

## **Educação Midiática no Ensino de Língua Portuguesa: Relato de experiência a partir do PIBID**

Júlio César Dinoá do Nascimento <sup>1</sup>

Danusa Mendes Almeida <sup>2</sup>

Manuel Bandeira dos Santos neto <sup>3</sup>

Francisca Valdenice Pinheiro da Silva <sup>4</sup>

### **RESUMO**

Este estudo tem como objetivo relatar as experiências desenvolvidas pelo Núcleo do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/Língua Portuguesa, realizado na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC, referentes à aplicação da Educação Midiática ao Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, anos finais, nas Escolas-campo do Município de Quixadá-CE. Partimos da hipótese de que a utilização de tecnologias midiáticas estimula a criatividade; a participação ativa dos alunos; o desenvolvimento de habilidades digitais proporcionando uma abordagem inovadora e dinâmica para os discentes. A pertinência do estudo também decorre da urgência em inserir recursos tecnológicos no espaço escolar de maneira inclusiva e situar a Educação Midiática no contexto das metodologias ativas de modo a contemplar diferentes perfis de aprendizagem e atender às necessidades educacionais especiais, aproximando o processo pedagógico do universo sociocultural dos estudantes. Nessa direção, nos conectamos diretamente com a educação problematizadora, baseada no diálogo e na reflexão crítica proposta por Freire (1974), diretamente alinhada ao protagonismo discente, promovido pelas metodologias ativas, proposta por Moran (2015). A proposta metodológica incluiu o uso de plataformas digitais, aplicativos interativos e a criação de produtos multimodais — como podcasts e blogs — aplicados a atividades de leitura, produção e análise de textos, em consonância com a noção de cibercultura e aprendizagem colaborativa desenvolvida por Lévy (1999). As ações foram implementadas junto a turmas do ensino fundamental, anos finais, em formato híbrido, buscando ampliar a participação dos estudantes, desenvolver competências digitais e linguísticas e estimular habilidades socioemocionais. Espera-se, como resultado, além de maior engajamento, autonomia e interação entre professores e alunos, fortalecer um ambiente de aprendizagem democrático e inclusivo.

**Palavras-chave:** Educação Midiática, Ensino de Língua Portuguesa; Metodologias Ativas.

<sup>1</sup> Professor Associado da Universidade Estadual do Ceará – UECE, julio.nascimento@uece.br;

<sup>2</sup> Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará – UECE, danusa.mendes@uece.br;

<sup>3</sup> Professor Assistente da Universidade Estadual do Ceará – UECE, manuel.bandeira@uece.br;

<sup>4</sup> Professora efetiva da Rede Municipal de Quixadá-CE – francisca.silvaf@prof.quixada.ce.gov.br

## 1. INTRODUÇÃO

A incorporação de tecnologias midiáticas aos processos de ensino e de aprendizagem tem se configurado como uma exigência contemporânea, sobretudo, em contextos escolares nos quais os estudantes estão imersos em práticas culturais digitais diversas. No âmbito da formação inicial de professores, essa demanda ganha ainda maior relevância, uma vez que cabe aos futuros docentes desenvolver competências pedagógicas, críticas e técnicas para atuar em um cenário educacional cada vez mais mediado por linguagens híbridas, múltiplas plataformas e dinâmicas interativas.

Este artigo apresenta e analisa uma experiência desenvolvida pelo Núcleo PIBID/Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE), no município de Quixadá–CE, voltada à implementação de ações de Educação Midiática no Ensino Fundamental Anos Finais. Nosso objetivo é compreender os efeitos pedagógicos, socioculturais e formativos decorrentes do uso de tecnologias digitais e práticas multimodais em atividades de leitura, escrita e análise linguística.

Partimos da hipótese de que a integração consciente e planejada de recursos midiáticos como *podcasts*, blogs, narrativas digitais, produção multimodal, favorece o engajamento dos alunos, amplia suas competências digitais, estimula a criatividade e fortalece uma posturaativa e crítica diante dos processos comunicativos, nos termos defendidos por Freire (1974), Moran (2015) e Lévy (1999). A proposta dialoga, ainda, com os princípios da BNCC (2018), especialmente no que se refere aos multiletramentos e à cultura digital.

A relevância desta investigação é dupla: contribui para a formação inicial de professores, ao colocar bolsistas em contato direto com práticas docentes inovadoras, e para a ampliação do repertório didático nas escolas públicas promovendo práticas inclusivas e contextualizadas.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos o referencial teórico que fundamenta a discussão proposta neste estudo. O objetivo é construir uma base conceitual que permita compreender os elementos pedagógicos, tecnológicos e críticos envolvidos na experiência analisada. Para isso,



mobilizamos autores que dialogam com a educação crítica, a cultura digital, as práticas de linguagem e os processos formativos em contextos mediados por mídias. As contribuições desses estudos, articuladas de forma integrada, sustentam a análise desenvolvida e permitem problematizar os caminhos, tensões e potencialidades da intervenção realizada.

## 2.1 Educação midiática como prática crítica

A presença das mídias digitais no cotidiano escolar demanda uma fundamentação que combine perspectivas críticas sobre educação, propostas metodológicas centradas no estudante e noções da cultura digital que iluminem práticas colaborativas e multimodais. Neste artigo, articulamos contribuições de Paulo Freire, José Moran, Pierre Lévy, Roxane Rojo, Luiz Antônio Marcuschi, Mikhail Bakhtin, Luiz Carlos Travaglia e Tomaz Tadeu Silva, buscando, de modo integrado, sustentar e problematizar a intervenção realizada.

Freire (1974) oferece o fundamento político-pedagógico: a educação como prática da liberdade, em que o diálogo e a problematização da realidade constituem o ponto de partida para a construção do saber. Em ambientes mediados por tecnologias, a leitura crítica das mídias passa a ser extensão dessa “leitura do mundo”, pois os estudantes precisam interpretar tanto os conteúdos verbais quanto as formas de mediação, os interesses subjacentes e os regimes de visibilidade que as plataformas promovem. Assim, a Educação Midiática, quando orientada por uma perspectiva freireana, não se reduz a instrumentalidade; converge para a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na esfera pública.

Moran (2015) complementa essa visão ao defender metodologias ativas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Projetos, oficinas, resolução de problemas e atividades colaborativas promovem autoria e responsabilidade, condições necessárias para que a produção de conteúdos midiáticos pelas turmas seja pedagógica e intencional. Moran destaca a importância de situações reais de produção e de circulação de sentido, elementos que alinharam o trabalho com podcasts e blogs às finalidades educacionais de aprofundamento conceitual e social.

No que diz respeito a noção de cibercultura de Lévy (1999) podemos compreender a dimensão comunicativa mais ampla: as tecnologias permitem formas distribuídas de conhecimento e a emergência da inteligência coletiva. No contexto escolar, essa perspectiva justifica atividades que favoreçam a cooperação e o compartilhamento de saberes entre pares, por exemplo, quando alunos se ajudam a dominar ferramentas de edição ou a revisar roteiros



de podcast. A participação em redes e a circulação de conteúdos tornam-se, assim, parte da ecologia do saber.

Rojo (2012) e Travaglia (2011) aproximam o debate dos conceitos de multiletramentos e de linguagem como prática social. Rojo tem insistido que a escola precisa dialogar com as múltiplas literacias cotidianas (visuais, digitais, sonoras), enquanto Travaglia ressalta que o trabalho com a língua deve partir dos gêneros sociais que os alunos efetivamente vivenciam. Esses aportes legitimizam o uso de gêneros digitais (postagens, podcasts, vlogs) como objeto didático, preservando a exigência de análise sobre finalidade, interlocutores e procedimentos de textualização.

Não devemos deixar de mencionar Marcuschi (2008, 2010), pois sua abordagem dos gêneros textuais e dos processos de textualização mostra que os gêneros emergentes em ambientes digitais são formas socialmente reconhecidas de ação comunicativa. Ao produzir um podcast, por exemplo, o estudante aprende a executar uma prática social (pesquisar, elaborar roteiro, modular a voz, editar e publicar) que possui regras discursivas e funcionais próprias. Marcuschi chama a atenção para a necessidade de trabalhar explicitamente essas regras e para o papel da retextualização nos processos de ensino: o deslocamento entre fala, escrita e meios digitais é um potencial pedagógico se mediado reflexivamente.

A perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 1986) sobre dialogismo e heteroglossia complementa essa leitura: qualquer enunciado é resposta e antecipação de outros enunciados, situado em práticas sociais e em posicionamentos enunciativos. Trabalhar com mídias implica, portanto, ensinar a considerar vozes, pontos de vista e efeitos de sentido, bem como a natureza polifônica dos textos multimodais.

Por fim, Silva et al. (2008) sustentam a dimensão curricular e política: o currículo deve promover criticidade, participação e justiça social. A Educação Midiática, integrada a metodologias ativas e a uma formação docente reflexiva, pode contribuir para um currículo que valorize agência e inclusão, desde que acompanhado de políticas de suporte técnico e formação continuada. Em suma, o referencial aqui combinado sustenta a hipótese de que práticas midiáticas e metodologias ativas, mediadas por um projeto pedagógico crítico, promovem aprendizagens significativas e cidadãs.

### 3. METODOLOGIA

Nesta seção, discutimos a metodologia que norteou esta pesquisa e produção dos dados que serão discutidos neste estudo.



## 2.1 Natureza da pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-analítica, configurada como um relato de experiência com princípios de pesquisa-ação. A pesquisa-ação é adequada ao contexto do PIBID, pois pressupõe planejamento, intervenção, observação e reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Conforme destaca Thiollent, a pesquisa-ação envolve “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2008, p. 16).

## 2.2 Contexto da intervenção

A atividade foi e ainda está sendo desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental José Jucá, da rede municipal de Quixadá-CE, com estudantes do 6º ao 9º ano. As turmas são compostas por alunos com diferentes níveis de proficiência leitora, mas de perfis socioeconômicos muito semelhante. Em ambos os contextos, observou-se baixa familiaridade com práticas de escrita mais elaboradas, embora houvesse grande adesão a redes sociais, aplicativos e conteúdo multimídia.

## 2.3 Etapas do trabalho

A intervenção foi organizada em quatro etapas principais:

1. Diagnóstico e escuta inicial: observação participante, aplicação de atividade diagnóstica de leitura multimodal e rodas de conversa sobre mídias consumidas pelos estudantes.
2. Planejamento colaborativo: elaboração de sequências didáticas articulando leitura, análise linguística e produção multimodal, desenvolvidas por bolsistas do PIBID e supervisores.
3. Implementação das atividades: produção de podcasts, blogs temáticos, análise de vídeos curtos e criação de narrativas digitais.
4. Avaliação e reflexão: rodas avaliativas, autoavaliação dos estudantes, fichas de acompanhamento e reuniões entre bolsistas e docentes.

## 2.4 Instrumentos de registro e análise

Utilizamos diários de campo, registros de aula, portfólios dos estudantes e produtos multimodais criados pelas turmas. A análise seguiu duas categorias amplas:

- Engajamento e participação discente, observados em frequência, interação e autoria.
- Desenvolvimento de competências digitais e linguísticas, analisadas qualitativamente a partir dos produtos criados.

A seguir, apresentamos os resultados e discussões produzidos a partir desse caminho metodológico.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades implementadas no âmbito do PIBID produziram evidências qualitativas consistentes, confirmando, em grande medida, as hipóteses iniciais sobre o potencial formativo da educação midiática crítica. Os registros (diários reflexivos, materiais produzidos, observações de aula e relatos dos bolsistas) permitiram identificar dimensões que dialogam diretamente com os fundamentos teóricos adotados.

##### 4.1 Engajamento e protagonismo discente

Observou-se um incremento expressivo no engajamento dos estudantes, especialmente nas turmas que participaram das oficinas de produção de podcasts e de blogs temáticos. Alunos que antes se mostravam pouco participativos passaram a assumir papéis específicos — roteiristas, locutores, editores ou curadores de conteúdo — e a negociar responsabilidades dentro das equipes. Esse movimento confirma a perspectiva de Moran (2015), segundo a qual metodologias que convocam autoria e experiência ativa produzem maior envolvimento e favorecem aprendizagens integradas.

Além disso, a escuta das percepções iniciais e a valorização dos saberes prévios dos estudantes, realizadas por meio de rodas de conversa, reforçaram a motivação para a realização das tarefas, alinhando-se ao pensamento freireano de que a aprendizagem se fortalece quando parte das experiências e da realidade dos sujeitos. A prática dialógica, nesse sentido, ampliou o sentido coletivo da produção e reforçou a pertinência cultural das atividades.

##### 4.2 Desenvolvimento de competências digitais e linguísticas

As produções multimodais revelaram avanços significativos no domínio de competências linguísticas e digitais. No plano textual, identificaram-se melhorias na organização argumentativa, no respeito às especificidades dos gêneros e na coesão entre as partes dos roteiros e postagens. Tais avanços evidenciam o papel da mediação explícita sobre



os gêneros, aspecto sublinhado por Marcuschi (2008), para quem a reflexão sobre usos sociais da linguagem favorece a transferência de saberes entre modalidades.

No campo tecnológico, os estudantes demonstraram domínio básico de edição de áudio, uso de plataformas de hospedagem, criação de layouts simples e gestão das etapas de publicação. O cuidado crescente com verificação de fontes, créditos e análise crítica da informação aponta para o fortalecimento da leitura crítica das mídias — dimensão essencial da educação midiática contemporânea.

#### **4.3 Interação colaborativa e inteligência coletiva**

A dinâmica de trabalho em grupo e o compartilhamento de tutoriais entre pares constituíram exemplos de inteligência coletiva (Lévy, 1999). Além dessa constatação inicial, os registros evidenciam que a colaboração emergiu não apenas como estratégia de resolução de tarefas, mas como prática cultural própria dos ambientes digitais. Conforme argumenta Pierre Lévy (1999), a inteligência coletiva se efetiva quando cada participante coloca suas competências singulares a serviço do grupo, ampliando o potencial cognitivo da coletividade. Isso se manifestou, por exemplo, quando estudantes com domínio avançado de softwares de edição auxiliaram colegas menos experientes, instaurando uma dinâmica horizontal de circulação de saberes.

A mediação dos bolsistas, ao incentivar a troca entre pares, aproximou-se da concepção bakhtiniana de dialogismo (Bakhtin, 2003), segundo a qual o conhecimento se constitui nas interações sociais e na responsividade entre os sujeitos. Assim, a experiência mostrou que práticas digitais colaborativas possibilitam superar a lógica transmissiva e favorecem uma ecologia de aprendizagem em que autoria, cooperação e diálogo se entrelaçam.

#### **4.4 Formação inicial dos bolsistas**

Os bolsistas relataram ganho em competências de planejamento, avaliação formativa e mediação pedagógica. A vivência prática favoreceu uma postura investigativa e reflexiva que dialoga com a formação freireana, ao transformar a prática em objeto de análise e aperfeiçoamento. Nesse sentido, a experiência reforçou o papel do PIBID como espaço privilegiado de iniciação à docência, permitindo que os licenciandos enfrentassem situações reais de sala de aula e desenvolvessem autonomia profissional progressiva (Diniz-Pereira,

Além disso, os bolsistas relataram que a mediação de práticas de Educação Midiática — como orientar alunos na checagem de informações, auxiliar na roteirização de podcasts e discutir critérios de qualidade textual — reforçou sua compreensão sobre o papel ético e político do professor na cultura digital. Como sublinha Rojo (2012), atuar pedagogicamente em ambientes multimodais exige do docente tanto domínio técnico quanto sensibilidade para promover leituras críticas, colaborativas e dialógicas. Desse modo, a formação inicial proporcionada pelo projeto extrapolou o fazer técnico, constituindo-se como exercício de reflexão sobre a docência e sobre o lugar do professor na sociedade contemporânea.

#### 4.5 Limitações e desafios

Persistiram problemas de infraestrutura (acesso instável à internet, número insuficiente de equipamentos) e heterogeneidade de habilidades digitais entre os estudantes. Além disso, emergiu resistência inicial por parte de alunos mais tímidos diante de gravações. Esses desafios apontam para a necessidade de políticas institucionais mais robustas que garantam condições materiais e tecnológicas adequadas para o desenvolvimento de práticas de Educação Midiática. Como destaca José Moran (2015), inovação pedagógica depende não apenas de metodologias ativas, mas de um ecossistema que favoreça experimentação, colaboração e uso pedagógico crítico das tecnologias.

A heterogeneidade de competências digitais — comum em escolas públicas brasileiras — revelou, ainda, a urgência de ações de letramento digital mais sistemáticas e contínuas, conforme defendem Travaglia (2011) e Rojo (2012), que ressaltam a importância de práticas que integrem linguagem, tecnologia e criticidade. Outro desafio foi o receio de exposição pública manifestado por alguns estudantes, sobretudo nas primeiras gravações.

Esse aspecto dialoga com Bakhtin (1986), ao considerar que a produção discursiva implica assumir uma posição responsiva diante do outro, o que pode gerar insegurança em sujeitos pouco habituados a práticas de autoria pública. Superar tais desafios requer tempo, acompanhamento sensível e, sobretudo, a construção de uma cultura escolar que reconheça o erro, a tentativa e o processo colaborativo como dimensões legítimas da aprendizagem.





## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apresentado evidencia que a Educação Midiática, quando integrada a metodologias ativas e sustentada por um referencial crítico, constitui uma via potente para ressignificar práticas de ensino de Língua Portuguesa. As ações desenvolvidas no âmbito do PIBID/FECLESC revelam que a incorporação consciente das mídias digitais amplia oportunidades de participação, autoria, leitura crítica e colaboração entre os estudantes, reafirmando a centralidade da dialogicidade freireana como princípio orientador da prática pedagógica.

Os resultados demonstram que práticas de produção multimodal — como *podcasts*, blogs e roteiros colaborativos — contribuem para deslocar o foco da transmissão de conteúdo para uma pedagogia da participação. Ao aproximar a escola da realidade sociocultural dos estudantes e promover a circulação de saberes em rede, essas práticas fortalecem tanto o desenvolvimento de competências linguísticas quanto a formação crítica para a cidadania digital.

Recomenda-se, para além da continuidade das ações, investimentos estruturais que garantam a sustentabilidade do trabalho com tecnologias — incluindo conectividade estável, equipamentos adequados e políticas de incentivo ao uso pedagógico das mídias. Além disso, evidencia-se a importância de processos permanentes de formação docente que articulem teoria e prática, de modo que professores em formação e em serviço possam compreender, experimentar e avaliar pedagogias digitais críticas.

Ademais, estudos futuros podem aprofundar dimensões ainda pouco exploradas, como a análise longitudinal dos impactos da Educação Midiática nas competências de leitura crítica e produção textual, investigações comparativas entre diferentes realidades escolares e pesquisas que incluam a percepção das famílias e da comunidade sobre a integração das mídias ao currículo. Tais caminhos podem ampliar a compreensão sobre o potencial transformador da Educação Midiática na formação de leitores e produtores de textos capazes de atuar de forma crítica, ética e criativa na cultura digital contemporânea.

## 6. AGRADECIMENTOS



Agradecemos à CAPES pelo financiamento do PIBID, às escolas-campo do município de Quixadá-CE, às professoras supervisadoras, aos bolsistas e aos estudantes participantes, cuja colaboração torna possível a realização desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- DINIZ-PEREIRA, J. **Formação de professores e experiência docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** São Paulo: Penso, 2015.
- ROJO, Roxane (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu *et al.* **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2011.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

