

## **ENTRE FRAGMENTAÇÕES E RECONSTRUÇÕES: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Natália Xavier Pereira da Costa <sup>1</sup>

Lilia Aparecida Costa Gonçalves <sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho analisa criticamente os desafios da formação docente frente à crescente inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação básica. Parte-se da premissa de que muitas práticas formativas que adotam as TDICs seguem uma lógica tecnicista, desconsiderando os aspectos afetivos, éticos e interdisciplinares da docência. Com base em uma abordagem bibliográfica qualitativa, o estudo dialoga com autores como Paulo Freire, Ivani Fazenda, Edgar Morin e Hilton Japiassú, destacando a importância de uma formação que reconheça o professor como sujeito histórico, afetivo e relacional. A partir desse referencial, argumenta-se que a formação continuada precisa integrar as TDICs com intencionalidade pedagógica, superando a fragmentação do saber e promovendo práticas humanizadoras. Defende-se que a interdisciplinaridade, aliada à ética e à afetividade, constitui um caminho para resistir à desumanização do ensino e fortalecer a atuação crítica e emancipadora dos educadores. O trabalho contribui para o debate sobre a necessidade de políticas e práticas formativas que articulem saberes docentes, tecnologias e humanização no contexto da modernidade tardia.

**Palavras-chave:** Formação docente; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Interdisciplinaridade.

## **BETWEEN FRAGMENTATIONS AND RECONSTRUCTIONS: TEACHER EDUCATION FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES**

### **ABSTRACT**

This paper analyzes the challenges of teacher education in light of the growing incorporation of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in basic education. It starts from the premise that many training practices involving DICTs follow

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade UNIGRANRIO/Afya. Coordenadora do Curso de Pedagogia da Unigranrio|Afya E-mail: xaviernata@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8541-798X>

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade Unigranrio/Afya. E-mail: liliacgoncalves@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6806-8314>

a technicist logic, disregarding the affective, ethical, and interdisciplinary aspects of teaching. Based on a qualitative bibliographic approach, the study draws on authors such as Paulo Freire, Ivani Fazenda, Edgar Morin, and Hilton Japiassú, emphasizing the importance of a formation that recognizes the teacher as a historical, affective, and relational subject. From this theoretical framework, it is argued that continuing education must integrate DICTs with pedagogical intentionality, overcoming the fragmentation of knowledge and promoting humanizing practices. It is defended that interdisciplinarity, combined with ethics and affectivity, constitutes a path to resist the dehumanization of teaching and strengthen the critical and emancipatory role of educators. The work contributes to the debate on the need for educational policies and training practices that articulate teaching knowledge, technologies, and humanization in the context of late modernity

**Keywords:** Teacher education; Digital Information and Communication Technologies; Interdisciplinarity.

## Introdução

A incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação básica tem sido amplamente incentivada por políticas públicas, instituições formadoras e discursos pedagógicos contemporâneos. Contudo, observa-se que, em muitos contextos escolares, essa integração ocorre de forma técnica, instrumental e descontextualizada, limitando-se à adoção de ferramentas digitais sem uma reflexão crítica sobre seus sentidos pedagógicos e impactos éticos e afetivos (Gonçalves, 2021). Tal abordagem, marcada por um tecnicismo crescente, tende a desumanizar o processo educativo, transformando professores em meros operadores de plataformas e os estudantes em receptores passivos de conteúdos mediados por algoritmos.

Diante desse cenário, é necessária uma reflexão sobre como a formação docente pode, e deve, ser atravessada por princípios éticos, afetivos e interdisciplinares no uso das TDICs. Parte-se da premissa de que o enfrentamento da lógica tecnocrática que permeia a educação digital contemporânea exige a retomada de fundamentos críticos e humanizadores.

O objetivo deste trabalho é, portanto, discutir como a formação continuada de professores pode integrar as TDICs de maneira crítica, ético-afetiva e interdisciplinar, superando a fragmentação do saber e promovendo práticas pedagógicas que respeitem a integralidade do ser humano. A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica, com ênfase em autores das humanidades que pensam a educação em sua dimensão ética, cultural e filosófica.

A relevância da presente reflexão reside na necessidade urgente de humanizar o processo de formação docente em tempos de modernidade tardia, em que os desafios do mundo digital, da globalização e da fragmentação do conhecimento exigem respostas educativas mais sensíveis, integradas e comprometidas com a formação crítica dos sujeitos. Ao articular tecnologias e afetos, saberes interdisciplinares e ética, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva formativa que reconheça os professores não apenas como agentes técnicos, mas como sujeitos históricos, culturais e emocionais profundamente implicados na construção de uma educação transformadora.

O presente artigo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentando-se na análise crítica de textos teóricos cujas contribuições são reconhecidas nos campos da educação, filosofia, epistemologia e ciências humanas. A escolha por uma abordagem bibliográfica se justifica pela intencionalidade de construir uma reflexão teórico-conceitual sobre os saberes docentes no contexto da incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), com foco na formação ética, afetiva e interdisciplinar.

A pesquisa adota como corpus principal obras de autores consagrados na discussão sobre formação docente, interdisciplinaridade e humanização do processo educativo, a saber: Paulo Freire, com ênfase na pedagogia da autonomia e da afetividade; Ivani Fazenda, no que tange à epistemologia da interdisciplinaridade; Edgar Morin, com sua teoria do pensamento complexo e da educação para a solidariedade; e Hilton Japiassú, na crítica à fragmentação do saber e à especialização do conhecimento. Além desses autores centrais, são mobilizadas produções contemporâneas que dialogam com a realidade da formação docente na modernidade tardia, incluindo textos de Vilaça e Gonçalves (2020) e Santo, Souza e Carvalho (2025), visando ampliar o campo de análise.

A análise dos textos prioriza a interpretação das ideias em diálogo com o contexto educacional atual, marcado por intensas transformações tecnológicas, desafios éticos e tensões culturais. A metodologia, portanto, não se limita à exposição dos conceitos, mas busca problematizá-los à luz da realidade vivida nas escolas, propondo articulações entre teoria e prática a partir de uma visão integradora e humanizadora da formação docente.

Essa abordagem permite evidenciar os sentidos atribuídos às tecnologias na educação, desvelando possíveis reducionismos tecnicistas e abrindo espaço para a construção de uma compreensão mais ampla, sensível e ética da docência em tempos de profundas mudanças sociotécnicas.

## A Crítica ao Tecnicismo na Educação Digital

No contexto contemporâneo da educação básica, a presença das tecnologias digitais nas salas de aula impõe uma série de desafios e ressignificações para a prática docente. Mais do que aprender a operar ferramentas, os professores precisam desenvolver uma compreensão crítica, ética e afetiva sobre o uso das TDICs em seus contextos pedagógicos (Gonçalves et al, 2024). A integração significativa das tecnologias demanda uma formação que vá além da técnica, considerando os aspectos emocionais, culturais e epistemológicos envolvidos no ato de ensinar. Para discutir essas dimensões, este estudo se apoia em autores que refletem sobre a humanização da prática educativa e a necessidade de uma abordagem interdisciplinar no enfrentamento das complexidades da modernidade tardia.

A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar tem sido amplamente promovida por discursos que exaltam a inovação e a modernização do ensino. No entanto, essa inserção nem sempre se dá de forma crítica, acontecendo muitas vezes orientada por uma lógica tecnocrática que reduz o ato educativo à eficiência técnica, à padronização de processos e ao uso acrítico de ferramentas digitais. Essa abordagem, ao privilegiar a dimensão instrumental da tecnologia, desconsidera os aspectos humanos, éticos e afetivos que constituem o fazer pedagógico. Santo, Souza e Carvalho (2025) discutem em seu artigo sobre o uso de Inteligência Artificial na Educação:

Portanto, as preocupações apontadas pelos participantes são oportunas, especialmente quando se desconsidera a utilização crítico-reflexiva das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecemos que o fetichismo tecnológico necessita dar lugar à intencionalidade pedagógica, como apontam Pimenta e Anastasiou (2010) e d'Ávila (2022), ao invocarem o papel docente na construção e adaptação dos processos formativos ao contexto social e político (Santo, Souza e Carvalho, 2025, p.12).

O tecnicismo na educação digital manifesta-se, por exemplo, na valorização excessiva de plataformas de ensino automatizadas, na padronização de avaliações via algoritmos e na expectativa de que os professores atuem como aplicadores de métodos prontos. Essa lógica ignora a complexidade dos contextos escolares, a diversidade dos sujeitos envolvidos e as singularidades das relações pedagógicas. Como adverte Paulo Freire (1996), uma prática educativa que se sustenta apenas em técnicas e procedimentos

corre o risco de desumanizar tanto o educador quanto o educando, negando-lhes a possibilidade de dialogar, refletir e transformar a realidade.

Nesse cenário, a figura do professor é frequentemente esvaziada de sua dimensão intelectual e crítica, sendo convertido em mero executor de tarefas prescritas por sistemas digitais. A pedagogia da autonomia, proposta por Freire, contrapõe-se frontalmente a essa lógica ao afirmar que educar é um ato ético e político, e não um processo neutro ou mecânico. O saber docente, nesse sentido, não pode ser reduzido ao domínio de tecnologias, mas deve ser compreendido como um conjunto de competências críticas, culturais e afetivas que se constroem em interação com o mundo.

A crítica ao tecnicismo também é compartilhada por Edgar Morin (2005), ao destacar que o conhecimento fragmentado, hiperespecializado e descontextualizado impede a compreensão da complexidade do real. Para o autor, uma educação voltada apenas para a funcionalidade técnica não prepara os sujeitos para lidarem com os desafios éticos, sociais e existenciais da contemporaneidade. É necessário, portanto, repensar a função das tecnologias na educação, integrando-as a um projeto pedagógico que valorize a solidariedade, a responsabilidade e o pensamento crítico.

A instrumentalização da docência na utilização das TDICs, quando não mediada por reflexão e intencionalidade pedagógica, também contribui para a intensificação de desigualdades. Ser professor, segundo Freire (1996) é:

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. (p. 53)

O que nos remete ao fato de que o acesso desigual aos recursos digitais, somado à falta de formação adequada, fragiliza ainda mais o trabalho docente, sobretudo em contextos vulneráveis. Nesse ponto, a crítica de Ivani Fazenda (2013) à fragmentação do saber torna-se relevante ao defender uma epistemologia que considere a totalidade, o sujeito e suas relações sociais como centrais no processo educativo.

Assim, o tecnicismo compromete a qualidade da educação e reafirma relações de poder e exclusão, afastando o processo educativo de seus propósitos emancipatórios. Em contrapartida, é necessário reafirmar uma concepção de tecnologia como mediação e não como fim em si mesma — um instrumento a serviço da formação humana integral, e não da automatização dos processos de ensino-aprendizagem.

## Fundamentos para uma Educação Interdisciplinar e Humanizadora

A superação do tecnicismo na educação digital demanda uma base teórica sólida que fundamente práticas pedagógicas centradas na ética, na complexidade e na humanização. Tal perspectiva requer a valorização da formação docente como processo contínuo, crítico e sensível às dimensões culturais, afetivas e sociais do ensinar. Nesse sentido, alguns autores das humanidades oferecem contribuições essenciais para repensar a docência em tempos de transformação tecnológica acelerada.

Paulo Freire (1996), ao propor uma pedagogia da autonomia, sustenta que educar é um ato eminentemente ético e político. Para o autor, a formação do professor deve ir além da aquisição de competências técnicas, exigindo um compromisso com a humanização dos sujeitos, a escuta sensível e o reconhecimento da historicidade dos educandos. A dialogicidade, princípio central do pensamento freireano, implica a construção do conhecimento em interação, com base no respeito mútuo, na escuta ativa e na problematização do mundo. Essa concepção valoriza o saber docente como um saber situado, relacional e afetivo, capaz de resistir à lógica da padronização imposta por sistemas tecnológicos automatizados.

Ivani Fazenda (2013) oferece outro alicerce importante ao afirmar que a interdisciplinaridade é um caminho epistemológico para reconstruir o conhecimento fragmentado. Em sua abordagem, o diálogo entre saberes não é apenas uma metodologia, mas uma postura ética e política diante da complexidade do mundo. Para Fazenda, o entrelaçamento de diferentes áreas do saber é fundamental para compreender a realidade em sua totalidade, possibilitando uma formação mais rica, crítica e criativa. A interdisciplinaridade, assim, é instrumento de resistência ao reducionismo técnico e ao isolamento das disciplinas, promovendo uma educação que respeita a diversidade e a pluralidade.

Edgar Morin (2005), por sua vez, propõe o pensamento complexo como resposta à linearidade e à fragmentação que ainda predominam nos sistemas educacionais. Segundo o autor, uma educação verdadeiramente formativa precisa incorporar a incerteza, a interconexão e a imprevisibilidade como elementos centrais da aprendizagem. A educação humanizadora, segundo Morin, é aquela que forma para a solidariedade, para a ética e para a consciência planetária. Ela não ignora as tecnologias, mas as insere em uma visão sistêmica, crítica e contextualizada, articulando ciência, arte, filosofia e vida cotidiana.

Hilton Japiassú (1976), ao refletir sobre a “patologia do saber”, destaca que o excesso de especialização e a compartimentalização do conhecimento podem gerar alienação e superficialidade na formação humana. A defesa da interdisciplinaridade por Japiassú está relacionada à necessidade de resgatar o sentido do saber como prática de compreensão da totalidade da vida e das relações humanas. Essa visão desafia a lógica da performance técnica e convida os educadores a pensarem a formação como processo de integração, entre disciplinas, entre sujeitos, entre saberes e afetos.

Assim, os fundamentos para uma educação humanizadora e interdisciplinar partem do reconhecimento de que o conhecimento não é neutro nem desprovido de afeto. Ao contrário, é permeado por valores, emoções, contextos e subjetividades, o que nos faz refletir sobre o que afirma Vilaça (2022, p.26):

No entanto, os impactos na formação de professores não devem ser pensados apenas no que se refere a um “repertório” de tópicos ou conteúdos. Em geral, a questão é mais complexa no que se refere às competências e habilidades, bem como nos espaços, metodologias de ensino-aprendizagem e na interação e comunicação entre os atores destes processos. Em outras palavras, não se trata apenas de atualizar ou adicionar novos conteúdos, mas de desenvolver uma diversidade de competências, habilidades, atitudes e estratégias discursivas e educacionais que sejam mais adequadas à realidade em rápido fluxo de mudanças e transformações.

111

---

Ou seja, a formação docente, nesse horizonte, deve preparar os professores para compreenderem as tecnologias como ferramentas mediadas por sentidos éticos e humanos, e não como fins em si mesmas. O saber docente, então, emerge da articulação entre teoria e prática, entre técnica e sensibilidade, entre ciência e vida.

### **A Formação Docente como Espaço de Reconstrução Ética e Afetiva**

A formação docente, especialmente no contexto da educação básica, deve ser compreendida como um espaço de reconstrução permanente de saberes técnicos e valores éticos, afetos e sentidos do ensinar. Diante da crescente inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar, torna-se urgente repensar os processos formativos à luz de uma pedagogia crítica que acolha a complexidade do trabalho docente, reconhecendo sua dimensão emocional, relacional e política.

É no espaço da formação que o professor pode (re)significar sua prática, elaborando as tensões e desafios que emergem do uso das TDICs de forma não apenas instrumental, mas situada e sensível. A formação continuada, nesse sentido, deve ir além



de capacitações técnicas pontuais e fragmentadas, para assumir uma perspectiva integradora que articule o domínio das ferramentas tecnológicas à reflexão crítica sobre os contextos nos quais essas ferramentas são aplicadas:

O que defendemos é que os ambientes de formação inicial ou continuada devem oferecer uma formação que promova a associação entre teoria e prática, que integrem efetivamente as tecnologias digitais nos currículos, indo além de uma disciplina isolada. Nesse cenário, a formação deverá representar um espaço de experimentação e de discussão sobre o potencial dos recursos tecnológicos para os multiletramentos, desenvolvendo nos docentes o pensamento crítico quanto ao uso das tecnologias em contextos de ensino-aprendizagem, assim como o entendimento de como as tecnologias moldam e interferem em nossa vida, bem como nós moldamos e interferimos nas tecnologias. (Gonçalves, 2022, p.217)

Isso significa considerar o professor como sujeito ativo, dotado de historicidade, desejos, medos, saberes prévios e vínculos afetivos com seus alunos e com sua própria trajetória profissional.

A importância do diálogo e da escuta na formação do educador, destacando que a docência se constitui no encontro com o outro, no reconhecimento de sua humanidade e de sua potência transformadora. Tal perspectiva rompe com a lógica de uma formação bancária, em que saberes são depositados em professores considerados "deficientes" em relação à tecnologia, e propõe, em seu lugar, uma formação dialógica, horizontal e emancipadora. A afetividade, nesse contexto, não é um complemento, mas uma dimensão estruturante da prática pedagógica e formativa.

A formação docente humanizadora também precisa enfrentar os impactos da modernidade tardia sobre a subjetividade dos educadores. A cultura do desempenho, a pressão por produtividade e a constante vigilância algorítmica dos sistemas digitais podem gerar sentimentos de ansiedade, frustração e inadequação. Ao reconhecer essas dimensões subjetivas, a formação torna-se também um espaço de cuidado — um lugar onde o professor pode refletir sobre sua saúde emocional, seu pertencimento institucional e sua relação com os saberes e com os alunos.

Além disso, a formação continuada precisa incorporar princípios interdisciplinares, conforme propõem Fazenda (2013) e Morin (2005), promovendo o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento como forma de enriquecer as práticas pedagógicas e de tornar o professor mais preparado para lidar com os desafios contemporâneos. Projetos de formação baseados em metodologias colaborativas, estudos



de caso, práticas reflexivas e construção coletiva do saber tendem a ser mais eficazes e transformadores do que os modelos prescritivos e unilaterais.

Por fim, é fundamental que a formação docente fomente a ética no uso das tecnologias educacionais. Isso inclui a discussão sobre privacidade de dados, equidade no acesso, uso responsável das redes sociais e impacto das plataformas digitais na vida dos estudantes e professores (Brasil, 2018). O docente do século XXI não pode ser apenas um usuário eficiente das tecnologias: ele precisa ser um agente ético e crítico, capaz de mediar, filtrar, contextualizar e humanizar os processos de ensino e aprendizagem mediados pelas TDICs.

Portanto, mais do que preparar tecnicamente os professores para utilizar ferramentas digitais, a formação docente deve ser um espaço de reconstrução identitária, fortalecimento afetivo e compromisso ético. Só assim será possível integrar as tecnologias à educação sem perder de vista o que há de mais essencial no ato de ensinar: o encontro humano, o vínculo formativo e a potência transformadora da escola como espaço de vida.

Diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente que a formação docente na era digital não pode se restringir a modelos tecnicistas e fragmentados. É preciso resgatar a centralidade do humano no processo educativo, reconhecendo que ensinar é um ato de afeto, de compromisso ético e de diálogo com a realidade social dos alunos. A formação continuada, nesse cenário, deve constituir-se como espaço de resistência às lógicas produtivistas e desumanizantes, promovendo práticas que fortaleçam a identidade docente, o pensamento crítico e a sensibilidade diante das múltiplas formas de exclusão que atravessam o cotidiano escolar.

Assim, reafirma-se a importância de uma abordagem interdisciplinar e humanizadora na formação de professores, especialmente no uso das TDICs. Essa perspectiva vai além de aprimorar a prática pedagógica, promovendo uma educação mais inclusiva, reflexiva e transformadora. Ao compreender o professor como sujeito histórico e afetivo, e as tecnologias como meios e não fins, abre-se caminho para uma escola que acolhe, escuta e forma cidadãos críticos, éticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

### **Considerações Finais**

A formação docente, no contexto da inserção crescente das tecnologias digitais na educação básica, enfrenta desafios que extrapolam a dimensão técnica. A lógica

tecnicista, ainda predominante, tende a simplificar a complexidade do ato de educar, promovendo uma prática desumanizada, voltada mais à eficiência e ao controle do que à formação integral dos sujeitos. Esta realidade exige uma mudança profunda nas concepções e metodologias formativas adotadas.

É fundamental compreender que ensinar não se resume a transmitir conteúdos nem a dominar ferramentas digitais. A prática pedagógica envolve relações, afetos, escolhas éticas e inserção crítica no mundo. A formação docente deve, portanto, acolher a totalidade da experiência humana, promovendo espaços de escuta, reflexão e reconstrução identitária. Trata-se de formar educadores capazes de atuar com sensibilidade, criticidade e responsabilidade no uso das tecnologias.

Nesse sentido, a superação da fragmentação do saber e da compartimentalização do conhecimento torna-se condição indispensável para uma educação mais humanizadora. A interdisciplinaridade não é um recurso metodológico ocasional, mas uma postura diante da vida, que reconhece a complexidade dos fenômenos sociais e a necessidade de integrar diferentes saberes na construção de práticas pedagógicas transformadoras.

A formação docente deve ser contínua, situada e comprometida com a realidade dos professores e de suas comunidades escolares. Mais do que preparar para o uso eficiente das TDICs, é preciso formar para o discernimento, para a escuta e para o vínculo. Somente assim será possível construir uma escola que resista às lógicas desumanizantes do presente e reafirme sua função como espaço de vida, criação e emancipação.

---

114

## Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: o resgate do sujeito*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GONÇALVES, L. A. C.; VILAÇA, M. L. C.; TAVARES, K. C. A. Do letramento digital ao letramento digital móvel: conceitos e práticas sociais. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 27, n. 1, jan./abr. 2024.

Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index> Acesso em: 3 jun. 2025.

GONÇALVES, L. A. C. Tecnologias digitais, multiletramentos e formação docente. In: VILAÇA, M. L.; GONÇALVES, L. (Org.). *Cultura digital e educação*. São Paulo: Pontocom, 2022. Disponível em:

[https://editorapontocom.com.br/livro/70/vilacagoncalves-culturadigital\\_70\\_62aa1e36e82a9.pdf](https://editorapontocom.com.br/livro/70/vilacagoncalves-culturadigital_70_62aa1e36e82a9.pdf) Acesso em: 2 jun. 2024.

GONÇALVES, L. A. C. Tecnologias Móveis na Educação: um estudo sobre a formação continuada de professores de línguas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SANTO, E. do E.; SOUZA SALES, M. V.; CARVALHO OTTONI, A. L. Inteligência artificial generativa na educação superior: aportes para uma prática pedagógica crítico-reflexiva. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 22–40, 2025. DOI: 10.12957/riae.2024.84894. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/84894> Acesso em: 30 ago. 2025.

VILAÇA, M. L. Cultura digital, letramento digital e formação de professores de línguas estrangeiras. In: VILAÇA, M. L.; GONÇALVES, L. C. (Org.). *Cultura digital e educação*. São Paulo: Pontocom, 2022. Disponível em:

[https://editorapontocom.com.br/livro/70/vilacagoncalves-culturadigital\\_70\\_62aa1e36e82a9.pdf](https://editorapontocom.com.br/livro/70/vilacagoncalves-culturadigital_70_62aa1e36e82a9.pdf) Acesso em: 2 jun. 2024.