ReGeo ISSN: 2177-3246

DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA ÀS PRÁTICAS DE LINGUAGEM: BNCC, CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA

FROM TECHNOLOGY AS A TOOL TO LANGUAGE PRACTICES: BNCC, DIGITAL CULTURE, AND TEACHER TRAINING IN PORTUGUESE LANGUAGE

DE LA TECNOLOGÍA COMO HERRAMIENTA A LAS PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS: BNCC, CULTURA DIGITAL Y FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUA PORTUGUESA

https://doi.org/10.56238/revgeov17n9-042

Data de submissão: 08/08/2026 **Data de publicação:** 08/09/2026

Gisele dos Santos Rodrigues
Mestra em Linguística Aplicada
Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Prefeitura Municipal de São Leopoldo
E-mail: gisele.santos@prof.edu.saoleopoldo.rs.gov.br

RESUMO

A expansão das tecnologias digitais transformou as formas de comunicação, produção de conhecimento, participação social e circulação dos discursos, repercutindo diretamente sobre as práticas de linguagem e sobre a educação. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidou a cultura digital como dimensão da formação dos estudantes, especialmente por meio da Competência Geral 5 e das orientações destinadas à área de Linguagens e ao componente Língua Portuguesa. Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre BNCC, cultura digital e práticas de linguagem, discutindo suas implicações para a formação docente. Trata-se de pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental. O corpus documental é constituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela BNCC, pela Lei nº 14.533/2023 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2025, que institui Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e a integração curricular da educação digital e midiática. O corpus bibliográfico reúne estudos sobre linguagem, gêneros discursivos e textuais, multiletramentos, multimodalidade, letramentos digitais, educação midiática, cultura digital e formação docente. A análise evidencia que a incorporação da cultura digital à BNCC desloca o debate sobre tecnologia na escola de uma perspectiva predominantemente instrumental para uma perspectiva curricular, cultural e linguística. No componente Língua Portuguesa, esse deslocamento implica reconhecer práticas de leitura, escrita e oralidade que se realizam em gêneros digitais e textos multissemióticos. Conclui-se que a efetivação da cultura digital demanda formação docente que articule conhecimentos tecnológicos, pedagógicos, linguísticos, discursivos, semióticos e éticos, de modo que as tecnologias não sejam tratadas apenas como ferramentas, mas como elementos constitutivos das práticas sociais contemporâneas de linguagem.

Palavras-chave: BNCC. Cultura Digital. Práticas de Linguagem. Multiletramentos. Língua Portuguesa. Formação Docente.

ABSTRACT

The expansion of digital technologies has transformed forms of communication, knowledge production, social participation, and the circulation of discourse, directly impacting language practices and education. In this context, the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC) has consolidated digital culture as a dimension of student education, especially through General Competency 5 and the guidelines for the Language area and the Portuguese Language component.

This article aims to analyze the relationships between the BNCC, digital culture, and language practices, discussing their implications for teacher training. This is an exploratory study with a qualitative approach, developed through bibliographic review and document analysis. The documentary corpus consists of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the BNCC, Law No. 14,533/2023, and Resolution CNE/CEB No. 2/2025, which establishes National Operational Guidelines on the use of digital devices in school spaces and the curricular integration of digital and media education. This bibliographic corpus brings together studies on language, discursive and textual genres, multiliteracies, multimodality, digital literacies, media education, digital culture, and teacher training. The analysis shows that the incorporation of digital culture into the BNCC (Brazilian National Curriculum Base) shifts the debate on technology in schools from a predominantly instrumental perspective to a curricular, cultural, and linguistic perspective. In the Portuguese Language component, this shift implies recognizing reading, writing, and oral practices that take place in digital genres and multisemiotic texts. It concludes that the effective implementation of digital culture demands teacher training that articulates technological, pedagogical, linguistic, discursive, semiotic, and ethical knowledge, so that technologies are not treated merely as tools, but as constitutive elements of contemporary social language practices.

Keywords: BNCC. Digital Culture. Language Practices. Multiliteracies. Portuguese Language. Teacher Training.

RESUMEN

La expansión de las tecnologías digitales ha transformado las formas de comunicación, la producción de conocimiento, la participación social y la circulación del discurso, impactando directamente las prácticas lingüísticas y la educación. En este contexto, la Base Curricular Nacional Común (BNCC) de Brasil ha consolidado la cultura digital como una dimensión de la educación del alumnado, especialmente a través de la Competencia General 5 y las directrices para el área de Lengua y el componente de Lengua Portuguesa. Este artículo tiene como objetivo analizar las relaciones entre la BNCC, la cultura digital y las prácticas lingüísticas, discutiendo sus implicaciones para la formación docente. Se trata de un estudio exploratorio con un enfoque cualitativo, desarrollado a través de la revisión bibliográfica y el análisis documental. El corpus documental está compuesto por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), la BNCC, la Ley N° 14.533/2023 y la Resolución CNE/CEB N° 2/2025, que establece las Directrices Operativas Nacionales sobre el uso de dispositivos digitales en los espacios escolares y la integración curricular de la educación digital y mediática. Este corpus bibliográfico reúne estudios sobre lenguaje, géneros discursivos y textuales, multialfabetización, multimodalidad, alfabetización digital, educación mediática, cultura digital y formación docente. El análisis muestra que la incorporación de la cultura digital al BNCC (Currículo Nacional Brasileño) transforma el debate sobre la tecnología en las escuelas, pasando de una perspectiva predominantemente instrumental a una perspectiva curricular, cultural y lingüística. En el componente de Lengua Portuguesa, este cambio implica reconocer las prácticas de lectura, escritura y expresión oral que se desarrollan en géneros digitales y textos multisemióticos. Se concluye que la implementación efectiva de la cultura digital exige una formación docente que articule conocimientos tecnológicos, pedagógicos, lingüísticos, discursivos, semióticos y éticos, de modo que las tecnologías no se consideren meras herramientas, sino elementos constitutivos de las prácticas lingüísticas sociales contemporáneas.

Palabras clave: BNCC. Cultura Digital. Prácticas Lingüísticas. Multialfabetización. Lengua Portuguesa. Formación Docente.

1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas foram marcadas por transformações tecnológicas que ultrapassaram a dimensão dos equipamentos e passaram a interferir nos modos de comunicar, trabalhar, produzir conhecimentos, estabelecer relações sociais e participar da vida pública. A expansão da internet, dos dispositivos móveis, das redes sociais e das plataformas digitais alterou as formas de circulação da informação e produziu novas possibilidades de leitura, escrita, interação e autoria.

A escola, inserida nesse contexto, não pode ser compreendida como instituição apartada dessas transformações. Os sujeitos que dela participam chegam ao espaço escolar trazendo experiências construídas em diferentes ambientes comunicacionais, nos quais leem, escrevem, comentam, compartilham, produzem e remixam conteúdos. Desse modo, a discussão sobre tecnologia e educação não pode permanecer restrita à introdução de equipamentos, pois envolve também questões curriculares, culturais, linguísticas, sociais e políticas.

No Brasil, a trajetória das tecnologias na educação apresenta diferentes momentos de políticas e projetos públicos. Almeida (2008) destaca que o uso educacional das tecnologias precisa estar articulado ao currículo, ao ensino e à aprendizagem, e não ser reduzido à presença de recursos técnicos. A LDB, instituída pela Lei nº 9.394/1996, já estabelecia entre os objetivos do Ensino Fundamental a compreensão da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996). Posteriormente, a Lei nº 14.533/2023 instituiu a Política Nacional de Educação Digital e incorporou à LDB a educação digital, com ênfase em letramento digital, criação de conteúdos, comunicação, colaboração, segurança e resolução de problemas (BRASIL, 2023).

A BNCC representa outro marco dessa trajetória. Sua Competência Geral 5 propõe que os estudantes compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, para comunicar-se, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo na sociedade contemporânea (BRASIL, 2017). No componente Língua Portuguesa, essa orientação relaciona-se à emergência de novas práticas de linguagem, gêneros discursivos, hipertextos, hipermídias e textos multissemióticos.

A questão central, portanto, não é simplesmente se a tecnologia deve estar presente na escola. Ela já participa das experiências sociais dos estudantes. O problema educacional consiste em compreender como formar sujeitos capazes de participar criticamente das práticas sociais de linguagem que se desenvolvem em uma sociedade profundamente atravessada pelas tecnologias digitais.

É nesse ponto que se situa a tese deste estudo: a incorporação da cultura digital à BNCC desloca o debate sobre tecnologia na escola de uma perspectiva predominantemente instrumental para uma

perspectiva curricular, cultural e linguística, exigindo do professor conhecimentos capazes de articular práticas de linguagem, gêneros discursivos, multiletramentos, multimodalidade e educação midiática.

A discussão torna-se especialmente pertinente em 2026, quando a BNCC se aproxima de uma década de sua homologação para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e as redes de ensino passam a lidar com a implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2025. A norma determina a integração da educação digital e midiática de forma transversal ou como componente específico, considerando, entre outros elementos, multiletramentos, comunicação e educação linguística (BRASIL, 2025).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo Analisar como a cultura digital é incorporada aos documentos normativos da Educação Básica brasileira e como essa incorporação se articula às práticas sociais de linguagem no componente Língua Portuguesa, discutindo suas implicações para a formação docente.

Como questões orientadoras, estabelecem-se: a) de que maneira a cultura digital é concebida e progressivamente incorporada nos documentos normativos da Educação Básica brasileira? b) Como essa incorporação se articula às práticas sociais de linguagem no componente Língua Portuguesa? c) Quais implicações essa articulação produz para a formação docente, especialmente diante das Diretrizes Operacionais do CNE?

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental. A abordagem qualitativa mostra-se adequada porque o objetivo não é mensurar o uso de tecnologias digitais, mas interpretar conceitos, relações, orientações curriculares e perspectivas teóricas relacionadas à cultura digital, às práticas de linguagem e à formação docente (CRESWELL, 2010). O caráter exploratório decorre da necessidade de aprofundar a compreensão de um fenômeno em transformação, especialmente diante da atualização das políticas brasileiras de educação digital e midiática.

O corpus documental é constituído por quatro referências normativas centrais: a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Base Nacional Comum Curricular; a Lei nº 14.533/2023 – Política Nacional de Educação Digital; e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 – Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. A seleção permite acompanhar o deslocamento da tecnologia como dimensão da formação cidadã para sua inserção explícita nas políticas curriculares de educação digital e midiática.

A revisão bibliográfica foi realizada nas bases SciELO e Portal de Periódicos CAPES, bem como por meio do Google Acadêmico, utilizado como ferramenta de levantamento e localização de produções acadêmicas. Foram empregados, isoladamente e em diferentes combinações, os descritores: “BNCC”, “cultura digital”, “educação digital”, “educação midiática”, “Língua Portuguesa”, “linguagens”, “multiletramentos”, “letramento digital”, “gêneros digitais”, “multimodalidade”, “práticas de linguagem” e “formação docente”. Para a literatura contemporânea diretamente relacionada à BNCC, cultura digital e educação midiática, adotou-se como recorte principal o período de 2017 a 2026. Obras anteriores foram mantidas quando constituíam referências teóricas fundamentais para a compreensão de linguagem, gêneros discursivos, multiletramentos, multimodalidade e letramentos.

Como critérios de inclusão, consideraram-se artigos científicos, livros, capítulos, teses, dissertações e documentos oficiais que apresentassem relação direta com os objetivos da investigação, autoria identificada, procedência acadêmica ou institucional verificável e contribuição para a discussão de linguagem, cultura digital, educação e formação docente. Foram excluídos trabalhos duplicados, materiais sem autoria ou procedência verificável, publicações sem relação direta com o objeto e textos de caráter exclusivamente comercial ou opinativo.

A análise documental foi operacionalizada mediante a leitura de cada documento à luz dos quatro eixos definidos: (1) concepções de cultura digital e tecnologia; (2) articulação com as práticas de linguagem e o componente Língua Portuguesa; (3) orientações relativas à leitura, escrita, oralidade, produção textual, multiletramentos e educação midiática; e (4) implicações para a atuação e a formação docente. Os eixos funcionaram como categorias orientadoras da leitura comparativa, permitindo identificar recorrências, especificidades, ampliações e deslocamentos nas formas como a cultura digital é concebida e incorporada ao corpus normativo.

3 DA TECNOLOGIA À CULTURA DIGITAL

A compreensão da cultura digital exige superar uma concepção de tecnologia como mero instrumento. Valle (1996) compreende tecnologia como conjunto de conhecimentos aplicados a determinado ramo de atividade, concepção que permite ultrapassar a ideia de tecnologia como simples artefato. Na sociedade contemporânea, entretanto, as tecnologias digitais assumiram dimensão cultural: participam das práticas sociais, interferem na comunicação, no trabalho, no entretenimento, na aprendizagem e nas formas de participação.

Almeida (2008) e Almeida e Silva (2011) destacam que as tecnologias passaram a integrar as práticas sociais e educativas, modificando espaços, tempos e formas de interação. Essa perspectiva

permite distinguir uso de tecnologia e cultura digital. Utilizar um projetor para exibir uma apresentação ou um smartphone para localizar uma informação não constitui, por si só, desenvolvimento de cultura digital. O aspecto central está nas práticas e nos conhecimentos mobilizados: localizar, avaliar, comparar, produzir, compartilhar, interpretar e participar criticamente.

A escola, portanto, possui uma função que ultrapassa a adaptação às práticas espontâneas dos estudantes. Seu papel é possibilitar que essas práticas sejam tomadas como objetos de reflexão, análise e ressignificação. Nesse sentido, a educação digital aproxima-se da formação crítica e da participação cidadã.

4 CULTURA DIGITAL E BNCC: DA COMPETÊNCIA AO CURRÍCULO

Na BNCC, a cultura digital aparece explicitamente na Competência Geral 5, que propõe o uso, a compreensão e a criação de tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética (BRASIL, 2017). Essa formulação é relevante porque desloca a tecnologia da condição de simples recurso didático para a condição de dimensão formativa.

No componente Língua Portuguesa, o deslocamento torna-se ainda mais significativo. A BNCC reconhece transformações relacionadas às tecnologias da informação e comunicação, ao hipertexto, à hipermídia, à Web 2.0 e aos novos gêneros do discurso, além de considerar imagens estáticas e em movimento, sons e outros recursos na produção de sentidos. O documento também reconhece a reconfiguração do papel do leitor, que pode assumir simultaneamente posições de leitor, autor, comentarista e produtor de conteúdos (BRASIL, 2017).

Essa orientação não significa transformar o ensino de Língua Portuguesa em ensino de aplicativos. Significa reconhecer que os conhecimentos linguísticos são mobilizados em novas situações sociais de comunicação. A cultura digital, nessa perspectiva, atravessa o próprio objeto de ensino.

5 LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

A aproximação entre cultura digital e Língua Portuguesa exige uma concepção de linguagem que ultrapasse sua compreensão como sistema abstrato. Em uma perspectiva dialógica, a linguagem se realiza nas relações sociais e nos enunciados concretos produzidos pelos sujeitos.

“A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2016, p. 16-17). Essa formulação de Bakhtin permite compreender que a linguagem está vinculada às situações concretas de

interação e às diferentes esferas da atividade humana. Assim, as práticas sociais e os eventos de letramento são mediados e efetivados por gêneros discursivos. (BAKHTIN, 2010).

Especificamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, focam a linguagem como meio de participação social:

> [...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso [...] (BRASIL, 1996, p. 32)

Em consonância com essa perspectiva, o objetivo supracitado reforça uma concepção social de ensino de língua e evidencia a necessidade de proporcionar ao aluno condições para desenvolver a capacidade de realizar escolhas linguísticas adequadas às diferentes situações comunicativas, considerando tanto o nível de formalidade quanto o gênero discursivo mais apropriado aos propósito de comunicação.

Essa perspectiva também encontra correspondência nos estudos de Marcuschi (2005, 2008), para quem os gêneros constituem formas de ação social e de organização das práticas comunicativas. Além disso, a relação entre tecnologia e linguagem não deve ser compreendida, portanto, apenas como incorporação de novos suportes ao ensino. Trata-se de reconhecer que as tecnologias digitais também modificam as condições de produção, circulação e recepção dos discursos. Nesse sentido, Marcuschi (2005, p. 14) afirma que o "discurso eletrônico" constitui uma oportunidade para analisar tanto os efeitos das novas tecnologias sobre a linguagem quanto o papel da linguagem na constituição dessas tecnologias.

A emergência dos gêneros digitais não significa, contudo, uma ruptura absoluta com as formas discursivas anteriormente constituídas. Marcuschi (2005, 2008) observa que muitos dos gêneros que emergem no contexto das tecnologias digitais apresentam correspondências com práticas já existentes nos domínios da oralidade e da escrita.

A cultura digital amplia e transforma as situações de interação. Comentários, postagens, podcasts, vídeos, memes, infográficos, mensagens instantâneas e outros gêneros circulam em condições específicas de produção, recepção e compartilhamento. Não se trata, contudo, de simplesmente acrescentar uma lista de gêneros digitais ao currículo. É necessário compreender suas finalidades, interlocutores, condições de circulação, escolhas linguísticas, recursos semióticos e efeitos de sentido.

Portanto, a cultura digital não cria uma ruptura com o ensino de língua, mas modifica os contextos em que conhecimentos linguísticos e discursivos são mobilizados.

6 MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E TEXTO DIGITAL

A discussão dos gêneros digitais associadas aos Novos Estudos dos Letramentos (NEL)[1], emergem as discussões sobre multiletramentos, desenvolvidas inicialmente pelo Grupo de Nova Londres (CAZDEN et al., 1996) e aprofundadas, no contexto brasileiro, por Rojo (2012).

Assim, práticas contemporâneas de linguagem caracterizam-se pela multiplicidade cultural e pela multiplicidade semiótica. Rojo (2012), Cope e Kalantzis (2020) são fundamentais para essa compreensão, ao aproximarem os multiletramentos das transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam a escola.

Um texto digital pode articular palavra, imagem, som, movimento, cor, diagramação, hiperlinks e elementos interativos. Um meme pode mobilizar imagem, linguagem verbal, conhecimento cultural compartilhado e humor; um podcast articula oralidade, roteiro, edição sonora e circulação; um vídeo combina fala, imagem, música, enquadramento e edição; um infográfico relaciona texto, números, cores e organização espacial. Nesse viés, Marcuschi defende que o hipertexto se caracteriza como "um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado realizado em um novo espaço de escrita" Marcuschi (2001, p. 86).

A perspectiva dos multiletramentos amplia essa compreensão ao considerar que as práticas contemporâneas de linguagem são marcadas pela diversidade cultural e pela multiplicidade dos modos de produção de sentidos. Cope e Kalantzis (2020) destacam que os significados são construídos cada vez mais de maneira multimodal, em processos de "integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental etc." (p. 20).

Nesse cenário, os textos contemporâneos articulam diferentes recursos semióticos, exigindo práticas de leitura e produção que ultrapassam o domínio exclusivo da escrita. Os autores observam que os textos atuais são produzidos e divulgados de maneira cada vez mais multimodal, envolvendo palavras, imagens, sons e vídeos, o que demanda também uma aprendizagem voltada ao "design multimodal de textos" (COPE; KALANTZIS, 2020, p. 22). Além disso, essa característica pode ser observada em gêneros digitais que articulam elementos tradicionalmente associados à oralidade e à escrita e que, simultaneamente, mobilizam diferentes semioses, como texto, imagem e som (MARCUSCHI, 2005).

Diante das concepções dos autores, fica evidente essas perspectivas contribuem para compreender as orientações da BNCC relativas aos textos multissemióticos, bem como nos mostra que

[1] Os Novos Estudos dos Letramentos (NEL) referem-se a um campo de estudo no qual o "novo" compreende, na perspectiva de Street (1984, 2014), Cazden.et al (1996), Barton e Hamilton (1998), Cope e Kalantzis (2020), os letramentos para além da leitura e da escrita em uma perspectiva apenas técnica, passando a serem entendidos como práticas sociais e culturais, relacionadas aos diferentes contextos de uso da linguagem e às formas de interação construídas na sociedade.

o trabalho pedagógico com a cultura digital não consiste simplesmente em incorporar novos suportes ao ensino, mas em compreender como diferentes modos de significação participam das práticas sociais de linguagem.

A multiplicidade de modos de significação característica dos ambientes digitais também se manifesta na própria constituição dos gêneros que neles circulam. Marcuschi (2005) observa que parte do êxito das novas tecnologias decorre da possibilidade de reunir, em um mesmo meio, várias formas de expressão, como texto, som e imagem. Desse modo, os textos digitais desafiam concepções restritas de textualidade e exigem do leitor e do produtor o domínio articulado de diferentes recursos semióticos.

Lemke apresenta a transição dos pressupostos bakhtinianos para a análise das novas formas de textualidade e novas práticas de significação associadas às tecnologias. O autor amplia essa discussão ao questionar uma tradição de ensino de letramento excessivamente centrada na escrita e ao defender a necessidade de compreender como diferentes modalidades semióticas participam conjuntamente da construção de sentidos. Para o autor,

> O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. (LEMKE, 2010, p. 462).

Essa perspectiva é particularmente relevante para o ensino de Língua Portuguesa em contextos digitais, nos quais textos verbais, imagens, sons, vídeos, gráficos, hiperlinks e outros recursos semióticos podem atuar de forma integrada na produção de sentidos. Essa concepção também desloca o ensino de uma perspectiva centrada exclusivamente na linguagem verbal para uma compreensão mais ampla das práticas de significação. Lemke (2010, p. 457) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático”.

A ampliação das práticas de linguagem não significa, entretanto, a perda de centralidade da linguagem verbal ou o abandono das formas tradicionais de leitura e escrita. O desafio consiste em ampliar o conceito de letramento para contemplar as formas contemporâneas de produção de sentidos. Buckingham (2010, p. 53) ressalta que essa ampliação “de forma alguma” implica considerar o letramento verbal irrelevante, mas exige que o currículo não permaneça restrito a uma concepção de letramento definida exclusivamente pelo impresso.

As tecnologias digitais não apenas acrescentam novos suportes às práticas de leitura e escrita, mas também tensionam fronteiras tradicionalmente estabelecidas entre oralidade e escrita. Marcuschi (2005, p. 14) destaca que os gêneros digitais permitem “repensar nossa relação com a oralidade e a escrita”. Essa perspectiva converge com Ribeiro (2019), para quem as tecnologias digitais

reconfiguram as práticas de leitura e escrita, sem significar o abandono da cultura escrita. Além disso, no campo da produção textual, os recursos digitais podem ampliar as possibilidades de acompanhamento do processo de planejamento, escrita, revisão e interação, deslocando a atenção do produto acabado para o processo de produção.

A consequência pedagógica é importante: ensinar a ler e produzir textos no contexto digital implica também ensinar a interpretar e mobilizar diferentes modos de significação. O ensino de Língua Portuguesa, portanto, mantém seu compromisso com conhecimentos linguísticos, mas os articula a práticas multimodais e multissemióticas.

Se, para Bakhtin, a linguagem se realiza em práticas sociais concretas; para Marcuschi (2005, 2008), os gêneros constituem formas de ação social; para Rojo (2012), a contemporaneidade demanda práticas de multiletramentos; e para Cope e Kalantzis (2020), os significados são construídos pela articulação de diferentes modos semióticos, Ribeiro (2019) contribui para evidenciar que as tecnologias digitais transformam concretamente as condições de produção, circulação, leitura e escrita dos textos.

7 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E LEITURA CRÍTICA

A cultura digital amplia o acesso à informação, mas também produz desafios relacionados à confiabilidade das fontes, à circulação de desinformação, à publicidade, à autoria, à privacidade e aos mecanismos de persuasão. A educação midiática aproxima-se, assim, do ensino de Língua Portuguesa porque exige que o estudante compreenda não apenas o conteúdo de um texto, mas também suas condições de produção e circulação.

Essa perspectiva também implica superar uma concepção de educação midiática como conteúdo adicional ou como domínio instrumental de ferramentas digitais. Buckingham (2010) argumenta que não basta acrescentar o letramento midiático ou digital ao currículo, sendo necessária uma reconceituação mais ampla do próprio letramento diante das formas contemporâneas de comunicação. Para o autor, em vez de somente "acrescentar o letramento midiático ou digital ao menu curricular, ou colocar TIC[2] noutra matéria escolar, precisamos de uma reconceituação mais ampla do que queremos dizer com letramento num mundo cada vez mais dominado pela mídia eletrônica" (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

Ler criticamente uma notícia digital, por exemplo, implica observar quem a produziu, para quem, com qual finalidade, em que espaço circula, quais fontes utiliza, quais vozes privilegia, quais

[2] ICT/TIC Tecnologias da Informação e Comunicação.

recursos linguísticos mobiliza e como imagens, títulos e outros elementos participam da construção dos sentidos.

A educação midiática envolve, portanto, tanto a análise crítica dos conteúdos quanto a participação ativa em sua produção e circulação. Buckingham (2010) destaca que, nas práticas de produção midiática, as fronteiras entre análise crítica e produção prática tendem a se desfazer, aproximando teoria e prática. Essa perspectiva aproxima-se diretamente do ensino de Língua Portuguesa, pois a formação para a cultura digital envolve práticas de leitura, interpretação, produção e circulação de textos em diferentes linguagens e suportes. Nesse sentido, a educação midiática não constitui um campo externo ao ensino de linguagem, mas uma dimensão das próprias práticas contemporâneas de linguagem.

Nesse cenário, a educação midiática não constitui conteúdo periférico. Ela integra a formação para a cidadania e pode ser desenvolvida por meio das próprias práticas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica previstas para o componente Língua Portuguesa.

8 DOCUMENTOS NORMATIVOS E IMPLICAÇÕES PARA LÍNGUA PORTUGUESA

A análise do corpus documental, realizada à luz dos quatro eixos estabelecidos na metodologia, permitiu identificar um movimento de ampliação e complexificação do lugar atribuído às tecnologias digitais na Educação Básica brasileira. Mais do que a presença crescente da tecnologia nos documentos normativos, os resultados evidenciam uma mudança qualitativa: de uma compreensão predominantemente associada ao uso de recursos e ferramentas para uma concepção que incorpora dimensões culturais, sociais, comunicacionais, éticas e formativas. Esse deslocamento torna-se particularmente significativo quando observado em articulação com as práticas de linguagem e com as demandas dirigidas à formação docente.

Quadro 1. Documentos relacionados à tecnologia e implicações para Língua Portuguesa

Documento	Ênfase relacionada à tecnologia	Implicações para Língua Portuguesa
LDB – Lei nº 9.394/1996	Tecnologia como dimensão da formação básica e compreensão da sociedade.	Formação para compreender e participar da sociedade.
BNCC – 2017	Cultura digital como competência geral e dimensão da formação integral.	Novas práticas de linguagem, gêneros discursivos, hipertextos, hipermídias e textos multissemióticos.
Lei nº 14.533/2023 – PNED	Educação digital, letramento digital, produção de conteúdos, comunicação, colaboração, segurança e resolução de problemas.	Ampliação da responsabilidade curricular na formação para práticas digitais.
Resolução CNE/CEB nº 2/2025	Integração curricular da educação digital e midiática e orientações para uso de dispositivos digitais.	Articulação entre práticas de linguagem, educação midiática, leitura crítica e produção digital.

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (1996, 2017, 2023, 2025).

O quadro evidencia que cultura digital não surge de forma isolada na BNCC. Há um percurso normativo no qual a tecnologia passa de um elemento relacionado à formação geral para uma dimensão que envolve participação social, produção de conhecimento, comunicação, cultura, ética e cidadania. O resultado mais significativo dessa leitura comparativa é, portanto, a identificação de um deslocamento conceitual e curricular, no qual o debate deixa de se restringir ao acesso ou à utilização de tecnologias e passa a envolver as práticas sociais constituídas em ambientes digitais.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 representa um importante ponto de consolidação desse percurso, ao estabelecer diretrizes específicas para a Educação Digital e Midiática e ao ampliar a discussão para dimensões relacionadas à cidadania digital, à cultura digital, à informação e à comunicação. O documento evidencia que a presença das tecnologias na escola não deve ser compreendida exclusivamente como questão de infraestrutura ou de domínio técnico, mas como parte da formação dos sujeitos para participação crítica e responsável na sociedade contemporânea.

A própria Resolução CNE/CEB nº 2/2025 reforça essa perspectiva ao definir a educação digital escolar como o "conjunto de competências, habilidades e conhecimentos necessários ao pleno exercício da cidadania digital na contemporaneidade" (BRASIL, 2025). A definição é significativa porque desloca a educação digital de uma perspectiva centrada no domínio técnico dos dispositivos para uma concepção vinculada à formação dos sujeitos para participação consciente na sociedade digital. O documento ainda relaciona essa formação aos direitos digitais, à inclusão, às dinâmicas sociais mediadas pela tecnologia e às transformações do mundo do trabalho (BRASIL, 2025).

Para este artigo, o aspecto mais relevante da atualização normativa é que ela reforça a necessidade de superar a compartimentalização entre tecnologia, mídia e currículo. No campo das Linguagens, isso significa reconhecer que dispositivos, plataformas e mídias participam de práticas sociais nas quais os sujeitos produzem e interpretam sentidos.

Nessa perspectiva, o segundo resultado, diretamente relacionado ao eixo das práticas de linguagem, é que a cultura digital não constitui apenas um novo contexto para o ensino de Língua Portuguesa. Ela reconfigura as próprias práticas de produção, circulação, leitura e interpretação dos textos.

Essa constatação é particularmente relevante porque impede uma compreensão meramente instrumental da cultura digital. Se os estudantes produzem, leem, compartilham, comentam e ressignificam textos em ambientes digitais, tais práticas passam a constituir situações concretas de uso da linguagem e, consequentemente, podem ser compreendidas como objetos legítimos de ensino.

Essa interpretação encontra respaldo na perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin, segundo a qual a linguagem se realiza nas relações sociais e nos diferentes gêneros discursivos. Ainda,

encontra respaldo em conformidade com Marcuschi (2005), que contribui particularmente para essa interpretação ao discutir os gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.

Desse modo, o resultado da análise não consiste apenas em constatar que a BNCC menciona tecnologias digitais, mas em evidenciar que a cultura digital altera as condições concretas nas quais as práticas de linguagem se realizam. Consequentemente, ensinar Língua Portuguesa em uma sociedade digital implica considerar gêneros, suportes, modos de circulação, interlocutores, finalidades comunicativas e recursos semióticos que fazem parte dessas práticas.

O terceiro resultado diz respeito à ampliação da própria concepção de texto. A análise articulada entre os documentos normativos e o referencial teórico evidencia que as práticas digitais colocam em circulação textos que não se organizam exclusivamente pela linguagem verbal escrita, mas mobilizam diferentes recursos semióticos.

Essa característica aproxima a cultura digital das discussões sobre multiletramentos e multimodalidade. Rojo (2012) chama atenção para a necessidade de considerar a multiplicidade cultural e semiótica das práticas contemporâneas de linguagem. Cope e Kalantzis (2020), por sua vez, ampliam essa discussão ao compreenderem a produção de sentidos como processo que envolve diferentes modos de representação e comunicação. Lemke (2010) contribui para esse debate ao evidenciar que os letramentos contemporâneos se constituem em ambientes nos quais diferentes recursos e linguagens atuam de maneira articulada.

A aproximação entre esses autores e os documentos analisados permite identificar um resultado importante: a cultura digital amplia a noção de competência linguística exigida pela escola. Não se trata de substituir a leitura e a escrita verbal, mas de compreendê-las em articulação com outras formas de produção de sentidos. Essa constatação também se relaciona às contribuições de Ribeiro (2019), para quem as tecnologias digitais produzem transformações nas práticas de leitura e escrita.

O resultado, portanto, aponta para uma consequência curricular importante: a cultura digital não exige o abandono das práticas tradicionais de linguagem, mas sua ressignificação diante de novas formas de produção e circulação textual.

O quarto resultado identificado relaciona-se à educação midiática. A análise dos documentos evidencia que o desenvolvimento da cultura digital não pode ser reduzido à capacidade de utilizar dispositivos, plataformas ou aplicativos. A participação nos ambientes digitais envolve também a capacidade de localizar, selecionar, interpretar, avaliar e produzir informações, bem como compreender as condições de circulação dos discursos e posicionar-se de maneira ética e crítica.

Essa dimensão aproxima-se da concepção de educação midiática defendida por Buckingham (2010), para quem o trabalho educativo com as mídias não deve consistir simplesmente na adição de

novas tecnologias ao currículo, mas na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente os meios, suas linguagens, formas de representação e relações sociais.

A análise da BNCC em conjunto com as orientações mais recentes do CNE reforça essa interpretação, pois a cultura digital aparece vinculada não apenas à utilização de ferramentas, mas à participação responsável nos contextos digitais. Portanto, a educação midiática passa a apresentar uma relação direta com o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que avaliar informações, interpretar discursos, reconhecer diferentes perspectivas, analisar recursos de linguagem e produzir conteúdos para diferentes públicos são, também, práticas de linguagem. Assim, o resultado identificado é a aproximação entre educação midiática e educação linguística. A formação crítica para os ambientes digitais não constitui uma tarefa externa ao componente Língua Portuguesa: ela pode ser desenvolvida por meio da análise e produção dos próprios textos que circulam socialmente nesses ambientes.

O quinto resultado emerge da articulação entre os quatro eixos e diz respeito à formação docente. A análise evidencia que a ampliação das demandas relacionadas à cultura digital não significa simplesmente que o professor precise aprender a utilizar mais ferramentas tecnológicas. O desafio é mais amplo: requer que o docente compreenda como as tecnologias modificam as práticas sociais de linguagem e como essas práticas podem ser transformadas em objetos de ensino.

Dessa forma, a partir do corpus analisado, podem ser identificadas pelo menos 5 dimensões articuladas de conhecimento necessárias à atuação docente: 1) o conhecimento conceitual, relacionado à compreensão da cultura digital e de seus impactos sociais; 2) o conhecimento linguístico-discursivo, relacionado aos gêneros, às práticas de linguagem e às condições de produção e circulação dos textos; 3) o conhecimento semiótico, relacionado à leitura e à produção de textos multimodais; o 4) conhecimento pedagógico, relacionado à transformação dessas práticas em situações de aprendizagem; 5) o conhecimento crítico e ético, relacionado à educação midiática, à circulação de informações e à participação responsável nos ambientes digitais.

A principal implicação desse resultado é que a formação continuada precisa promover a articulação entre tecnologia, linguagem, currículo e prática pedagógica. Assim, o professor não deve ser compreendido apenas como usuário de recursos digitais, mas como mediador de práticas sociais de linguagem que já fazem parte da experiência dos estudantes e que precisam ser analisadas criticamente no espaço escolar.

A leitura comparativa dos documentos, articulada ao referencial teórico, evidencia um deslocamento da compreensão da tecnologia como ferramenta para uma concepção da cultura digital como dimensão das práticas sociais, curriculares e formativas. Nesse movimento, o texto deixa de ser compreendido predominantemente em sua dimensão verbal e passa a contemplar práticas multimodais

e multissemióticas; as práticas de leitura e escrita passam a ser analisadas também em diferentes ambientes, suportes e condições de circulação; o domínio técnico das tecnologias é ampliado pela necessidade de participação crítica, ética e responsável na cultura digital; e o professor deixa de ser concebido apenas como usuário de recursos tecnológicos para assumir o papel de mediador de práticas de linguagem e de formação para a participação consciente nos ambientes digitais. Esses resultados demonstram que a presença da cultura digital nos documentos normativos não representa somente uma demanda pela modernização dos recursos utilizados em sala de aula, mas uma reconfiguração curricular mais ampla, que alcança os objetos de ensino, as práticas de linguagem e os conhecimentos mobilizados na formação docente. No caso específico da Língua Portuguesa, essa transformação é particularmente significativa, uma vez que as tecnologias digitais interferem diretamente nas formas de produzir, ler, interpretar, compartilhar e ressignificar textos. Assim, a cultura digital não se apresenta como elemento externo ao ensino de linguagem, mas como parte das próprias práticas sociais que constituem seu objeto. Nesse sentido, os resultados apontam que a incorporação da cultura digital à BNCC e aos documentos normativos posteriores desloca a formação docente do simples domínio instrumental das tecnologias para a capacidade de compreender, mediar e transformar em objeto de ensino as práticas sociais de linguagem que emergem e se reconfiguram nos ambientes digitais.

9 O QUE MUDA PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DOCENTE?

A cultura digital amplia o objeto de reflexão do professor de Língua Portuguesa sem eliminar os conhecimentos tradicionalmente trabalhados. Leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica e produção textual permanecem centrais, mas passam a ser mobilizadas em contextos comunicativos mais variados.

Ler pode envolver a interpretação articulada de textos verbais, imagens, vídeos, gráficos, hiperlinks e elementos sonoros. Escrever pode envolver diferentes linguagens, suportes e públicos. Falar pode envolver planejamento, gravação, edição e circulação. Analisar linguisticamente pode significar observar escolhas lexicais, modalização, argumentação, intertextualidade e efeitos de sentido em diferentes mídias.

Uma postagem pode ser analisada quanto às escolhas lexicais, aos recursos argumentativos e às estratégias de persuasão. Um vídeo pode envolver roteiro, oralidade, imagem, música, edição e público. Um meme pode permitir o estudo de intertextualidade, implícitos, humor e conhecimento compartilhado. Uma notícia digital pode mobilizar estrutura composicional, escolhas linguísticas, relação entre texto e imagem e condições de circulação.

Assim, a tecnologia não substitui o ensino de Língua Portuguesa. Ela amplia os contextos nos quais esse ensino pode acontecer. O desafio é evitar tanto a tecnofilia (atração excessiva pela tecnologia), que transforma qualquer ferramenta em sinônimo de inovação — quanto a rejeição da cultura digital como fenômeno estranho à escola.

Se as práticas de linguagem se transformaram, a formação docente também precisa ser repensada. Formação digital não pode restringir-se ao domínio operacional de plataformas, aplicativos ou dispositivos. Ferramentas mudam; conhecimentos estruturantes permanecem e permitem ao professor compreender e adaptar-se a novas práticas.

Para o professor de Língua Portuguesa, essa formação precisa articular, pelo menos, cinco dimensões: conhecimento conceitual sobre cultura digital e letramentos; conhecimento linguístico e discursivo sobre gêneros e práticas sociais de linguagem; conhecimento semiótico sobre multimodalidade e multissemiose; conhecimento pedagógico para transformar essas práticas em objetos de aprendizagem; e conhecimento crítico e ético sobre circulação de informações, autoria, privacidade, desinformação e participação digital.

Nesse cenário, a formação do professor de Língua Portuguesa não pode restringir-se ao domínio instrumental das tecnologias. É necessário desenvolver conhecimentos que permitam compreender como diferentes recursos semióticos produzem sentidos e como essas combinações podem ser transformadas em objetos de ensino. Nesse sentido, Lemke (2010, p. 463) destaca que as práticas contemporâneas de leitura e produção demandam dos professores “uma compreensão útil de semiótica multimidiática”.

Conhecer os estudantes também é parte desse processo. No contexto digital, isso implica compreender as formas de comunicação e participação dos estudantes, sem transformar a escola em extensão das redes sociais. O papel escolar é criar condições para que os sujeitos se distanciem criticamente de suas práticas, analisem-nas e produzam novos conhecimentos a partir delas.

A formação docente também não pode ser dissociada das condições concretas de trabalho. Infraestrutura, conectividade, equipamentos, suporte técnico, tempo de planejamento e políticas de formação continuada são condições que interferem diretamente na possibilidade de efetivar as orientações curriculares. A responsabilidade, portanto, é compartilhada entre políticas públicas, sistemas de ensino, escolas, gestores e professores.

A democratização da cultura digital também não pode ser compreendida exclusivamente como ampliação do acesso a equipamentos. Buckingham (2010) ressalta que o acesso envolve igualmente a capacidade de utilizar formas culturais de expressão e comunicação, evidenciando que as desigualdades digitais ultrapassam a dimensão material. Desse modo, políticas de educação digital

precisam articular infraestrutura, conectividade e formação para o uso crítico, criativo e autoral das linguagens que circulam nos ambientes digitais.

Nesse sentido, a principal contribuição para a formação docente não está em oferecer uma lista de ferramentas, mas em construir repertório teórico e pedagógico que permita ao professor responder a uma pergunta mais ampla: que práticas de linguagem os estudantes precisam compreender e produzir para participar de maneira crítica, ética, criativa e responsável da sociedade digital?

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que a relação entre BNCC, cultura digital e Linguagens não pode ser reduzida à presença de dispositivos tecnológicos no ambiente escolar. A cultura digital constitui dimensão da sociedade contemporânea e transforma práticas sociais, modos de comunicação, produção de conhecimento e formas de participação.

No campo educacional, essa transformação repercute diretamente sobre o currículo e sobre a formação docente. A BNCC representa um marco importante ao incorporar a cultura digital como competência geral e ao reconhecer, particularmente no componente Língua Portuguesa, as transformações produzidas pelas tecnologias nas práticas de leitura, escrita, oralidade e produção de textos.

O diálogo com Bakhtin, Grupo de Nova Londres, Marcuschi, Rojo, Cope e Kalantzis, Lemke e Ribeiro permite sustentar que essas transformações são, fundamentalmente, transformações nas práticas sociais de linguagem. Os ambientes digitais ampliam as situações de interação, reconfiguram gêneros, alteram condições de circulação e exigem a articulação de diferentes modos de significação. Desse modo, os resultados permitem responder à questão de pesquisa ao evidenciar que a cultura digital, no percurso normativo analisado, deixa de ocupar uma posição predominantemente instrumental e passa a constituir uma dimensão das práticas sociais, da formação cidadã e das práticas de linguagem.

Para a formação docente, essa perspectiva implica deslocar o foco da simples aprendizagem operacional de ferramentas para a compreensão das práticas de linguagem que se constituem nos ambientes digitais.

Ainda cabe destacar que a educação midiática acrescenta a essa discussão uma dimensão crítica. Não basta saber acessar e produzir conteúdos: é necessário compreender fontes, discursos, interesses, estratégias de persuasão, mecanismos de circulação e implicações éticas da participação digital. O ensino de Língua Portuguesa encontra, nesse campo, um espaço privilegiado para desenvolver leitura crítica, autoria e participação social.

A análise normativa também mostra que a cultura digital passou de uma dimensão explicitamente prevista na BNCC para um campo objeto de regulamentação e implementação curricular mais específica. A Lei nº 14.533/2023 ampliou a política de educação digital, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 estabeleceu diretrizes para sua integração curricular e para o uso de dispositivos digitais nos espaços escolares. O cenário de 2026, portanto, torna ainda mais urgente discutir não apenas a presença da cultura digital no currículo, mas as condições e os fundamentos de sua efetivação.

Nesse processo, a formação docente ocupa posição central. Mais do que ensinar professores a utilizar tecnologias, é necessário prepará-los para compreender as linguagens de uma sociedade digital e transformar suas práticas em objetos de ensino. Para Língua Portuguesa, isso significa articular conhecimentos linguísticos, discursivos, semióticos, tecnológicos, pedagógicos e éticos.

Conclui-se, portanto, que o principal deslocamento identificado entre a BNCC e as políticas posteriores de educação digital consiste na superação de uma concepção da tecnologia como ferramenta em favor de sua compreensão como dimensão das práticas sociais e da formação humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. BOLEMA: Boletim de Educação Matemática, v. 21, n. 29, p. 99-129, 2008.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Brasília, DF, 2025.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Educação e realidade, v. 35, n. 03, p. 37-58, 2010.

CAZDEN, C. et al. A Pedagogy Of Multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, Spring, 66: p.60-92, 1996. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>. Acesso em 10 abr. 2026.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. Letramentos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trabalhos em linguística Aplicada, v. 49, p. 455-479, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. Revista Linguagem & Ensino, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino. Revista Linguagem & Ensino, v. 19, n. 2, p. 91-111, 2019.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VALLE, Bejamim de Medeiros. Tecnologia da informação no contexto organizacional. Ciência da informação, v. 25, n. 1, 1996.