia ser mais sucinto.”
J	“Parabéns! O produto ficou excelente.”

De modo geral, as respostas indicam que os professores reconhecem o alto potencial das tecnologias.

A análise geral dos dados permite concluir que o *e-book* cumpre plenamente sua função como produto educacional destinado à formação docente no Ensino Superior. Os resultados validam sua relevância, clareza, aplicabilidade e inovação pedagógica, confirmando que o material contribui de forma significativa para o desenvolvimento de práticas de leitura, interpretação e autoria mediadas por tecnologias digitais. Assim, o *e-book* consolida-se como uma ferramenta formativa efetiva, ética e socialmente pertinente, alinhada às demandas contemporâneas da docência universitária.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos na etapa avaliativa permite reconhecer que o *e-book* desenvolvido apresentou elevada pertinência pedagógica, sobretudo quando se considera a necessidade de materiais que integrem tecnologia, leitura e formação docente no Ensino Superior.

Os resultados apontaram que os professores perceberam o material como claro, consistente e útil, confirmando, na prática, os princípios teóricos que fundamentaram sua elaboração. Essa percepção dialoga com autores como Rojo e Moura (2012) e Kleiman (2008)**,** que defendem que as práticas de leitura no contexto acadêmico exigem mediação intencional e recursos que deem suporte à construção ativa de sentidos.

O reconhecimento da clareza conceitual e da aplicabilidade das propostas indica que o *e-book* respondeu diretamente às lacunas levantadas no diagnóstico inicial, especialmente no que se refere à dificuldade dos docentes em integrar tecnologias digitais às práticas de leitura e interpretação.

Ao analisar as percepções relacionadas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, observa-se consonância entre o que os docentes relataram e a literatura que discute os multiletramentos na cultura digital. A presença de atividades multimodais, de propostas de leitura crítica e de orientações para o uso de diferentes linguagens digitais aproxima o material das reflexões de Albuquerque *et al.* (2021), que evidenciam como a aplicação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino Superior amplia as possibilidades de trabalho com textos em múltiplos formatos e modos de significação. Nesse sentido, as propostas do *e-book* vão ao encontro da necessidade de explorar diferentes modos semióticos na formação contemporânea, articulando linguagem verbal, recursos visuais e suportes digitais na construção de sentidos.

Moura (2023) e Coscarelli e Corrêa (2021) também reforçam que as práticas de leitura no século XXI devem ultrapassar o texto linear e incorporar ferramentas que permitam maior interação, autoria e criticidade. Os dados da pesquisa corroboram essa abordagem: grande parte dos docentes destacou exemplos práticos de atividades, qualidade dos materiais multimodais e integração entre teoria e prática como aspectos centrais do *e-book*. Essa convergência entre resultados e literatura evidencia que o material contribuiu para ampliar o repertório pedagógico dos

professores, favorecendo práticas mais coerentes com as demandas atuais da cultura digital.

Outro aspecto relevante refere-se à apropriação docente das tecnologias digitais. Os dados indicaram forte aceitação do uso de ferramentas como *Canva, Padlet, Kahoot, Mentimeter* e assistentes de escrita baseados em Inteligência Artificial. Tal aceitação confirma a perspectiva de Valente (2019), que argumenta que a inserção significativa das tecnologias na prática docente está relacionada à clareza pedagógica e à intencionalidade na escolha dos recursos. O *e-book* ofereceu um repertório de ferramentas alinhadas pedagogicamente, facilitando sua adoção e permitindo diferentes caminhos de uso conforme perfis e disciplinas. Como afirma Moran (2015), a tecnologia só ganha sentido quando se articula à prática docente de forma crítica e funcional, e os dados mostram que essa articulação foi alcançada.

A utilização de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial merece destaque, pois apareceu entre as mais empregadas pelos docentes. Estudos como os de Lacerda e Macedo (2024) indicam que a IA pode apoiar leitura, escrita e interpretação quando usada de forma ética e orientada. Os resultados desta pesquisa mostram que os professores reconheceram esse potencial e integraram esses recursos às suas práticas, revelando que o *e-book* favoreceu um uso mais crítico e seguro da IA no Ensino Superior.

Essa apropriação torna-se especialmente relevante em um cenário educacional marcado pela rápida expansão das tecnologias de Inteligência Artificial, no qual a formação docente ainda se encontra em processo de adaptação. Nesse contexto, reflexões como as de Azambuja e Silva (2024) evidenciam que a incorporação da IA exige novas competências digitais, compreensão ética e práticas pedagógicas orientadas, elementos que se mostraram presentes nas percepções dos docentes participantes desta pesquisa.

A experiência prática relatada pelos docentes reforça a efetividade do *e-book*. A predominância de avaliações “Muito positiva” e “Positiva” indica que as atividades favoreceram o engajamento dos estudantes e ampliaram os processos de leitura e interpretação. Com a aplicação real em sala de aula, o material didático demonstrou sua efetividade a partir de evidências empíricas, confirmando a perspectiva de Medeiros *et al.* (2021), que defendem que recursos digitais bem planejados potencializam a compreensão textual ao integrar elementos visuais, verbais e interativos. Além disso, a unanimidade quanto à clareza, organização e design

confirma que as escolhas estéticas e multimodais do *e-book* contribuíram diretamente para sua eficácia pedagógica.

A comparação entre o diagnóstico inicial e a avaliação final evidencia uma mudança significativa na percepção docente. No início da pesquisa, os professores relatavam insegurança no uso de tecnologias digitais e apontavam a ausência de materiais que orientassem práticas inovadoras. Ao final, essas percepções deram lugar a avaliações amplamente positivas, indicando que o *e-book* não apenas supriu as lacunas identificadas, mas também ampliou a compreensão dos docentes sobre as possibilidades pedagógicas mediadas por tecnologia. Essa mudança demonstra que o material contribuiu para fortalecer a formação docente e aproximar as práticas de ensino das demandas contemporâneas do Ensino Superior.

Apesar dos avanços observados, é importante reconhecer as limitações da pesquisa. A amostra, embora relevante, apresenta diversidade institucional limitada, refletindo majoritariamente um recorte da área de Humanas. Além disso, o período relativamente curto de aplicação do *e-book* não permite afirmar como as práticas se consolidariam ao longo de um semestre completo. A ausência de observação direta das aulas restringe a análise exclusivamente aos relatos dos docentes, impossibilitando verificar como as atividades foram operacionalizadas em situações reais de ensino. Por fim, a coleta realizada exclusivamente por meio de formulário online restringe a triangulação dos dados e impede a obtenção de relatos mais aprofundados que poderiam enriquecer a discussão. Essas limitações, entretanto, não comprometem a validade dos resultados, mas apontam caminhos para pesquisas futuras.

De modo geral, os dados analisados demonstram que o *e-book* representa uma contribuição inovadora e consistente para o campo da formação docente, tanto por dialogar com os desafios atuais da cultura digital quanto por propor práticas fundamentadas teoricamente e aplicáveis no cotidiano universitário. O material avança no estado da arte ao integrar multiletramentos, tecnologias digitais, Inteligência Artificial e habilidades linguísticas em uma proposta formativa coerente, contextualizada e acessível. Sua aceitação pelos docentes e sua eficácia percebida sugerem que iniciativas semelhantes podem fortalecer significativamente os processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, especialmente em contextos que exigem práticas mais interativas, críticas e mediadas pela tecnologia.

6 CONCLUSÃO

A pesquisa desenvolvida partiu de uma inquietação profundamente relacionada à minha prática docente e às dificuldades recorrentes de estudantes do Ensino Superior no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual. Ao longo do percurso investigativo, tornou-se evidente que tais fragilidades não são fruto apenas de lacunas individuais, mas refletem a ausência de metodologias pedagógicas estruturadas e de formação continuada que preparem professores para integrar tecnologias digitais de maneira intencional, significativa e alinhada às demandas da cultura digital contemporânea.

Diante desse cenário, o objetivo geral proposto, desenvolver uma metodologia pedagógica permeada pelo uso de tecnologias digitais para apoiar a formação continuada de docentes, mostrou-se pertinente e necessário. O produto educacional construído, um *e-book* voltado ao desenvolvimento das habilidades linguísticas no Ensino Superior, buscou responder a essa demanda articulando fundamentação teórica, práticas pedagógicas e ferramentas digitais que aproximassem o docente de novas possibilidades de ensino.

Com os resultados obtidos, foi possível concluir que o material elaborado atingiu sua finalidade. A avaliação realizada pelos professores participantes evidenciou que o *e-book* se apresentou como um recurso claro, funcional e aplicável a diferentes realidades institucionais. A percepção positiva dos docentes não apenas confirma a relevância da proposta, mas demonstra que materiais formativos capazes de integrar multiletramentos, tecnologias digitais e estratégias de leitura são essenciais para fortalecer a prática pedagógica universitária.

Ao comparar o diagnóstico inicial com a avaliação final, observa-se uma mudança significativa na compreensão dos docentes sobre o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento das habilidades linguísticas. A insegurança manifestada no início da pesquisa deu lugar à ampliação do repertório pedagógico e à adoção de novas práticas mediadas por tecnologia, sinalizando que o material contribuiu para o enfrentamento das dificuldades inicialmente identificadas. Esse movimento evidencia que o *e-book* não foi apenas um recurso informativo, mas um instrumento de formação capaz de provocar reflexão, experimentação e mudança prática.

Embora os resultados alcançados tenham sido consistentes, é necessário reconhecer as limitações deste estudo. A análise baseou-se nas percepções dos

docentes, sem o acompanhamento direto das práticas em sala de aula, o que impediu a observação empírica da implementação das atividades no contexto real de ensino. Além disso, a participação concentrou-se em um número restrito de instituições e professores da área de Humanas, o que reduz a possibilidade de generalização para outros contextos acadêmicos. Ainda assim, tais limites não comprometem a relevância da pesquisa, mas indicam caminhos importantes para investigações futuras.

Assim, chega-se à conclusão de que a integração qualificada das tecnologias digitais ao ensino da leitura e da interpretação textual no Ensino Superior é não apenas possível, mas necessária. É um movimento que exige intencionalidade, formação continuada e compreensão crítica do papel das tecnologias no processo educativo. O *e-book* produzido representa um passo nesse caminho, oferecendo aos docentes um material acessível, contextualizado e alinhado às demandas formativas atuais.

Como desdobramento deste estudo, sugere-se que futuras pesquisas explorem a aplicação do *e-book* em diferentes áreas do conhecimento, utilizem métodos que incluam observação direta das práticas pedagógicas e investiguem de maneira mais aprofundada o impacto da Inteligência Artificial no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Também se destaca a necessidade de ampliar iniciativas de formação docente que articulem leitura, multiletramentos e tecnologias digitais, contribuindo para uma prática pedagógica mais crítica, criativa e alinhada ao cenário educacional contemporâneo, sobretudo, o Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) 2024: relatório de resultados*. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2025. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2026/04/relatorio-inaf-digital.pdf. Acesso em: 14 jan 2026.

ALMEIDA, Elaine Vieira de; CANTUÁRIA, Laiane Lima dos Santos; GOULART, Joana Corrêa. Os avanços tecnológicos no século XXI: desafios para os professores na sala de aula. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação** (2675-4681), v. 7, n. 2, p. 296-322, 2021.

ALMEIDA, M. C. R. Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–20, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24827. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24827 Acesso em: 17 maio 2024.

ANDRADE, Heidy Elizia Sauer. Competência de leitura e escrita em universitários. **Revista Científica Multidisciplinar** Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 10, Vol. 08, pp. 165-180. Outubro de 2019. ISSN: 2448-0959

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

AZAMBUJA, Celso Candido de; SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, v. 25, n. 1, p. e25107, 2024. https://doi.org/10.4013/fsu.2024.251.07

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTELHO, José Mario (Org.). **Caderno especial: Anais da XVIII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores; Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2024.

BROGNOLI, Paula Caldas; RODRIGUES, Melissa Bertolini. ChatGPT na Universidade de Perugia: potencializando a interação entre docentes e discentes**. Encontros Bibli,** Florianópolis, v. 30, e102135, 2025. DOI: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2025.e102135

CAMPOS, Sulemi Fabiano; CRUZ, Jeferson; MEDEIROS, Nathalia Maíra Cabral de. Do texto à imagem: a inteligência artificial como ferramenta de multimodalidade e

reflexão crítica no ensino de Língua Portuguesa. **Texto Digital**, v. 21, n. 1, p. 111-157, 2025. DOI: 10.5007/1807-9288.2025.e106799.

CARDOSO, Wanda Maria Braga. Formação continuada de Língua Portuguesa: possibilidades do uso de tecnologias digitais entre o oral e o escrito no ensino remoto**. Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, ano XIII, n. 1, 2021.

CHU, Leandro Alves. **O impacto da inteligência artificial na escrita na era das tendências da internet.** SciELO Preprints, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9589

COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Hércules Tolêdo. **As boas influências: Pedagogia dos multiletramentos**, Paulo Freire e BNCC. 2021.

COSTA, Josiane Laudeano da; VON RONDON, Thiago. A Inteligência Artificial e o estudo da Língua Portuguesa. **REVISTA ENSINE**, v. 2, n. 2, 2024.

COSTA, Marcelle Feitoza Bassi; TINOCO, Gabriel Orsi; CORRÊA, Nicholas dos Santos Faria; BOTELHO, Pedro Cariello; FONTAINHA, Tharcisio Cotta. **Desafios e oportunidades da Inteligência Artificial no ensino superior: percepções dos docentes no ambiente universitário**. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 30, e025003, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-57652025v30id286435.

DALLAGNOL, Claudia; BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. Educação Superior: as emoções e o processo de ensino-aprendizagem. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2118474, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.18474.077 Acesso em: 18 maio. 2025.

DA SILVA, Keila Ramos *et al.* Inteligência artificial e seus impactos na educação: uma revisão sistemática. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**-ISSN 2675-6218, v. 4, n. 11, p. e4114353-e4114353, 2023.

DE OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de professores**, p. e020028-e020028, 2020. https://doi.org/10.24067/rjfa7;17.3:1276

DIVINO, Sthéfano. Inteligência Artificial generativa no Ensino Superior: diretrizes para superação dos dilemas didáticos, éticos e legais. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, v. 1, n. 1, 2024.

FERREIRA, J. G. B.. Percepções de Alunos sobre Leitura no Curso de Letras. **Boletim de Conjuntura (BOCA),** Boa Vista, v. 12, n. 35, p. 141–157, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.7319967. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/762 Acesso em: 4 jul. 2024.

FERREIRA, Joelson Miranda; SANTOS, André José dos; DAMASCENO, Leomara Coelho; ALMEIDA, Antonio Flavio Pereira de; SILVA, Renato Rodrigues da;

SANTOS, Cleiton Almeida dos; MACÊDO, Andréa Cláudia Tito de. METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS:PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 11, n. 6, p. 5370–5386, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i6.20129. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20129 Acesso em: 16 nov. 2025.

FERREIRA, José Genival Bezerra. O professor do ensino superior e os novos desafios da docência no contexto das tecnologias digitais: uma abordagem sociocognitiva. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 129, p. 177-202, 2022. DOI: 10.4000/rccs.14048.

FINGER, Marcelo. Inteligência Artificial e os rumos do processamento do português brasileiro. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 35, n. 101, p. 51-70, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.005.

FREIRE, Eudaldo Enrique Espinosa et al. Transcendência dos conhecimento prévio no processo de ensino-aprendizagem. **Sociedad & Tecnología**, v. 4, n. 2, p. 235-247, 2021. DOI: 10.51247/st.v4i2.107. Disponível em: https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/107. Acesso em: 16 jun. 2025.

GARCIA, GLADYS ROBERTA; LABRE, TATIARA HELENA MARQUES. O desafio pedagógico da Geração Alpha. **Culturas & Fronteiras**, v. 5, n. 1, p. 39-58, 2021.

GUERRA JUNIOR, Antonio Lemes. Ensino de língua portuguesa e metodologias ativas: o desenvolvimento de um projeto de extensão via tecnologias digitais. **Ensino & Tecnologia em Revista (ETR)**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 90-107, jan./jun. 2021

GUIMARÃES, Christiane Diniz et al. Inovação no ensino superior: a convergência entre metodologias ativas e tecnologias digitais. **Missioneira**, Santo Ângelo, v. 27, n. 4, p. 109-115, 2025. DOI: 10.46550/hz4vym13.

HENRIQUES, Susana *et al.* Literacia e inclusão digital no ensino superior online: impactos em adultos diplomados. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 101, p. pt, 2023.

INACIO, Caíque Tardin; SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. Tecnologias digitais e inteligência artificial na avaliação em disciplina de língua portuguesa. **RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning**, v. 7, n. 1, e202409, 2024

JÚNIOR, João Fernando Costa *et al.* A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 246-269, 2023.Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/111 Acesso em: 6 jul. 2024.

JÚNIOR, José Humberto Torres et al. Promovendo a Aprendizagem Significativa em diferentes contextos educacionais. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 2, p. 98-123, 2023. Disponível em: https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/119 Acesso em 31 jul 2025.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 8, p. 487-517, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/ Acesso em: 10 nov 2025

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8 ed.São Paulo: Cortez, 2015.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LACERDA, André Luiz Pestana de; MACEDO, Suzana da Hora. A integração das tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas pedagógicas: uma proposta de formação continuada para docentes. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 99–108, 2024. DOI: 10.22456/1679-1916.141535. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/141535 Acesso em: 16 out. 2025

LACERDA, Cecília Rosa; GUERREIRO, Marlene Gomes. Aprendizagem significativa: estudo acerca das concepções e práticas dos professores no Ensino Superior. **Revista Internacional de Educação Superior,** v. 9, 2023.

LIMA, Cleosanice Barbosa; SERRANO, Agostinho. Inteligência Artificial Generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu potencial na Educação. **TransInformação,** Campinas, v. 36, e2410839, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/2318-0889202436e2410839.

LISBOA, Lucília Glória Serra; SEVERIANO JUNIOR, Ely. Uso de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 25-41, 2023.

LOURENÇO, Daniel de Souza; MONTEIRO, Edenar Souza. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior: uma revisão integrativa no repositório institucional Scientia. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 18, n. 67, p. 1-20, 2025. Disponível em: https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/5029 Acesso em: 16 out. 2025

MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi; PORTO, Ana Paula Teixeira. O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO COM ÊNFASE À FORMAÇÃO DOCENTE. **Revista de Ciências Humanas**, *[S. l.]*, v. 24, n. 3, p. 229–246, 2023. DOI: 10.31512/19819250.2023.24.03.229-246. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4584 Acesso em: 18 nov. 2025

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Jaquileude Araújo; VIEGAS, Shirley Ribeiro Carvalho. Metodologias ativas: O ensino da língua portuguesa na EJA. In: **IV Congresso Nacional de Educação. CONEDU.** Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD4_SA12_ID2401_15102017224126.pdf 2017. Acesso em: 20 ago. 2025.

MEDEIROS, Soraya Roberta dos Santos; MARTINS, Cibelle Amorim; MEDEIROS, Inácio Gomes. Materiais didáticos utilizados nas formações de professores em Pensamento Computacional. *In*: **Simpósio Brasileiro De Informática Na Educação (Sbie),** 32. , 2021. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 1096-1106. DOI: https://doi.org/10.5753/sbie.2021.218681

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia MM; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e180201, 2019.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando (orgs.). Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. Lf Editorial, 2023.

MOURA, K. M. de P. Narrativas digitais na formação de professores: revisão de literatura das produções. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 9, n. jan./dez., p. e202923, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.31417/educitec.v9.2029 Acesso em: 4 nov. 2025.

MÜLLER, Adauton Ezequiel; CECCHIN, Andréa Forgiarini; DOS SANTOS NOGUEIRA, Vanessa. Inclusão digital na educação superior: Reflexões sobre as ações no campo da assistência estudantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023044-e023044, 2023.

MUNIZ, Darluce Andrade de Queiroz; BÁFICA, Ana Paula Souza; FERRAZ, Débora Araújo da Silva. Educação E Tecnologia: Uma Reflexão Sobre O Direito À Educação Na Pandemia Da Covid-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, *[S. l.]*, v. 3, n. 8, p. 1–19, 2022. DOI: 10.22481/reed. v3i8.10901. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/10901 Acesso em: 19 out. 2025.

PAGNAN, Celso Leopoldo; DE SOUZA, Márcia Cristiane Canguçu Rodrigues. Competências leitoras no ensino superior. **Research, Society and Development,** v. 7, n. 8, p. 678329, 2018.

PAULISTA, Cristian Augusto; ALVES, Renato dos Santos. TDIC – utilização de tecnologias digitais na educação superior: das possibilidades e inovações à superação de barreiras e desafios. **Interface Tecnológica**, Taquaritinga, v. 19, n. 2, 2022. DOI: 10.31510/infa.v19i2.1438.

PEREIRA, Adriana Rodrigues; SANTOS NETO, Francisco Aristides dos. ***Podcast* como estratégia de aprendizagem no ensino superior**. *Pensar Acadêmico*,

Manhuaçu, v. 18, n. 4, p. 769-782, ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.21576/pa.2020v18i4.529

PIAIA, Thami Covatti; SCHONARDIE, Elenise Felzke. As tecnologias de informação e comunicação nos espaços urbanos globais e a proposição de cidades inteligentes. **Revista Jurídica Da FA7**, v. 17, n. 3, p. 109-120, 2020. https://doi.org/10.24067/rjfa7;17.3:1276

PINHEIRO, Lucas; CORRÊA, Edith Santos. As habilidades linguísticas e a construção do significado nas aulas de inglês no Centro de Estudos de Línguas da Faculdade de Letras da UFAM. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 6, n. 01, 2021.

PINHEIRO, Maria Heldaiva Bezerra; COSTA, Marcos Rogério Martins; VITORIANO, Maria Albeti Vieira. A Interface entre Inteligência Artificial e Letramento Informacional no Ensino Superior: Contextos, Avanços e Desafios Inter e Multidisciplinares. **Encontros Bibli**, v. 30, p. e103105, 2025.

PITELI, M. de L. A Leitura Em Foco: Breve Análise De Uma Complexa E Intrigante Habilidade Linguística. **Revista Interface Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 50–55, 2012. Disponível em: https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/71 Acesso em: 4 jul. 2024.

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nicia Cristina Rocha. **A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200010.

PUCINELLI, Ricardo Henrique; KASSAB, Yara; RAMOS, Claudemir. Metodologias ativas no ensino superior: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Development,** Curitiba, v. 7, n. 2, p. 12495-12509, fev. 2021. DOI: https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-051.

RODRIGUES, Ana Luísa. A metodologia de trabalho de projeto com integração de tecnologias digitais no ensino superior. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 50, p. 365-377, 2021.

RODRIGUES, Juliane Ferreira; SILVA, Ana Cristina Cunha da**. O *Podcast* Como Ferramenta Educativa e de Autonomia No Ensino Superior.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia,** Belo Horizonte, v. 16, e45997, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.45997.

ROJO, Roxane (Org.); MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

RUSSELL, Stuart J.; NORVIG, Peter. **Inteligência Artificial: Uma Abordagem Moderna**. Rio de Janeiro: GEN LTC, 2022. Ebook. ISBN 9788595159495. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595159495 Acesso em 15 ago 2025.

SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento dos; MORAES, Jucileide Santos de Jesus; VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. Formação continuada em multiletramentos: ressignificando as práticas pedagógicas com a inserção das tecnologias digitais móveis. **A Cor das Letras**, v. 23, n. 3, p. 7-22, 2022. DOI: https://doi.org/10.13102/cl.v22i3.8543.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista,** v. 37, p. e72722, 2021.

SILVA, Gerson Pindaíba da. A Importância da Leitura para a Formação Social. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 2, v. 1, p. 540-549, abr. 2017.

SILVA, Jose Isavam Oliveira; PINHO, Albina Pereira de. As tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa. **Linguagem e Tecnologia,** Belo Horizonte, v. 18, n. 2, 2025. DOI: 10.1590/1983-3652.2025.56954.

SILVA, Ketiuce Ferreira. **Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia**. 2022. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2022.

SILVA, Márcia Gama da *et al.* As dificuldades de leitura e interpretação de textos no ambiente universitário. **Brazilian Journal of Development,** v. 8, n. 2, p. 12328-12337, 2022. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA108_ID8620_30092021163845.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

SILVA, Ráris Alexandre. **O ensino de Língua Portuguesa na era digital: foco nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.** 2025. Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2025.

SILVA, Sandro Luis da; CARVALHO JÚNIOR, Uilson Nunes de. As interfaces entre tecnologias digitais e ensino de português para fins específicos. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 6, n. e16803, p. 1–18, 2023. DOI: 10.20873/uft.2595-4881.2023v6ne16803.

SILVA, Sandro Luis; JÚNIOR, Uilson Carvalho. As interfaces entre tecnologias digitais e ensino de português para fins específicos. **Cenas Educacionais**, v. 6, p. e16803-e16803, 2023. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/16803/12312. Acesso em: 20 jul. 2025

SOARES, Aline Bairros; MIRANDA, Pauline Vielmo; SMANIOTTO, Cláudia Barin. Potencial pedagógico do *podcast* no ensino superior. **RENOTE,** v. 16, n. 2, p. 1-10, 2018. DOI: https://doi.org/10.22456/1679-1916.88135.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOUSA, Ivan Vale de. Letramento e formação do professor de língua portuguesa: políticas, perspectivas e tensões. **Revista Sítio Novo**, v. 3, n. 1, p. 30–38, jan./jun. 2019.

VALENTE, J. A. TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA GRADUAÇÃO. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 97–113, 2019. DOI: 10.35699/2238-037X.2019.9871. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9871. Acesso em: 5 jul. 2024.

VILLARROEL, Márcia Ughini; SILVA, Graziela Triches da; OKUYAMA, Fabio Yoshimitsu. O Letramento Digital para Formação de Professores com Resistência e/ou Dificuldades no Uso de Tecnologias Digitais: The Digital Literacy in Teacher Training to Deal with Resistance and/or Difficulties in the Use of Digital Technologies. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANINELLI, Thais Batista; CALDEIRA, Giseli; FONSECA, Diego Leonardo de Souza. Veteranos, Baby Boomers, Nativos Digitais, Gerações X, Y e Z, Geração Polegar e Geração Alfa: perfil geracional dos atuais e potenciais usuários das bibliotecas universitárias. ***Brazilian Journal of Information Science***, n. 16, p. 5, 2022.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf *et al*. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? **International Journal of Educational Technology in Higher Education***,* v. 16, n. 1, 2019.

APÊNDICE

Apêndice A
Pesquisa sobre o Uso de Tecnologias Digitais para o Desenvolvimento das Habilidades Linguísticas no Ensino Superior

Research on the Use of Digital Technologies for the Development of Language Skills in Higher Education

O questionário diagnóstico é um instrumento de coleta de dados elaborado para identificar percepções, práticas e desafios relacionados ao uso de tecnologias digitais no desenvolvimento das habilidades linguísticas no ensino superior. Ele busca captar tanto a frequência e os modos de utilização dessas ferramentas quanto as concepções dos docentes e discentes acerca de seu potencial pedagógico.

O objetivo deste questionário é analisar como as tecnologias digitais vêm sendo utilizadas no ensino superior para favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual, identificando avanços, limitações e possibilidades de aprimoramento que possam promover práticas pedagógicas inovadoras e formações docentes mais alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

- Bloco 1: Perfil do Participante

(Todas as informações serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e preservadas em sigilo).

1. **Nome completo**:
   _____

2. **Idade:**
   ( ) Até 29 anos
   ( ) 30 a 39 anos
   ( ) 40 a 49 anos
   ( ) 50 a 59 anos
   ( ) 60 anos ou mais

3. **Tempo de atuação como docente no Ensino Superior:**
   ( ) Menos de 1 ano

( ) 1 a 5 anos

( ) 6 a 10 anos

( ) Mais de 10 anos

4. **Disciplina(s) que leciona atualmente:**

_____

5. **Área de formação acadêmica:**

_____

6. **Titulação acadêmica mais elevada:**

( ) Graduação

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Pós-Doutorado

7. **Instituição de Ensino Superior onde atua:**

_____

8. **Já participou de capacitações/formações sobre uso de tecnologias digitais na docência?**

( ) Sim

( ) Não

➢ Bloco 2: Uso de Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica

9. **Você utiliza tecnologias digitais como parte das suas práticas pedagógicas no Ensino Superior?**

( ) Sim, com frequência

( ) Sim, ocasionalmente

( ) Não utilizo

( ) Não, mas pretendo utilizar

10. **Quais recursos digitais você mais utiliza para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de texto dos estudantes, além do**

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) disponível pela instituição? *(pode marcar mais de uma opção)*

( ) Plataformas de aprendizagem (*Google Classroom, Moodle, etc.)*

( ) Ferramentas de edição colaborativa (*Google Docs, Padlet, etc.)*

( ) Jogos educacionais ou gamificação.

( ) Vídeos e *podcasts*

( ) Inteligência Artificial (*ChatGPT, Gemini, Copilot, etc*.)

( ) Aplicativos de leitura digital (*Kindle, Kobo, Wattpad, etc*.)

( ) Ferramentas de criação de apresentações (*Canva, Prezi, Genially*, *etc*.)

( ) Softwares de análise de textos (*Voyant Tools, AntConc, etc.)*

( ) Plataformas de quiz e avaliação online (*Kahoot, Quizizz, Socrative*, etc.)

( ) Bibliotecas virtuais e repositórios acadêmicos (*Scielo, Google Scholar, etc.)*

( ) Outros: _____

11. **Com que frequência você integra tecnologias digitais nas atividades voltadas à leitura e interpretação de textos?**

( ) Sempre

( ) Frequentemente

( ) Às vezes

( ) Raramente

( ) Nunca

12. **Na sua percepção, o uso de tecnologias digitais contribui para melhorar a compreensão leitora e a interpretação de textos pelos estudantes?**

( ) Contribui muito

( ) Contribui moderadamente

( ) Contribui pouco

( ) Não contribui

13. **Quais metodologias ativas você mais utiliza associadas às tecnologias digitais?** *(pode marcar mais de uma opção)*

( ) Sala de aula invertida

( ) Aprendizagem baseada em projetos

( ) Aprendizagem baseada em problemas

( ) Gamificação

( ) Ensino híbrido

( ) Outra: _____

14. **Você já recebeu formação específica sobre o uso de tecnologias digitais no ensino das habilidades linguísticas?**

( ) Sim, mais de uma vez

( ) Sim, uma única vez

( ) Não, mas gostaria

( ) Não, e não tenho interesse

15. **Na sua opinião, qual é a maior barreira para o uso das tecnologias digitais nas práticas de leitura e interpretação de texto?**

( ) Falta de infraestrutura tecnológica

( ) Falta de formação docente

( ) Resistência dos estudantes

( ) Falta de tempo para planejamento

( ) Outra: _____

16. **Você já utilizou Inteligência Artificial como ferramenta pedagógica para apoiar o ensino de leitura e interpretação de textos?**

( ) Sim, frequentemente

( ) Sim, algumas vezes

( ) Não, mas tenho interesse

( ) Não, e não pretendo utilizar

- Bloco 3: Questões subjetivas sobre o uso das Tecnologias Digitais

17. **Descreva uma experiência bem-sucedida em que você utilizou tecnologias digitais para desenvolver habilidades de leitura e interpretação textual com seus estudantes.**

18. **Na sua visão, quais são os principais benefícios do uso de tecnologias digitais no ensino das habilidades linguísticas no Ensino Superior?**

19. **Quais mudanças ou melhorias você considera necessárias para potencializar o uso de tecnologias digitais nas aulas de leitura e interpretação de textos?**

20. **Como você imagina que as ferramentas de Inteligência Artificial poderão impactar o desenvolvimento das habilidades linguísticas nos próximos anos?**

Apêndice B

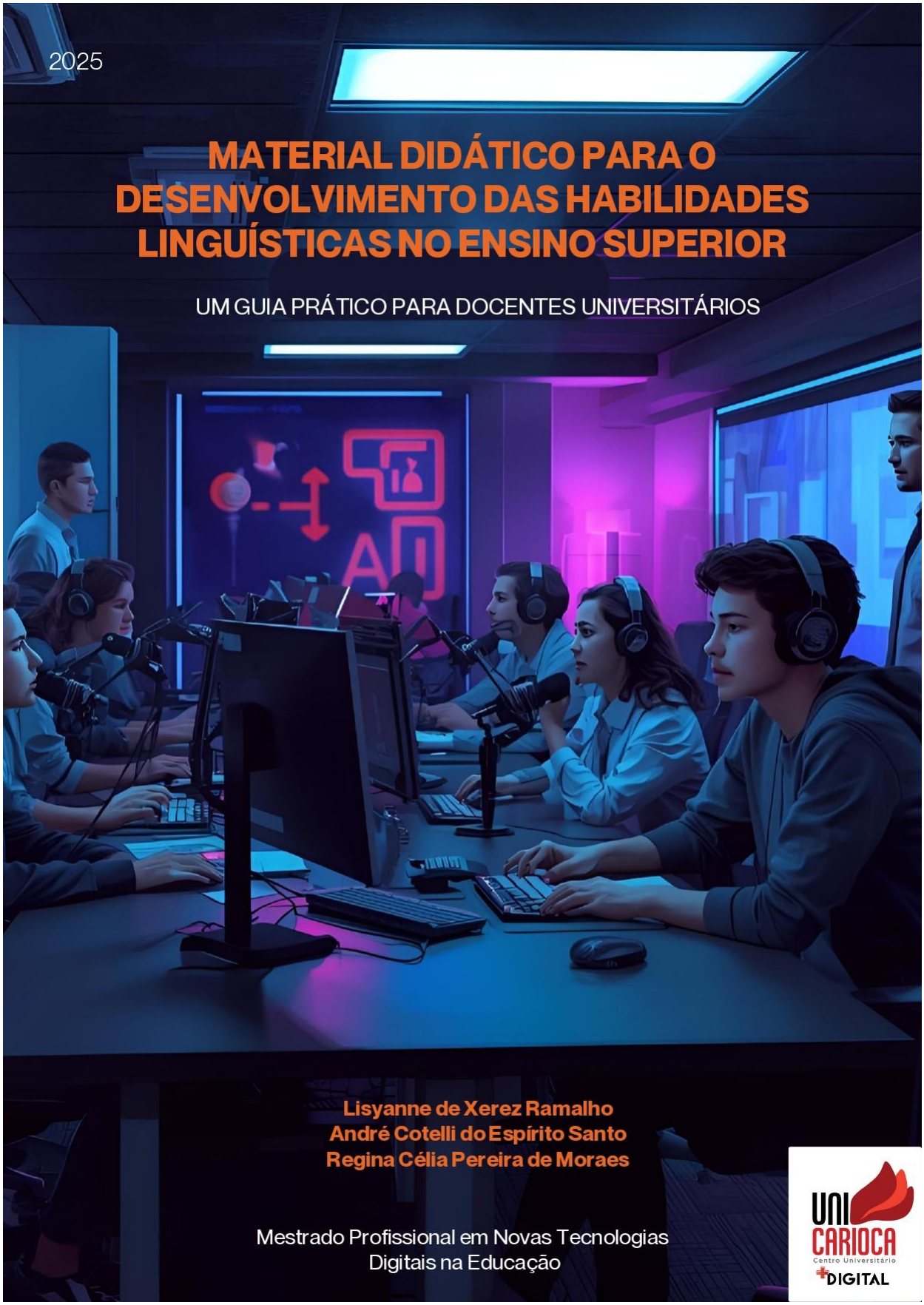
Material Didático para o Desenvolvimento das Habilidades Linguísticas no Ensino Superior: um guia prático para docentes universitários

Didactic Material for the Development of Linguistic Skills in Higher Education: a Practical Guide for University Instructors

O objetivo deste *e-book* é apresentar orientações práticas e fundamentadas para o uso de tecnologias digitais no ensino de leitura e interpretação textual no Ensino Superior, apoiando a formação docente e incentivando metodologias inovadoras e multimodais. Composto por 36 páginas e disponibilizado em formato PDF, o material organiza conteúdo, imagens e atividades práticas de forma integrada, oferecendo ao professor universitário um guia claro, acessível e aplicável ao cotidiano acadêmico.

Sua finalidade é fortalecer o trabalho docente ao contribuir para a superação das dificuldades mais recorrentes no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes por meio da integração intencional das TDIC às práticas pedagógicas.

A relevância deste material reside na resposta a uma lacuna ainda presente no Ensino Superior: a escassez de referências práticas e atualizadas sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais no ensino das habilidades de leitura e interpretação. Ao articular multiletramentos, cultura digital e práticas docentes contemporâneas, o *e-book* configura-se como uma contribuição inovadora e socialmente pertinente, ampliando o repertório metodológico dos docentes e fortalecendo processos de aprendizagem mais críticos, colaborativos e contextualizados.


2025
MATERIAL DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS NO ENSINO SUPERIOR
UM GUIA PRÁTICO PARA DOCENTES UNIVERSITÁRIOS
Lisyanne de Xerez Ramalho
André Cotelli do Espírito Santo
Regina Célia Pereira de Moraes
Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação
UNI CARIOCA
Centro Universitário
DIGITAL

Ficha catalográfica

R165m Ramalho, Lisyanne de Xerez
Material didático para o desenvolvimento das habilidades linguísticas no ensino superior: um guia prático para docentes universitários / Lisyanne de Xerez Ramalho ; orientador: André Cotelli do Espírito Santo; coorientador: Regina Célia Pereira de Moraes. - Rio de Janeiro, 2025.
Recurso digital; 36 local.

ISBN:978-65-01-78206-5
E- book (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2025.

1.Formação docente. 2. Tecnologia. 3.Habilidade linguística. 4. Ensino superior. I. Espírito Santo, André Cotelli do. II. Moraes, Regina Célia Pereira de. III. Título.

CDD 371.12

REITOR:
Celso Niskier

DIRETOR DE PESQUISA & INOVAÇÃO:
Antônio Carlos de Abreu Mol

COORDENADORA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO:
Ana Paula Legey

COORDENADORES DO LABORATÓRIO DE TECNOLOGIA APLICADA:
André Cotelli do Espírito Santo
Gabriel Mello dos Santos Abreu Mol

SECRETÁRIA DO MESTRADO:
Elizabeth Jeane Bento Cavalcante Garcia

COORDENADORA DA BIBLIOTECA DA UNICARIOCA:
Rachel Loureiro

AUTORES:
Lisyanne de Xerez Ramalho
André Cotelli do Espírito Santo
Regina Célia Pereira de Moraes

UNICARIOCA
Centro Universitário
+DIGITAL

NOTAS DA AUTORA

Mestranda em Novas Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário Carioca (previsão de conclusão: dezembro/2025). Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Salgado de Oliveira (2005), com pós-graduação em Psicopedagogia - Clínico e Institucional (2007) e especialização em Língua Portuguesa (2018). Atualmente cursa graduação em Pedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga (MG), com previsão de conclusão em julho/2026, como forma de ampliar sua atuação na Educação Básica e na formação de professores Possui diversas formações na área da Educação e Tecnologia pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Docente de Língua Portuguesa e Produção de Texto na Universidade de Vassouras, campus Saquarema, onde leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Produção Textual, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Educação e Tecnologia. Coordenadora Pedagógica de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais na Casa de Formação de Professores, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Saquarema/RJ. Nesse cargo, participa da elaboração dos currículos e desenvolvimento de atividades para a área de Linguagens para toda a rede municipal de ensino, além de promover a formação continuada dos educadores, contribuindo para a qualificação e inovação no ensino.



Lisyanne Ramalho

NOTAS DO AUTOR

Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Gama Filho (2010) e Mestrado em Ciência e Tecnologia Nucleares pelo Instituto de Engenharia Nuclear (2013). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Computação e em Sistemas de Realidade Virtual. No Instituto de Engenharia Nuclear, utilizou tecnologias de realidade virtual na criação de ambientes virtuais como ferramenta de auxílio para estudo e definição de estratégias de segurança física e nuclear. Atualmente, no IEN, trabalha na criação de ambientes virtuais para planejamento de circulação em áreas sujeitas a radiação (realidade virtual). No Centro Universitário Carioca (UNICARIOCA), atua como professor no curso de Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação, no curso superior de graduação de Ciência da Computação, de Engenharia de Computação e de Redes de Computadores. Ministra aulas no curso de Pós-Graduação em Jogos e Animação Digital, e também no curso Técnico de Jogos Digitais e de Informática.



Também na UNICARIOCA, é pesquisador no Núcleo de Computação Aplicada (NuCAp), onde desenvolve pesquisas aplicando Tecnologias de Realidade Virtual no Ensino. Interesse nas áreas de: Desenvolvimento de jogos educativos, aplicativos educacionais, web- plataformas educacionais; Tecnologias digitais; Realidade Virtual; Sistemas de Computação; Métodos e técnicas de computação; Linguagens de programação; Arquitetura e sistemas de computação.

André Cotelli

NOTAS DA AUTORA

Possui formação interdisciplinar com Mestrado e Pós-Doutorado em Ciência da Informação pelo IBICT, com ênfase em Comunicação Científica. É bacharel em Direito e doutora em Engenharia de Sistemas e Computação pela COPPE/UFRJ. Realizou Pós-Doutorados em Ciência da Informação, Tecnologia e Inovação (IBICT/MCTI, 2009) e em Ciências Sociais (PUC-Rio, 2011), consolidando pesquisas sobre Comunicação Científica e comunidades vulneráveis.Atua como pesquisadora no projeto Comunicação e Divulgação Científicas (IBICT) e possui ampla experiência em Planejamento de Tecnologias, Padrões e Metodologias, com atuação no IBGE. Foi professora na rede pública e em unidades socioeducativas, além de fundadora de um pré-vestibular popular em parceria com a UFRJ e a EDUCAFRO, que inseriu cerca de 250 jovens em situação de vulnerabilidade no ensino superior.É professora titular do Centro Universitário Carioca (UniCarioca), onde leciona nas áreas de Administração e Direito, coordena o Comitê de Ética em Pesquisa e integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação, na disciplina Educação e Interculturalidade no Século XXI. Atualmente, coordena uma pesquisa internacional sobre Riscos da Internet para Crianças e Jovens, em parceria com a Universidade Federal de Ural (Rússia), e o projeto de Popularização da Ciência – Diálogos Reflexivos na Comunidade de Vila Canoas. É também Editora Científica da RECITE – Revista de Ciência, Tecnologia e Educação, onde promove uma visão de educação voltada à cidadania, ética e inclusão social.



Regina Célia Pereira

Mensagem

Que este trabalho seja mais do que um compilado de ideias, que seja um convite à ação. Ensinar na era digital é, sobretudo, um ato de coragem e esperança: coragem para reinventar o ensino e esperança no poder transformador da linguagem. Que cada leitura, cada interpretação e cada diálogo nasçam como sementes de um novo olhar sobre o aprender. Que seja mais humano, mais criativo e mais sensível às transformações do mundo.

Lisyanne Ramalho



Sumário

10 1. Introdução

11 2. Fundamentação teórica

12 2.1 Habilidades Linguísticas no Ensino Superior: Leitura e Interpretação de Textos

13 2.2 As Tecnologias Digitais na Educação Superior

15 2.3 Textos Multimodais no Contexto Universitário

16 3. Ferramentas Digitais para o Desenvolvimento das Habilidades Linguísticas no Ensino Superior

17 3.1. A Tecnologia como Mediação no Processo de Leitura e Interpretação

18 3.2. Ferramentas Digitais para a Leitura Colaborativa e a Interpretação Crítica

Sumário

21 3.3 Leitura e Interpretação com o Apoio da Inteligência Artificial

23 3.3.1 Estratégias de Mediação Docente com o Uso da Inteligência Artificial

25 3.4 O Podcast como ferramenta de aprendizagem

26 3.4.1 Estratégias Pedagógicas para o Uso do Podcast no Ensino da Leitura e Interpretação

29 3.5 Metodologias Ativas Integradas às Ferramentas Digitais

32 3.6 O Papel do Professor como Mediador da Leitura Digital

33 4. Considerações finais

34 5. Referências bibliográficas

1. INTRODUÇÃO



Vivemos um tempo em que as práticas de leitura e escrita se transformam rapidamente, acompanhando as mudanças tecnológicas e culturais da sociedade digital. No Ensino Superior, tais transformações desafiam o professor a repensar suas metodologias e a incorporar novas formas de interação com o texto, o conhecimento e os estudantes. Nesse cenário, o desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura e interpretação torna-se um eixo fundamental para a formação acadêmica e cidadã, pois é por meio da linguagem que o sujeito constrói sentido, argumenta, analisa e participa criticamente do mundo.

Este e-book foi elaborado com o propósito de apoiar docentes universitários no uso pedagógico das tecnologias digitais como aliadas na promoção da leitura e da interpretação crítica. A proposta surge a partir da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação, que investigou de que forma o uso intencional e reflexivo desses recursos pode fortalecer as práticas de letramento acadêmico e a formação de leitores críticos e autônomos.

Os resultados apontaram que a integração consciente das tecnologias digitais favorece práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e contextualizadas, promovendo a autonomia intelectual e o protagonismo discente. Assim, este material propõe-se a inspirar o uso criativo e significativo das ferramentas tecnológicas, contribuindo para a inovação no ensino e para o desenvolvimento das competências leitoras no Ensino Superior.

Mais do que um guia de ferramentas, este e-book convida o professor à formação continuada e à reflexão sobre suas práticas, reafirmando o compromisso ético e pedagógico de repensar o ensino das habilidades linguísticas em tempos de transformação.

Que este material inspire o uso consciente das tecnologias digitais como aliadas na construção de uma educação mais significativa, crítica e voltada ao desenvolvimento integral do estudante.


2. FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA



2.1 HABILIDADES LINGUÍSTICAS NO ENSINO SUPERIOR: LEITURA E INTERPRETAÇÃO

As habilidades linguísticas representam o conjunto de competências que possibilitam ao sujeito compreender, produzir e interagir por meio da linguagem em diferentes contextos comunicativos. Para Antunes (2008), dominar a língua vai além das regras gramaticais, envolvendo interpretar, argumentar e expressar ideias de modo coerente. No Ensino Superior, tais habilidades são essenciais, pois possibilitam o acesso ao conhecimento científico e a construção da autonomia intelectual, capacitando o estudante a lidar com textos complexos exigidos pela vida acadêmica.

O domínio das habilidades de leitura e interpretação de textos constitui um dos pilares fundamentais da formação acadêmica, sobretudo no Ensino Superior. Entretanto, as pesquisas têm revelado que grande parte dos universitários ainda enfrenta limitações significativas nesse campo, demonstrando fragilidades oriundas da Educação Básica e que se refletem diretamente na compreensão dos conteúdos e na construção de sentidos.

Silva, Quintino e Reis (2021) observam que as dificuldades de leitura e interpretação de textos no ambiente universitário é um problema que não se limita à técnica de leitura, mas à compreensão da leitura cormo prática de reflexão, um processo que exige ativar conhecimentos prévios, inferências e posicionamento crítico diante do texto.

O ensino da leitura, muitas vezes, é desvinculado da prática significativa do texto, resultando em atividades fragmentadas e pouco reflexivas. Ferreira (2022) observa que, mesmo reconhecendo a importância da leitura, muitos estudantes ainda mantêm práticas tradicionais pautadas na memorização, o que restringe o desenvolvimento do letramento acadêmico. Este, por sua vez, implica compreender a leitura como um fenômeno social e discursivo que requer do estudante a capacidade de dialogar criticamente com os textos científicos e teóricos que circulam no ambiente universitário.

Sob essa ótica, a leitura passa a ser entendida como prática social e cognitiva (Koch, 2014; Marcuschi, 2002), em que o leitor é agente ativo na construção do sentido. Essa perspectiva também é reforçada por Azevedo, Martins e Magalhães (2023), que defendem a leitura como um ato de valorização cultural e intelectual, desenvolvendo sensibilidade, empatia e consciência crítica, elementos indispensáveis à formação integral do sujeito leitor e ao exercício pleno da cidadania.

Na universidade contemporânea, o fluxo informacional ampliado pelas tecnologias digitais torna a leitura ainda mais complexa. Ferreira (2025) ressalta que o docente precisa criar estratégias que integrem criticamente as mídias e os suportes digitais, estimulando a atenção, a seleção e a interpretação reflexiva. Assim, as dificuldades de leitura não devem ser vistas como falhas individuais, mas como reflexo de um modelo educacional que ainda privilegia a reprodução em detrimento da autoria

O professor, nesse cenário, assume papel central como mediador da leitura, orientando práticas de análise, inferência e construção de sentido. A leitura, portanto, precisa ser ressignificada como experiência crítica e formativa , capaz de articular teoria e prática, tradição e inovação, palavra e tecnologia. Quando essas dimensões se encontram, o ato de ler e interpretar torna-se um processo de emancipação intelectual e de verdadeira aprendizagem significativa

2.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O avanço das tecnologias digitais transformou profundamente os modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento. No Ensino Superior, essas transformações impuseram novos desafios à prática docente e à formação discente, exigindo o desenvolvimento de competências digitais, cognitivas e linguísticas que favoreçam uma aprendizagem ativa e significativa. A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) à educação deixou de ser um recurso complementar e tornou-se parte dos processos de ensino e leitura contemporâneos.

O papel do professor universitário amplia-se, passando de transmissor de conteúdos a mediador de experiências de leitura e construção de sentido em contextos digitais. Ferreira (2025) observa que a docência no Ensino Superior tem sido reconfigurada simbolicamente e cognitivamente pelas tecnologias, sobretudo após a pandemia. Metáforas como “navegar”, “resistir” e “reaprender” expressam o esforço docente de adaptação e revelam a transição para um modelo de conhecimento mais interativo, colaborativo e hipertextual.

A leitura digital, segundo Moran (2018), envolve múltiplas linguagens (visuais, sonoras e hipertextuais) que compõem o universo comunicativo da cibercultura. Ler, nesse cenário, significa interpretar criticamente informações fragmentadas, avaliar fontes e construir sentidos em rede. Assim, o desenvolvimento das habilidades linguísticas passa a depender de práticas pedagógicas que integrem tecnologia e reflexão crítica.



Valente (2019) reforça que o uso das tecnologias no Ensino Superior deve atender a objetivos formativos e não apenas instrumentais. As metodologias mediadas por tecnologia favorecem a autonomia, a autoria e a construção colaborativa do conhecimento, em consonância com a aprendizagem significativa de Ausubel (2003) e com a pedagogia freiriana, que valorizam o protagonismo do sujeito na produção do saber.



Ferreira (2022) destaca, porém, que muitos estudantes ainda associam o uso de tecnologias à superficialidade informacional, não reconhecendo seu potencial para aprofundar a compreensão textual. Essa constatação evidencia a necessidade de formação docente voltada à curadoria digital e à mediação de leituras multimodais, para que as tecnologias sejam utilizadas como apoio à interpretação e não como substitutas do ato de ler.

Chu (2025) acrescenta que a Inteligência Artificial vem transformando as formas de leitura e escrita, criando uma "autoria híbrida" entre humanos e máquinas. Essa nova realidade requer um letramento digital crítico, capaz de garantir autonomia, ética e originalidade na produção textual. O uso pedagógico da IA, portanto, deve estimular análise, argumentação e criatividade, evitando a dependência automatizada das ferramentas.

Em consonância com essa visão, Pucinelli *et al.* (2021) destacam que o êxito do ensino mediado por tecnologias depende da adoção de metodologias ativas que coloquem o estudante no centro do processo de aprendizagem. Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos ou problemas favorecem a leitura crítica e a resolução autônoma de desafios linguísticos e interpretativos.

A Inteligência Artificial vem transformando as formas de leitura e escrita, criando uma "autoria híbrida" entre humanos e máquinas.

Além disso, Kenski (2021) alerta que o uso das tecnologias digitais não deve ser tratado como modismo, mas como estratégia de inclusão cognitiva e social, capaz de ampliar o acesso ao conhecimento e democratizar a aprendizagem. Para isso, é necessário que as instituições garantam infraestrutura adequada, conectividade e formação continuada dos docentes.

Compreender o papel das tecnologias digitais na Educação Superior implica reconhecer que o letramento acadêmico, a leitura crítica e a interpretação textual ultrapassam o suporte impresso e se estendem a ambientes virtuais, redes e plataformas digitais. Cabe ao professor orientar o estudante para a leitura ética e analítica desses

espaços, ajudando-o a distinguir informação de conhecimento e a construir sentidos diante da multiplicidade discursiva contemporânea.

Assim, as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma crítica e pedagógica, favorecem o desenvolvimento da leitura e da interpretação, ampliando o acesso, a colaboração e a criticidade. Assim, a formação leitora no Ensino Superior deve acompanhar as transformações tecnológicas sem perder o compromisso ético e humano da educação. Como afirma Freire (1996), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", e na era digital essa leitura exige novas linguagens, novos suportes e novas formas de compreender a realidade.

2.3 TEXTOS MULTIMODAIS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

As transformações culturais e tecnológicas ampliaram o conceito de texto, incorporando múltiplas linguagens e modos de significação. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a multimodalidade resulta da integração de diferentes modos semióticos na construção de sentidos. No Ensino Superior, compreender essa diversidade é essencial para desenvolver a competência leitora e interpretativa em uma sociedade mediada pelas mídias digitais.

A leitura de textos multimodais exige habilidades cognitivas capazes de articular elementos verbais e não verbais na construção do sentido global (Koch; Elias, 2006). Assim, é essencial promover práticas que estimulem a leitura crítica de linguagens visuais, audiovisuais e digitais, favorecendo a autonomia e a reflexão do estudante.

Azevedo, Martins e Magalhães (2023) lembram que a leitura, em qualquer modalidade, é um ato de humanização, pois desenvolve empatia, imaginação e pensamento crítico. Ao integrar textos literários e artísticos a outras linguagens, o professor amplia o repertório interpretativo dos alunos e favorece uma formação leitora sensível às diversas formas de expressão e representação cultural.

Nesse contexto, trabalhar com textos multimodais significa promover uma educação linguística expandida, em que a leitura e a interpretação ultrapassam os limites da palavra escrita e se estendem à imagem, ao som, ao movimento e à interação. Para Valente (2019), as tecnologias digitais oferecem um ambiente fértil para essa exploração, permitindo que os estudantes desenvolvam competências de leitura crítica e autoria em diferentes formatos, como vídeos, podcasts, infográficos, memes, postagens e ambientes hipertextuais.

Além do aspecto técnico, a leitura multimodal envolve dimensões éticas e estéticas. Kenski (2021) destaca que o contato com diferentes mídias amplia o olhar crítico e sensível dos alunos, desde que o professor atue como mediador, orientando a análise das mensagens e dos contextos de produção. Assim, o papel docente é transformar o consumo passivo de informações em leitura ativa e reflexiva, capacitando o estudante a interpretar criticamente os discurso do cotidiano digital.

A multimodalidade, portanto, não é apenas uma tendência tecnológica, mas uma exigência pedagógica que integra diferentes modos de linguagem e aproxima o ensino da realidade sociocultural dos estudantes. Compreender o texto multimodal é compreender o mundo em suas múltiplas linguagens.

Desse modo, o trabalho com textos multimodais contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, ao levar o estudante a dialogar com diferentes linguagens e construir sentidos complexos. Inserir a multimodalidade no ensino superior significa formar leitores críticos e autônomos, por meio de práticas que unam a tradição linguística à cultura digital, ampliando a capacidade de compreender o mundo em suas diversas formas de expressão.


3. FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

3.1 A TECNOLOGIA COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO



O uso pedagógico das tecnologias digitais no Ensino Superior deve ir além da simples instrumentalização; trata-se de compreender a tecnologia como mediadora do processo de leitura, interpretação e construção do conhecimento. Para Moran (2018), as tecnologias ampliam as possibilidades de interação e aprendizagem, permitindo que o estudante atue como sujeito ativo e autor na produção de sentidos. Quando integradas de forma crítica e criativa, as ferramentas digitais favorecem a leitura reflexiva e a análise interpretativa, estimulando a inferência, a autoria e o diálogo com o texto.

Kenski (2021) observa que as tecnologias não apenas modificam os espaços e tempos da aprendizagem, mas também transformam a própria natureza do ato de ler. A leitura mediada digitalmente exige novas posturas cognitivas: o leitor precisa selecionar, comparar, sintetizar e interpretar informações provenientes de diferentes suportes e linguagens. Nesse cenário, o papel do professor é atuar como mediador, promovendo a leitura crítica e orientando o estudante a transitar entre múltiplas fontes de informação sem perder o foco na construção de sentido.

Valente (2019) destaca que a integração das tecnologias ao ensino deve ter finalidade formativa, promovendo autonomia, protagonismo e pensamento crítico. Ambientes virtuais, fóruns e plataformas colaborativas, quando bem planejados, tornam-se espaços de mediação que estimulam a leitura interpretativa e a construção coletiva do conhecimento.

A tecnologia, portanto, não substitui o texto nem o professor , mas amplia as formas de interação e potencializa a leitura. O desafio é usá-la para formar leitores críticos e criativos, capazes de interpretar o mundo. Dessa forma, a mediação tecnológica torna-se um caminho para promover autoria e emancipação intelectual no Ensino Superior.



3.2. FERRAMENTAS DIGITAIS PARA A LEITURA E INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DOS TEXTOS

O uso de ferramentas digitais na educação superior representa um avanço significativo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, pois transforma o modo como o estudante se relaciona com o texto e com o conhecimento. Essas ferramentas ampliam o espaço de interação, promovem a colaboração entre os alunos e incentivam a reflexão crítica. A leitura deixa de ser um ato individual e se torna uma prática coletiva, interativa e multimodal, em que diferentes vozes constroem sentidos em conjunto.

A seguir, são apresentadas algumas ferramentas digitais que podem ser utilizadas pelo professor universitário para potencializar as práticas de leitura e interpretação crítica no contexto acadêmico:

Leitura Colaborativa

O desenvolvimento das habilidades interpretativas pode ser ampliado por meio de práticas que incentivem o diálogo e a construção coletiva de sentido. Nesse contexto, algumas ferramentas favorecem o trabalho em grupo e a troca de percepção entre os leitores.

1- Padlet — o mural da leitura compartilhada:

O **Padlet** é uma ferramenta de escrita colaborativa que permite a criação de murais digitais interativos. O professor pode propor que os estudantes registrem resumos, inferências, hipóteses e percepções pessoais sobre um texto. Essa prática transforma o ato de ler em uma experiência dialógica, conforme propõe Freire (1996), ao possibilitar que cada participante se reconheça como autor e leitor no mesmo processo. Além disso, o **Padlet** permite integrar textos, imagens, vídeos e links, favorecendo uma leitura crítica e multimodal

O uso de ferramentas digitais na educação superior representa um avanço para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação.

Análise e Interpretação de Textos Multimodais

O trabalho com textos multimodais, que combinam imagens, sons e linguagens visuais, amplia as possibilidades interpretativas e aproxima o ensino da realidade comunicacional contemporânea. São elas:

1- Canva — síntese visual e interpretação criativa:

O **Canva** permite a criação de infográficos e painéis interpretativos, nos quais os alunos representam graficamente as ideias principais de um texto, exercitando a capacidade de síntese e análise visual. Essa prática estimula a leitura crítica e o desenvolvimento da competência multimodal, tornando o estudante um leitor capaz de articular diferentes linguagens.

2- Genially — atividades interativas com textos e imagens:

Com o **Genially**, o professor pode propor atividades que integrem texto, imagem e som, como mapas conceituais, análises literárias e estudos de caso. Essa abordagem estimula a criatividade e transforma a interpretação textual em uma experiência dinâmica e participativa.

3- Edpuzzle — leitura crítica de vídeos e materiais audiovisuais:

O **Edpuzzle** favorece a interpretação de vídeos ao permitir a inclusão de perguntas reflexivas durante a exibição do conteúdo. Essa metodologia estimula a análise de mensagens, contextos e intenções discursivas, aproximando a leitura textual da leitura de mundo defendida por Freire (1996).

Interação e Avaliação Leitora

As tecnologias também podem tornar a avaliação da leitura um processo ativo, lúdico e formativo, promovendo o engajamento e o raciocínio interpretativo.



1- Mentimeter e Kahoot — quizzes interativos:

Essas ferramentas permitem a criação de jogos e questionários com textos literários, acadêmicos ou midiáticos, estimulando o pensamento crítico e a interpretação. O professor pode utilizá-las para verificar a compreensão leitora em tempo real, transformando a avaliação em um momento de reflexão e participação coletiva.

2- Quizizz/Wayground — compreensão e inferência textual:

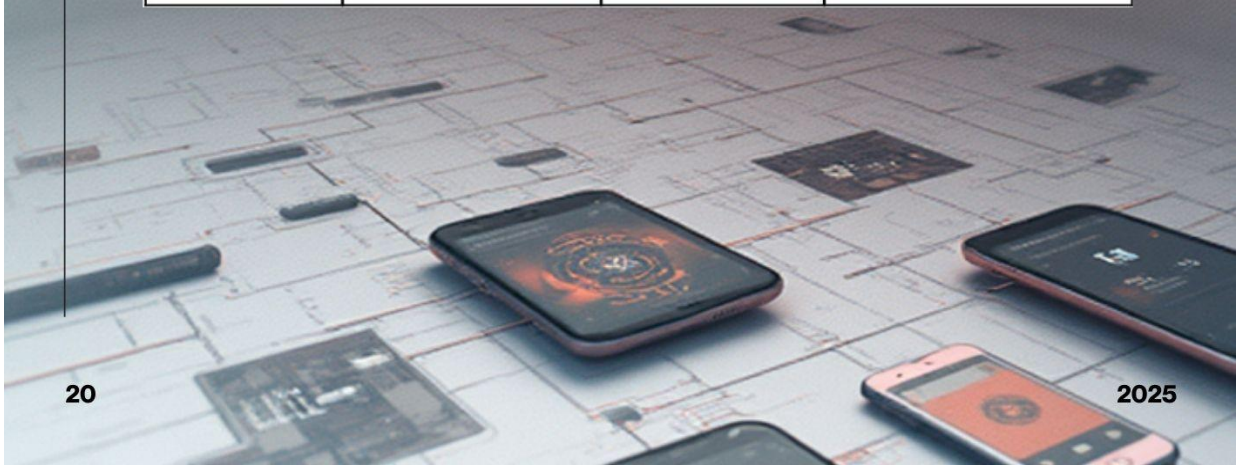
O **Quizizz,** que está em transição para o nome de **Wayground** é uma plataforma que permite desenvolver atividades de múltipla escolha voltadas para aspectos como coesão, coerência e inferência. Além de instrumentos diagnósticos, essas plataformas ajudam o aluno a refletir sobre o próprio processo de leitura, fortalecendo a autonomia interpretativa.

O uso pedagógico das tecnologias digitais no Ensino Superior exige que o professor compreenda não apenas quais ferramentas utilizar, mas como integrá-las de forma significativa ao ensino da leitura e interpretação de textos. Quando mediadas de modo intencional, essas ferramentas transformam o ato de ler em uma experiência colaborativa e crítica, promovendo autoria, diálogo e construção coletiva de sentido.

A seguir, apresenta-se o **Quadro 1** , que reúne as principais ferramentas digitais aplicadas à leitura e interpretação, suas funções pedagógicas e exemplos de atividades práticas que podem ser desenvolvidas com estudantes universitários.

Quadro 1 – Ferramentas Digitais Aplicadas à Leitura e Interpretação de Textos no Ensino Superior

FERRAMENTA	FUNÇÃO PRINCIPAL	TIPO DE TEXTO TRABALHADO	EXEMPLO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA
PADLET	Produção colaborativa e compartilhamento de ideias	Textos acadêmicos e ensaios teóricos	Criar um mural coletivo com resumos, inferências e hipóteses interpretativas de um artigo científico.
CANVA	Síntese visual e leitura multimodal	Artigos científicos e relatórios de pesquisa	Produzir infográficos interpretativos com conceitos-chave, dados e conclusões do texto lido.
GENIALLY	Criação de atividades interativas e mapas conceituais	Textos teóricos e literários	Elaborar um mapa conceitual interativo com relações entre autores, ideias e citações.
EDPUZZLE	Interpretação audiovisual e leitura crítica de vídeos	Documentários e palestras	Inserir perguntas reflexivas em vídeos sobre o tema estudado e relacioná-las ao texto-base.
MENTIMETER KAHOOT	Avaliação interativa e engajamento	Textos acadêmicos e midiáticos	Aplicar quizzes interpretativos para revisar conceitos e testar compreensão de leitura.
QUIZIZZ	Exercícios de interpretação e análise textual	Textos científicos e de opinião	Criar questões de múltipla escolha sobre inferência, coesão e coerência textual.





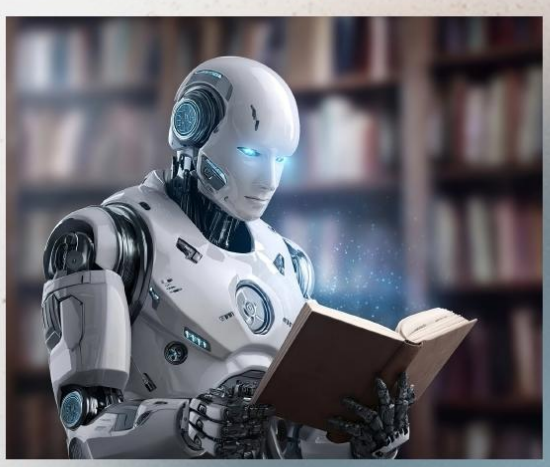
3.3 LEITURA E INTERPRETAÇÃO CRÍTICA COM O APOIO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A Inteligência Artificial (IA) generativa representa um marco na relação entre tecnologia e linguagem. Diferentemente dos sistemas automatizados tradicionais, ela é capaz de produzir, sintetizar e reinterpretar textos , simulando processos cognitivos humanos. De acordo com Rodrigues e Rodrigues (2023), essa tecnologia inaugura uma nova forma de interação com o conhecimento, na qual o ser humano dialoga com a máquina para expandir suas possibilidades de compreensão e expressão. No campo educacional, essa relação redefine as práticas de leitura e escrita, deslocando o foco do acúmulo de informações para a reflexão crítica, a criatividade e a construção compartilhada de sentidos .

Como observa Costa *et al.* (2025), a IA vem transformando o ensino superior ao permitir personalização, feedback imediato e apoio cognitivo , aspectos que, quando mediados pedagogicamente, favorecem o aprendizado ativo e a autonomia intelectual. No entanto, seu uso requer consciência ética e crítica, evitando a dependência tecnológica e a superficialidade interpretativa. Assim, a IA deve ser entendida como ferramenta de mediação , e não de substituição do pensamento humano, ampliando o diálogo entre leitura, interpretação e autoria.

A IA deve ser entendida como ferramenta de mediação , e não de substituição do pensamento humano, ampliando o diálogo entre leitura, interpretação e autoria.

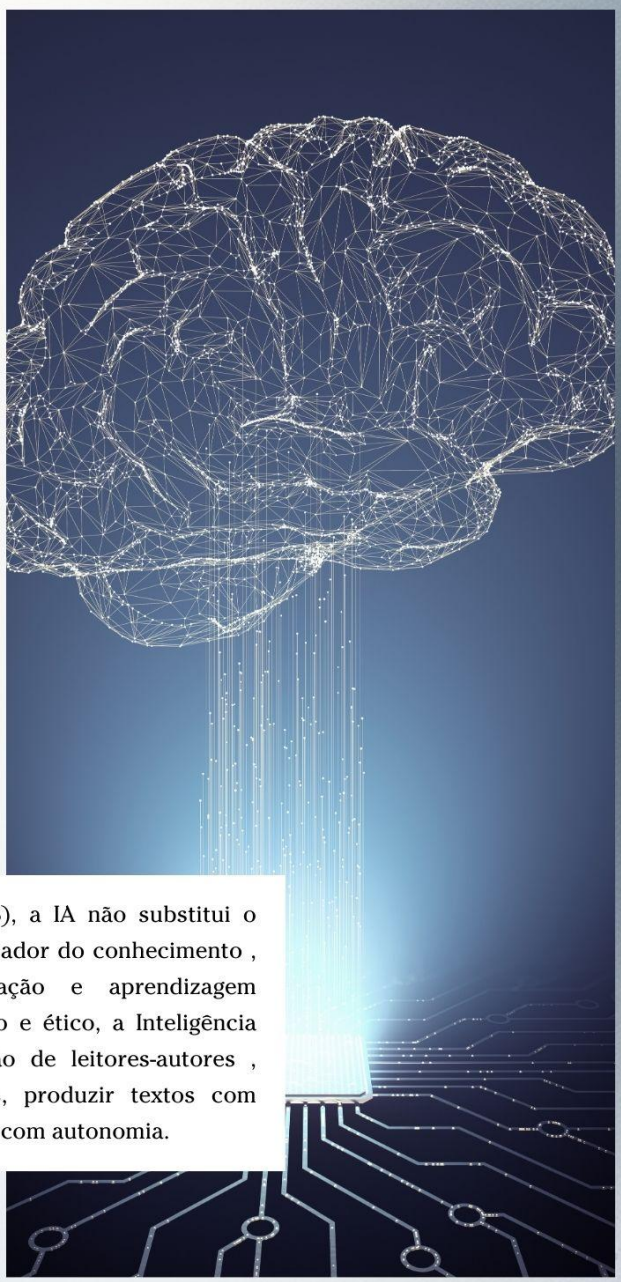
Entre as ferramentas mais relevantes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura e interpretação estão os assistentes de escrita baseados em IA , como **ChatGPT** , **Copilot** e **Gemini** . Eles podem auxiliar o estudante na reformulação de trechos, explicação de passagens complexas, comparação de interpretações e síntese de argumentos . O uso guiado dessas ferramentas permite ao professor propor exercícios de análise textual, revisão crítica e elaboração de respostas interpretativas, incentivando a reflexão sobre o próprio processo de leitura.



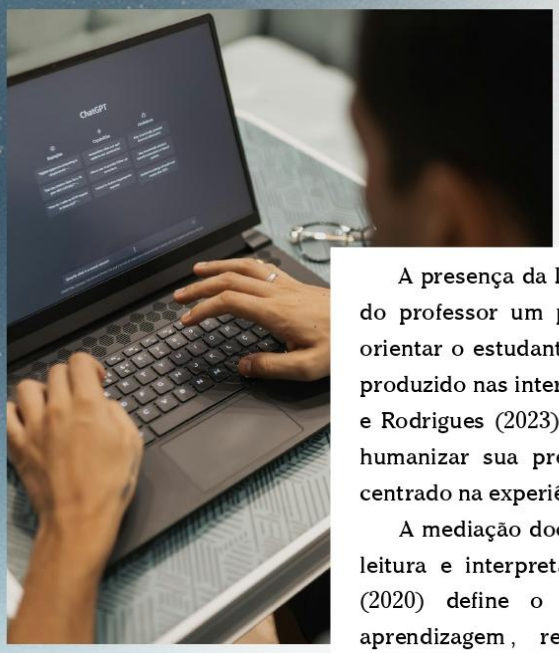
Outras plataformas, como **Perplexity AI**, funcionam como ambientes de pesquisa inteligente , oferecendo leituras complementares e referências atualizadas que contextualizam o texto e ampliam sua interpretação. Essas ferramentas ajudam o estudante a avaliar fontes, estabelecer conexões e construir uma compreensão mais ampla e fundamentada do conteúdo estudado.

No campo da revisão textual e da metalinguagem, ferramentas como o **LanguageTool** se destacam por oferecer devolutivas linguísticas e sugestões de reescrita que contribuem para aprimorar a coesão e a clareza do texto. Ao indicar ajustes relacionados à estrutura frasal, à escolha lexical e à correção gramatical, a ferramenta estimula o estudante a refletir sobre o funcionamento da linguagem e sobre os efeitos de sentido resultantes de suas escolhas, favorecendo o desenvolvimento da competência linguística e o domínio da norma-padrão.

Já os recursos de leitura assistiva, como **TTSReader**, convertem o texto em voz, favorecendo a escuta ativa e a compreensão auditiva . Essa abordagem é especialmente eficaz em textos densos ou complexos, permitindo que o estudante exercite outras modalidades cognitivas de interpretação e amplie a acessibilidade das práticas de leitura.



Como argumenta Picão *et al.* (2023), a IA não substitui o professor, mas amplia seu papel como mediador do conhecimento , criando novas oportunidades de interação e aprendizagem significativa. Quando usada de modo crítico e ético, a Inteligência Artificial torna-se uma aliada na formação de leitores-autores , capazes de dialogar com múltiplas fontes, produzir textos com consciência linguística e interpretar o mundo com autonomia.



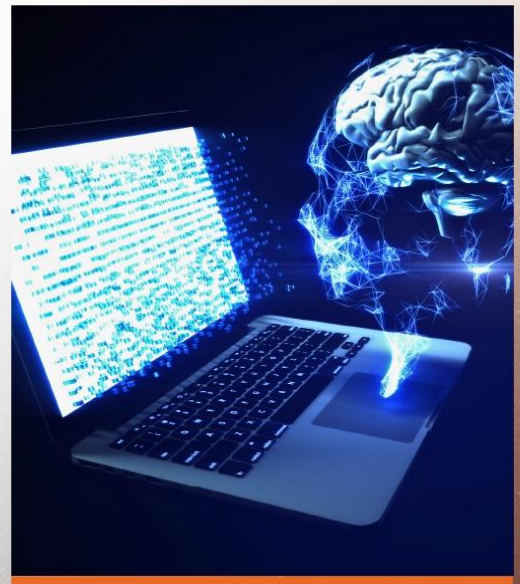
3.3.1 ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DOCENTE COM O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A presença da Inteligência Artificial (IA) no Ensino Superior exige do professor um papel de mediador ético e crítico , capaz de orientar o estudante a compreender e refletir sobre o conhecimento produzido nas interações com a tecnologia. Como apontam Rodrigues e Rodrigues (2023), o desafio atual não é competir com a IA , mas humanizar sua presença na educação , mantendo o aprendizado centrado na experiência e na construção de sentido.

A mediação docente deve integrar as tecnologias ao processo de leitura e interpretação de forma intencional e consciente. Moran (2020) define o professor como curador de percursos de aprendizagem , responsável por transformar informação em conhecimento significativo. Assim, o uso da IA deve ter como propósito ampliar o pensamento crítico, a argumentação e a autoria , evitando que a tecnologia substitua o esforço interpretativo e o olhar analítico do leitor.

Uma estratégia eficaz é o uso guiado e reflexivo das ferramentas generativas , como **ChatGPT** , **Copilot** ou **Gemini** . O professor pode propor que os alunos comparem as interpretações geradas pela IA com suas próprias leituras, analisando divergências, inferências e limitações. Esse exercício desenvolve a metacognição , estimulando o aluno a compreender como se constrói o sentido e a distinguir entre pensamento humano e respostas automatizadas.

Outra prática consiste em promover projetos de leitura assistida por IA , em que os estudantes utilizam ferramentas como **Perplexity AI** para ampliar o repertório de referências, mas devem validar, criticar e reescrever as informações obtidas. Essa abordagem reforça o letramento digital crítico e o compromisso ético com a autoria, conforme defende Santaella (2024), ao reconhecer que a tecnologia deve ser instrumento de expansão cognitiva e não de substituição da experiência humana.



O desafio atual não é competir com a IA , mas humanizar sua presença na educação , mantendo o aprendizado centrado na experiência e na construção de sentido.

A utilização de plataformas de revisão textual e leitores de texto transformam a revisão automatizada em uma oportunidade de aprendizado linguístico, estimulando a reflexão sobre o uso da linguagem, promovendo acessibilidade e inclusão e atendendo a diferentes estilos e necessidades cognitivas.

O professor atua como mediador de sentidos e orientador de conteúdo, integrando a Inteligência Artificial de forma alinhada ao projeto pedagógico. Quando usada com reflexão e valores humanos, a tecnologia torna-se instrumento de emancipação e a leitura, um ato de consciência.

A seguir, apresenta-se o **Quadro 2**, que reúne as principais ferramentas de IA aplicadas à leitura e interpretação, suas funções pedagógicas e exemplos de atividades práticas que podem ser desenvolvidas com os acadêmicos.

Quadro 2 – IA Aplicadas à Leitura e Interpretação de Textos no Ensino SuperioR

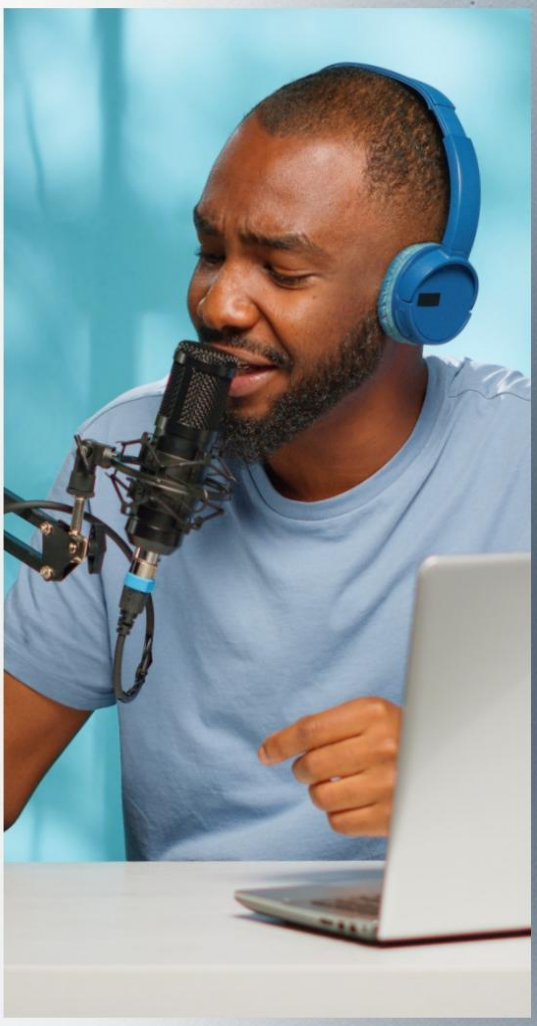
FERRAMENTA DE IA	FUNÇÃO PRINCIPAL	TIPO DE TEXTO TRABALHADO	EXEMPLO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA
CHATGPT COPILOT GEMINI	Reformulação de trechos, explicação de passagens complexas e comparação de interpretações	Artigos científicos, ensaios e textos teóricos	Após a leitura, os alunos pedem à IA uma síntese do argumento central e comparam com sua própria interpretação, discutindo divergências e inferências.
PERPLEXITY	Pesquisa inteligente e ampliação do repertório de leitura	Textos acadêmicos e teóricos interdisciplinares	Solicitar que os alunos utilizem as ferramentas para buscar autores ou referências complementares e criem um fichamento comparativo com o texto principal.
LANGUAGE TOOL	Revisão e aprimoramento textual com feedback linguístico	Resumos, resenhas e análises interpretativas	Orientar os estudantes a revisar uma análise de texto com a ferramenta e refletir sobre as mudanças propostas na coesão e clareza.
TTSREADER	Conversão de texto em voz e escuta ativa	Textos densos e de linguagem acadêmica	Reproduzir leituras orais de artigos complexos e pedir que os alunos anotem conceitos-chave enquanto ouvem, favorecendo a compreensão auditiva e a atenção crítica.

3.4 O PODCAST COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Entre as diversas ferramentas digitais que vêm sendo incorporadas às práticas pedagógicas universitárias, o podcast destaca-se por sua capacidade de unir oralidade, interpretação e autoria em um formato acessível e criativo. Mais do que um recurso tecnológico, essa ferramenta constitui um espaço de expressão e reflexão , no qual o estudante transforma a escuta e a leitura em construção de conhecimento. Ao ser utilizado no ensino da leitura e interpretação de textos acadêmicos, ele estimula a escuta ativa , a síntese crítica e a produção discursiva , ampliando as formas de compreender e significar o texto.

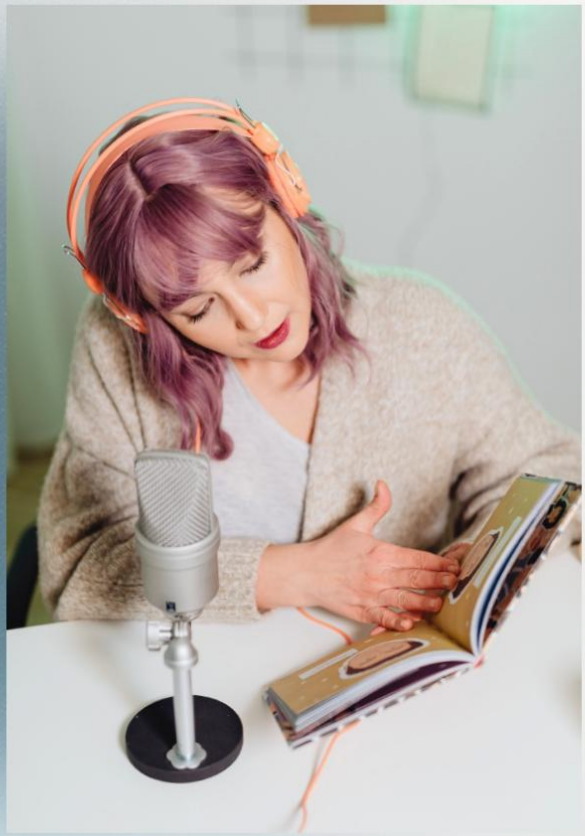
Bairros *et al.* (2021) apontam que o podcast promove autonomia e protagonismo ao colocar o aluno em posição de autor, leitor e ouvinte crítico. Ao produzir ou analisar episódios, o estudante exercita habilidades de interpretação, argumentação e reformulação linguística , estabelecendo conexões entre o texto estudado e seu próprio repertório de conhecimento. Essa prática favorece a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003), pois vincula teoria e experiência, permitindo que o aluno ressignifique as leituras acadêmicas a partir de novas linguagens e suportes.

Segundo Soares, Miranda e Smaniotto (2018), o podcast configura-se como uma estratégia inclusiva e formativa que amplia as possibilidades de participação e expressão dos estudantes. Ao gravar e editar episódios, os alunos interpretam, reformulam e narram ideias com base em textos estudados, transformando a leitura em uma atividade dialógica. Essa prática favorece a compreensão aprofundada do conteúdo e o desenvolvimento integrado das habilidades de leitura, escrita e oralidade.



Silva (2025) reforça que o podcast também atua como ferramenta de democratização do conhecimento , promovendo a inclusão digital e o acesso equitativo à informação. Ao integrar diferentes linguagens (verbal, sonora e tecnológica), ele contribui para o letramento multimodal , estimulando a leitura crítica e a interpretação sensível dos discursos que circulam na cultura digital.

No ensino superior, o podcast pode ser utilizado como objeto de estudo , quando se analisa o conteúdo e a estrutura de episódios, ou como produto pedagógico , quando os próprios estudantes criam seus roteiros e gravações. Nessas experiências, a escuta e a fala se tornam formas de interpretar, sintetizar e produzir sentido, articulando o texto escrito com a linguagem oral e ampliando o processo de aprendizagem.



Assim, o podcast consolida-se como ferramenta formativa e emancipadora , pois transforma o ato de ler em prática reflexiva e colaborativa. Sua aplicação pedagógica favorece a autoria, a criticidade e a autonomia do estudante, enquanto o professor atua como mediador das práticas de linguagem. Mais que um recurso tecnológico, o podcast propicia uma nova forma de vivenciar o texto, integrando leitura, escuta e interpretação na construção de sentidos no Ensino Superior.

3.4.1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O USO DO PODCAST NO ENSINO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO

O uso do podcast no Ensino Superior pode transformar significativamente o modo como os estudantes interagem com os textos acadêmicos. Ao combinar oralidade, leitura e autoria , o recurso permite que a interpretação ultrapasse os limites da escrita, favorecendo a compreensão ativa e a construção coletiva do conhecimento. Como apontam Silva (2025) e Soares, Miranda e Smaniotto (2018), o podcast cria um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo, no qual os alunos desenvolvem pensamento crítico, criatividade e autonomia discursiva.

As estratégias didáticas voltadas ao trabalho com leitura e interpretação textual, mediadas pelo uso do podcast e apresentadas a seguir, evidenciam possibilidades concretas de integração dessa ferramenta às práticas pedagógicas de forma intencional e significativa. Ao explorar a natureza multimodal e o potencial formativo do podcast , o professor amplia as experiências de aprendizagem dos estudantes, favorecendo a construção de sentidos por meio de diferentes linguagens.

Ao combinar oralidade, leitura e autoria , o Podcast permite que a interpretação ultrapasse os limites da escrita, favorecendo a compreensão e a construção coletiva do conhecimento.

1. Leitura interpretativa e discussão oral

Objetivo: estimular a compreensão crítica e a argumentação.

Aplicação: após a leitura de um artigo acadêmico, os estudantes discutem suas interpretações em formato de mesa redonda gravada. Cada participante comenta as ideias centrais, os conceitos-chave e as relações com outras leituras do curso.

Resultado esperado: fortalecimento da capacidade de síntese, escuta ativa e argumentação oral.

2. Criação de roteiros acadêmicos

Objetivo: desenvolver a habilidade de organização textual e clareza comunicativa.

Aplicação: os alunos elaboram roteiros para episódios de podcast baseados em capítulos teóricos ou artigos científicos. O exercício envolve seleção de informações, estruturação de tópicos e adequação da linguagem oral. Para roteirização colaborativa, sugere-se o uso do Google Docs ou Canva.

Resultado esperado: aprimoramento da leitura analítica e da expressão oral fundamentada.



3. Entrevistas temáticas

Objetivo: ampliar o repertório interpretativo e o diálogo interdisciplinar.

Aplicação: grupos de alunos produzem um podcast entrevistando professores, colegas ou pesquisadores sobre temas estudados em aula, com base em leituras prévias.

Resultado esperado: integração entre leitura, pesquisa e produção oral.

4. Narração de histórias e relatos de leitura

Objetivo: estimular a leitura expressiva e a reconstrução narrativa do texto.

Aplicação: após a leitura de uma crônica, conto ou artigo, os alunos produzem um episódio narrando o texto com entonação interpretativa, integrando trilhas sonoras e efeitos.

Resultado esperado: desenvolvimento da competência linguística e estética da leitura.

5. Resumos e análises de artigos científicos

Objetivo: promover a síntese oral e a interpretação conceitual.

Aplicação: cada aluno grava um episódio curto (3 a 5 minutos) apresentando o resumo e a análise crítica de um texto acadêmico, enfatizando as contribuições e limitações do autor.

Resultado esperado: fortalecimento da autonomia e da reflexão crítica sobre o conteúdo estudado.

6. Debates interpretativos gravados

Objetivo: exercitar a argumentação e a escuta dialógica.

Aplicação: dois grupos produzem episódios contrapondo diferentes interpretações de um mesmo texto, citando autores e exemplos. O professor atua como mediador, promovendo a análise das convergências e divergências.

Resultado esperado: desenvolvimento da leitura inferencial e da capacidade argumentativa.

7. Produção colaborativa de séries de podcast

Objetivo: integrar leitura, autoria e interdisciplinaridade.

Aplicação: ao longo do semestre, os estudantes são organizados em grupos e orientados a produzir uma série de episódios temáticos de podcast. Cada episódio parte das leituras

realizadas em aula e aborda temas de textos sugeridos pelo professor. A atividade envolve etapas de pesquisa, elaboração de roteiros, gravação e edição dos episódios.

Resultado esperado: consolidação das habilidades linguísticas e da autoria digital coletiva.

Em todas essas práticas, o papel do professor é essencial: atuar como orientador de conteúdo e mediador de sentidos, promovendo a articulação entre leitura, oralidade e tecnologia. O podcast, ao ser planejado pedagogicamente, contribui não apenas para a compreensão textual, mas também para o desenvolvimento de autoria, criticidade e expressão intelectual — pilares da formação leitora no Ensino Superior.

Assim, o podcast se consolida como uma estratégia pedagógica inovadora que amplia as fronteiras da leitura acadêmica e ressignifica as práticas de ensino no Ensino Superior. Ao integrar escuta, fala e reflexão, o recurso transforma o ato de ler em uma experiência dialógica e multimodal, que estimula o protagonismo estudantil e a autoria crítica. Essa abordagem favorece não apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também a formação de leitores capazes de transitar com autonomia pelos diferentes gêneros e linguagens da contemporaneidade, reafirmando o compromisso da educação superior com uma aprendizagem ativa, significativa e alinhada às demandas do século XXI.



VCAST PODCAST #07 Lisyanne Ramalho — Educação, influência e inspiração. Com Ace Júnior e Edy Braga

3.5 METODOLOGIAS ATIVAS INTEGRADAS ÀS FERRAMENTAS DIGITAIS

O ensino superior atual demanda práticas que superem a simples transmissão de conteúdos e estimulem a participação ativa dos estudantes. As metodologias ativas configuram-se como estratégias eficazes para desenvolver autonomia, pensamento crítico e interpretação reflexiva. Segundo Pucinelli *et al.* (2021), elas deslocam o foco do ensino para o protagonismo do aluno, transformando a sala de aula em espaço de interação e construção de sentido.

De acordo com Lisboa e Severiano (2023), o uso das metodologias ativas no ensino da Língua Portuguesa contribui para o aprimoramento das habilidades linguísticas, pois incentiva o estudante a ler, argumentar e interpretar criticamente diferentes textos. Ao serem aliadas às ferramentas digitais, essas estratégias ampliam as possibilidades de engajamento e criam ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e interdisciplinares. Assim, o uso pedagógico de plataformas digitais, como o **Padlet**, o **Canva**, o **Genially** ou o **Podcast**, potencializa a prática ativa ao integrar linguagem, tecnologia e reflexão.

As metodologias ativas favorecem o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, estimulando o estudante a analisar, questionar e construir conhecimento de forma autônoma. Segundo Valente (2019), o

O uso de metodologias ativas no ensino da Língua Portuguesa aprimora as habilidades linguísticas ao incentivar o estudante a ler, argumentar e interpretar.



uso de tecnologias no ensino só se torna significativo quando integrado a um propósito formativo, capaz de despertar o envolvimento intelectual e emocional dos alunos. Nesse sentido, a seguir, são apresentadas algumas estratégias de ensino que exemplificam a aplicação de metodologias ativas no trabalho com leitura e interpretação textual.

1- Sala de Aula Invertida e Leitura Crítica

Na sala de aula invertida, os alunos têm contato prévio com o conteúdo por meio de vídeos, textos digitais ou podcasts, e o espaço da aula presencial é dedicado à discussão, à análise e à resolução de problemas interpretativos. Essa metodologia estimula a autonomia na leitura e a reflexão colaborativa, conforme defendem Lisboa e Severiano (2023). O uso de ferramentas como **Google Classroom**, **YouTube** e **Padlet** permite que os estudantes registrem suas compreensões e dúvidas, transformando a leitura em um processo ativo e compartilhado.

2- Aprendizagem Baseada em Projetos

A aprendizagem baseada em projetos (ABP), conforme discutem Pucinelli *et al.* (2021), propõe que o estudante investigue um problema real e construa soluções fundamentadas em pesquisa e leitura crítica. Em um curso de Letras, por exemplo, um projeto pode envolver a análise comparativa de textos literários e midiáticos, culminando na produção de um podcast interpretativo ou de um e-book colaborativo. Ferramentas como **Canva**, **Google Docs** e **Genially** auxiliam na organização das ideias e na materialização dos resultados, tornando o processo mais significativo e conectado à prática social da linguagem.

3- Gamificação e Interpretação de Textos

A gamificação, segundo Silva (2025), torna a aprendizagem mais interativa e motivadora ao incorporar elementos de jogos em atividades pedagógicas. No ensino da leitura e da interpretação, ela pode ser aplicada por meio de quizzes, desafios e missões linguísticas que envolvem a identificação de recursos de coesão, inferência e interpretação de sentidos. Ferramentas como **Kahoot**, **Quizizz** e **Mentimeter** possibilitam a construção de experiências lúdicas e avaliativas, estimulando o raciocínio interpretativo e o trabalho colaborativo.



4- Aprendizagem Baseada em Problemas e Produção de Sentido

Na aprendizagem baseada em problemas (ABP), o estudante é desafiado a resolver questões interpretativas complexas a partir de textos acadêmicos, literários ou multimodais. Essa abordagem estimula o pensamento crítico e a construção de sentidos a partir da leitura contextualizada, integrando teoria e prática. O uso de ferramentas como **Perplexity AI**, **ChatGPT** e **Google Acadêmico** pode apoiar a busca de informações, comparações de interpretações e elaboração de sínteses argumentativas, sempre com mediação docente para garantir a criticidade no uso das fontes.

5- Integração entre Metodologias Ativas e IA Educacional

Com o avanço das tecnologias de Inteligência Artificial, novas metodologias têm emergido a partir da combinação entre estratégias ativas e recursos inteligentes. No contexto da leitura e da interpretação, ferramentas como **ChatGPT**, **Copilot** e **Gemini** podem auxiliar na reescrita de trechos, explicação de conceitos e análise de perspectivas teóricas, desde que orientadas por um letramento digital crítico, conforme defendem Chu (2025) e Valente (2019). Assim, a IA passa a atuar como instrumento de mediação cognitiva, ampliando o diálogo entre texto, leitor e tecnologia.

A aplicação das metodologias ativas no Ensino Superior requer intencionalidade pedagógica e coerência entre teoria e prática. Para que o aprendizado seja significativo, é essencial que o professor selecione ferramentas digitais adequadas aos objetivos de leitura, interpretação e produção de sentido. A seguir, no **Quadro 3**, são apresentadas algumas sugestões de atividades que exemplificam como diferentes metodologias ativas podem ser integradas ao uso de tecnologias digitais, potencializando o desenvolvimento das habilidades linguísticas e promovendo uma aprendizagem mais crítica e colaborativa.

Quadro 3 – Ferramentas Digitais Aplicadas à Leitura e Interpretação de Textos no Ensino Superior

METODOLOGIA ATIVA	FERRAMENTA DIGITAL	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	HABILIDADE DESENVOLVIDA
SALA DE AULA INVERTIDA	Google Classroom, Padlet, YouTube	Os alunos acessam previamente vídeos e textos, registram comentários e dúvidas em um mural digital e discutem interpretações em aula.	Leitura crítica, argumentação e autonomia leitora.
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)	Canva, Genially	Grupos elaboram um projeto de leitura e análise textual, produzindo um e-book ou infográfico interpretativo.	Síntese, cooperação e produção multimodal.
GAMIFICAÇÃO	Kahoot, Quizizz, Mentimeter	Jogos interpretativos sobre coesão, inferência e intertextualidade com pontuação e feedback em tempo real.	Interpretação textual, agilidade cognitiva e raciocínio crítico.
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)	ChatGPT, Perplexity AI, Google Acadêmico	Estudantes resolvem um problema interpretativo (ex: ambiguidade de sentido) com apoio de ferramentas de IA e pesquisa acadêmica.	Análise crítica, leitura inferencial e solução de problemas.
RODAS DE LEITURA COLABORATIVA	Padlet, Google Docs	Alunos produzem fichamentos e registros coletivos de leitura, destacando ideias e conexões entre textos.	Compreensão global, cooperação e autoria coletiva.
PRODUÇÃO DE PODCAST	Spotify for Podcasters, Audacity	Estudantes criam episódios a partir da leitura e discussão de textos acadêmicos, analisando conceitos e autores.	Oralidade, síntese e interpretação crítica.
ESTUDO DE CASO	Padlet, Genially, Canva,	Análise de textos e contextos comunicativos por meio da criação de painéis interativos com dados e interpretações.	Leitura aplicada, análise contextual e autoria digital.

3.6 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA DIGITAL

O contexto educacional atual impõe ao professor universitário o desafio de atuar como mediador das aprendizagens em ambientes digitais, promovendo práticas de leitura crítica, ética e reflexiva. Segundo Silva (2022), a mediação docente mediada por tecnologias exige intencionalidade pedagógica, uma vez que o professor não é apenas um transmissor de informações, mas um facilitador da compreensão e da construção coletiva de sentidos. Essa mediação implica ensinar o estudante a avaliar, selecionar e interpretar conteúdos digitais com autonomia e discernimento.



Gamificação com o uso do Kahoot - Aula de Língua Portuguesa - Graduação em Pedagogia

A docência na era digital deve fundamentar-se em práticas colaborativas e dialógicas, nas quais o professor estimula o pensamento crítico e a construção de conhecimento a partir do diálogo com diferentes linguagens. Ao incorporar as tecnologias digitais à prática pedagógica, o docente precisa articular teoria e prática, incentivando o aluno a compreender os textos não apenas como unidades linguísticas, mas como manifestações culturais e ideológicas.

Para Almeida e Valente (2020), o professor é o articulador de experiências de aprendizagem, criando pontes entre leitura, interpretação e autoria digital. Essa postura requer domínio pedagógico e sensibilidade para integrar ferramentas digitais de modo significativo, transformando a leitura em prática interativa e multimodal. Nesse processo, o professor planeja percursos que estimulem a análise, a argumentação e a autoria.

Azambuja e Silva (2024) destacam que, diante do avanço da Inteligência Artificial e da automação, o professor assume papel central na formação de leitores críticos, capazes de compreender e questionar os discursos digitais. A leitura digital deve ir além da decodificação de textos, envolvendo uma compreensão ética e reflexiva das informações mediadas pela tecnologia.

Em síntese, a mediação docente na leitura digital representa uma prática pedagógica que une conhecimento, sensibilidade e intencionalidade ética. O professor é o elo entre o texto e o leitor, entre o digital e o humano. Seu papel é inspirar o estudante a transformar informação em conhecimento, e leitura em compreensão crítica do mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS



O conteúdo apresentado neste e-book evidencia que o ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas no Ensino Superior demanda novas formas de mediação e novos modos de interação entre texto, tecnologia e sujeito. As transformações provocadas pela cultura digital impõem à docência universitária o desafio de ressignificar a leitura e a interpretação como práticas ativas, críticas e colaborativas, em que o estudante deixa de ser mero receptor e se torna protagonista do próprio aprendizado.

Ao longo dos capítulos, foi possível perceber que as tecnologias digitais, quando aplicadas com ética e intencionalidade pedagógica, ampliam o acesso à leitura, diversificam as formas de expressão e fortalecem a autonomia intelectual. Integradas às metodologias ativas, favorecem um ensino participativo e reflexivo, em que a leitura e a interpretação tornam-se práticas de investigação mediadas pelo professor.

O papel docente, nesse cenário, ultrapassa a função de transmissor e consolida-se como o de formador de leitores críticos e produtores de conhecimento, capazes de dialogar com textos complexos e contextos digitais. Essa mediação humana continua sendo o eixo da prática educativa, pois é nela que se afirma o compromisso ético com a formação integral do estudante.

Conclui-se que o ensino das habilidades linguísticas na era digital exige uma educação que una tecnologia, reflexão e sensibilidade. A leitura e a interpretação passam a ser formas de compreender e transformar o mundo. Que este e-book inspire práticas inovadoras e humanizadas, nas quais a tecnologia potencialize — e não substitua — o papel do professor na construção de uma aprendizagem significativa e libertadora.

O ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas no Ensino Superior demanda novas formas de mediação e novos modos de interação entre texto, tecnologia e sujeito.

5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Formação de professores para a cultura digital.** São Paulo: Loyola, 2020.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

AZAMBUJA, Celso Cândido de; SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, v. 25, n. 1, p. e25107, 2024.

AZEVEDO, Fernando; MARTINS, Cândido Oliveira; MAGALHÃES, Luísa. **Práticas de leitura e educação literária.** 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2017.

BAIRROS, A.; ALMEIDA, R.; FERREIRA, P. Podcast no ensino superior: inovação e protagonismo estudantil. **Revista Práticas Educativas**, 2021.

BROGNOLI, A. S.; RODRIGUES, M. A. **ChatGPT na universidade: novas perspectivas para o ensino superior**. São Paulo: [s. n.], 2025.

CARDOSO, Wanda Maria Braga. Formação continuada de língua portuguesa: possibilidades do uso de tecnologias digitais entre o oral e escrito no ensino remoto. **Artefactum: Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 20, n. 1, 2021.

CHU, Leandro Alves. **O impacto da inteligência artificial na escrita na era das tendências da internet.** SciELO Preprints, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9589.

COSTA, Marcelle Feitoza Bassi; TINOCO, Gabriel Orsi; CORRÊA, Nicholas dos Santos Faria; BOTELHO, Pedro Cariello; FONTAINHA, Tharcisio Cotta. Desafios e oportunidades da inteligência artificial no ensino superior: percepções dos docentes no ambiente universitário. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas, Sorocaba, online), v. 30, e025003, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-57652025v30id286435.

DOS SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento; DE JESUS MORAES, Jucileide Santos; BOAS, Fabíola Silva de Oliveira Vilas. Formação continuada em multiletramentos: ressignificando as práticas pedagógicas com a inserção das tecnologias digitais móveis. **A Cor das Letras**, v. 23, n. 3, p. 7–22, 2022.

FERREIRA, Joelson Miranda et al. Metodologias ativas e tecnologias digitais: práticas inovadoras no ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE**, São Paulo, v. 11, n. 6, jun. 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i6.20129.

FERREIRA, José Genival Bezerra. O professor do ensino superior e os novos desafios da docência no contexto das tecnologias digitais: uma abordagem sociocognitiva. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 129, p. 177–202, 2022. DOI: 10.4000/rccs.14048.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2025.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LISBOA, Lucília Glória Serra; JUNIOR, Ely Severiano. Uso de metodologias ativas no ensino de língua portuguesa para o ensino médio. **TICs & EaD em Foco**, v. 9, n. 1, p. 25–44, 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio *et al.* **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.Gêneros textuais e ensino**, v. 2, p. 19–36, 2002.

MAFORT, Mariane Rentes; RAMOS, Laís Feliciano; FERNANDES-SANTOS, Caroline. **Podcast como estratégia de inclusão no ensino superior.** 2019.

MORAN, José. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, v. 3, n. 1, 2015.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Arco 43, 2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 02–25, 2018.

PICÃO, Fábio Fornazieri *et al.* Inteligência artificial e educação: como a IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos. **Revista Amor Mundi,** v. 4, n. 5, p. 197–201, 2023.

PUCINELLI, Ricardo Henrique; KASSAB, Yara; RAMOS, Claudemir. Metodologias ativas no ensino superior: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 12495–12509, 2021.

RODRIGUES, M. A.; RODRIGUES, D. M. **A inteligência artificial e os desafios do ChatGPT**. São Paulo: [s. n.], 2023.

SANTAELLA, Lucia. A criatividade nos prismas da Inteligência Artificial Generativa. **Tríade: Comunicação, Cultura e Mídia,** v. 12, n. 25, p. e024011, 2024.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, p. e72722, 2021.

SILVA, Jose Isavam Oliveira; PINHO, Albina Pereira de. As tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa. **Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, 2025. DOI: 10.1590/1983-3652.2025.56954.

SILVA, Ketiuce Ferreira. **Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia**. 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/463bf179-b3f1-4d53-b6ff-2aedfdf35d58. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, Márcia Gama da; QUINTINO, Fernanda Pinto de Aragão; REIS, Joab Grana. As dificuldades de leitura e interpretação de textos no ambiente universitário / The difficulties of reading and interpreting texts in the university environment. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 12328–12337, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n2-258.

SOARES, Aline Bairros; MIRANDA, Pauline Vielmo; SMANIOTTO, Cláudia Barin. Potencial pedagógico do podcast no ensino superior. **Redin: Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, 2018.

VALENTE, José Armando. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 97–113, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9871. Acesso em: 5 jul. 2024.

VALENTE, J. A. **Tecnologias e metodologias ativas na educação**. Campinas: Papirus, 2019.

VCAST PODCAST #07: LisyRamalho: Super professora e influencer digital. Entrevistada: Professora Mestranda Lisyanne Ramalho. Entrevistadores: Ace Júnior e Edy Braga. Itaboraí: 27 mar. 2024. VcastPocast. Disponível em: https://www.youtube.com/live/fJZyyUmXinY?si=ZyS6TSYM2s0Kifgb. Acesso em 8 out. 2025

Apêndice C

Formulário de Avaliação do Material Didático

E-book: "Habilidades Linguísticas no Ensino Superior: Um Guia Prático para Docentes Universitários"

Evaluation Form for the Didactic Material

E-book: "Linguistic Skills in Higher Education: A Practical Guide for University Instructors"

Este instrumento tem como finalidade coletar de forma sistemática as percepções de docentes do Ensino Superior sobre a relevância, clareza e aplicabilidade do *e-book* desenvolvido, considerando sua contribuição para o aprimoramento das práticas de leitura e interpretação de textos. Além disso, busca avaliar o potencial das ferramentas digitais apresentadas no material para apoiar metodologias inovadoras, ampliar a participação discente e qualificar os processos de ensino-aprendizagem no contexto universitário.

Bloco 1 – Identificação do Participante

1. Nome completo:
2. E-mail:
3. Instituição de ensino em que atua:
4. Tempo de docência no Ensino Superior:
   ( ) Até 2 anos
   ( ) De 3 a 5 anos
   ( ) De 6 a 10 anos
   ( ) Mais de 10 anos

Bloco 2 – Avaliação do Conteúdo do *e-book*

5. O conteúdo do *e-book* está alinhado às necessidades atuais do Ensino Superior?
   ( ) Sim, totalmente
   ( ) Parcialmente
   ( ) Não

6. A fundamentação teórica apresentada no *e-book* é clara e relevante?
   ( ) Sim, de forma consistente
   ( ) Parcialmente
   ( ) Não

7. As propostas de atividades contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual?
   ( ) Sim
   ( ) Parcialmente
   ( ) Não

8. Quais aspectos do conteúdo do e-*book* você considera mais relevantes?
   (É possível selecionar mais de uma opção.)

   ☐ Clareza conceitual sobre habilidades linguísticas no Ensino Superior
   ☐ Exemplos de atividades práticas de leitura e interpretação
   ☐ Integração entre teoria e prática pedagógica
   ☐ Orientações para uso de ferramentas digitais
   ☐ Organização do conteúdo e estrutura do *e-book*
   ☐ Linguagem acessível e fluida
   ☐ Aplicabilidade das propostas em diferentes cursos da área de Humanas
   ☐ Qualidade dos materiais multimodais (infográficos, *podcasts*, mapas etc.)
   ☐ Outro(s): _____

Bloco 3 – Aplicabilidade e Prática Docente

9. As atividades propostas podem ser adaptadas à sua disciplina?
   ( ) Sim, com facilidade
   ( ) Sim, mas exigem ajustes
   ( ) Não

10. Qual(is) ferramenta(s) digital(is) você utilizou em sua aula com base nas propostas do *e-book*?
    (É possível selecionar mais de uma opção.)

    ☐ Murais digitais colaborativos (ex.: *Padlet*)
    ☐ Criação de infográficos e sínteses visuais (ex.: *Canva*)
    ☐ Atividades interativas com texto e imagem (ex.: *Genially*)
    ☐ Leitura crítica de vídeos com perguntas integradas (ex.: *Edpuzzle*)
    ☐ Enquetes e apresentações interativas (ex.: *Mentimeter*)
    ☐ Quizzes e jogos de perguntas (ex.: *Kahoot, Quizizz*)
    ☐ Avaliações e exercícios interpretativos (ex.: jogos, *Google Forms*)
    ☐ Assistentes de escrita e interpretação com IA (ex.: *ChatGPT, Gemini*, *Copilot*)
    ☐ Pesquisa guiada com IA (ex.: *Perplexity AI*)
    ☐ Revisão textual e reescrita (ex.: *Language Tool*)
    ☐ Leitura assistiva em áudio (ex.: *TTSReader*)
    ☐ Nenhuma das ferramentas foi utilizada

11. Como você avalia sua experiência ao aplicar as atividades do *e-book* em sua turma?
(Selecione a opção que melhor representa sua vivência.)

☐ **Muito positiva** – os estudantes participaram ativamente e as ferramentas digitais facilitaram a compreensão dos textos.
☐ **Positiva** – a atividade ocorreu bem e contribuiu para o desenvolvimento da leitura e interpretação.
☐ **Parcialmente satisfatória** – houve participação, mas alguns ajustes seriam necessários para minha disciplina.
☐ **Desafiadora** – encontrei dificuldades para aplicar as propostas ou adaptar as ferramentas digitais.
☐ **Não apliquei as atividades ainda**, mas pretendo realizar em aulas futuras.
☐ **Não consegui aplicar as atividades**, devido ao tempo, conteúdo da disciplina ou limitações da turma.

Bloco 4 – Clareza, Design e Organização

12. O design do *e-book* é claro, organizado e de fácil compreensão?
( ) Sim
( ) Parcialmente
( ) Não

13. Os textos estão bem organizados e legíveis para o leitor?
( ) Sim
( ) Parcialmente
( ) Não

Bloco 5 – Ferramentas Digitais e Inovação

14. As ferramentas digitais sugeridas (*podcasts*, quizzes, IA etc.) são viáveis para o seu contexto de ensino?
( ) Sim, plenamente
( ) Parcialmente
( ) Não

15. O uso dessas ferramentas pode favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes?
( ) Sim
( ) Parcialmente
( ) Não

Bloco 6 – Avaliação Geral e Sugestões

16. Como você avalia o *e-book* como recurso de formação docente no Ensino Superior?
    ( ) Excelente – supera as expectativas e apresenta alto potencial pedagógico.
    ( ) Muito bom – é relevante e aplicável à prática docente.
    ( ) Bom – cumpre seu objetivo, mas pode ser aprimorado.
    ( ) Regular – apresenta limitações em conteúdo ou aplicabilidade.
    ( ) Insatisfatório – não atende às necessidades formativas.

17. Há alguma sugestão para aprimorar o material?