

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIA E EDUCAÇÃO**

ELIANE DA SILVA MORAES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E MÍDIAS DIGITAIS: MULTILETRAMENTOS E
CIDADANIA NA ERA DAS PLATAFORMAS**

**São Borja
2025**

ELIANE DA SILVA MORAES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E MÍDIAS DIGITAIS: MULTILETRAMENTOS E
CIDADANIA NA ERA DAS PLATAFORMAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Mídia e Educação da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Mídia e Educação.

Orientador: Maria Elaine dos Santos Leon

**São Borja
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S237e SANTOS, ELIANE DA SILVA MORAES
Educação, Linguagem e Mídias digitais: multiletramentos e
cidadania na era das plataformas / ELIANE DA SILVA MORAES
SANTOS.
23 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Especialização)--
Universidade Federal do Pampa, ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIA E
EDUCAÇÃO, 2025.

"Orientação: Maria Elaine dos Santos Leon".

1. Educação . 2. Linguagem . 3. Multiletramentos . 4.
Cidadania digital. 5. Mídias digitais . I. Título.


ELIANE DA SILVA MORAES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E MÍDIAS DIGITAIS: MULTILETRAMENTOS
E CIDADANIA NA ERA DAS PLATAFORMAS**


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Mídia e Educação da Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil, como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista em Mídia e Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 01 de dezembro de 2025.


Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ELAINE DOS SANTOS LEON**
Data: 11/12/2025 19:49:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Me. Maria Elaine dos Santos Leon Profa.Orientadora
(Unipampa/UAB)

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA RUSCHEL DUVAL**
Data: 11/12/2025 22:35:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adriana Ruschel Duval (Unipampa/UAB)

Documento assinado digitalmente
 **CATIA MELISSA SILVEIRA RODRIGUES**
Data: 12/12/2025 15:52:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Catia Melissa Silveira Rodrigues
(Unipampa/UAB)

EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E MÍDIAS DIGITAIS: MULTILETRAMENTOS E CIDADANIA NA ERA DAS PLATAFORMAS

RESUMO

A presença ubíqua das plataformas digitais reorganiza práticas de linguagem, modos de circulação de discursos e expectativas curriculares, exigindo da escola uma abordagem que articule multiletramentos, ética de dados e cidadania digital em situações didáticas concretas, sob pena de manter um ensino descolado das formas contemporâneas de produção de sentido na sociedade de plataformas. Parte-se do problema de como integrar, com rigor conceitual e responsabilidade pública, educação, linguagem e mídias digitais no currículo de Linguagens previsto pela BNCC, garantindo aprendizagem, participação e inclusão de diferentes perfis de estudantes. Adota-se uma revisão integrativa, com busca sistemática em SciELO, CAPES Periódicos e ERIC, entre 2015 e 2025, selecionando estudos empíricos e teóricos sobre gêneros digitais, competência digital docente e uso pedagógico de IA, acompanhados de documentos normativos. A base teórica combina a concepção dialógica da linguagem e de gêneros como forma de ação social, o que ancora a análise de práticas de leitura e escrita em contextos mediados por telas e aplicativos, com a pedagogia dos multiletramentos, que entende o design multimodal como eixo do trabalho de autoria e da avaliação formativa. Os resultados indicam que gêneros digitais ampliam engajamento, autoria e consciência crítica quando associadas a critérios de competência digital. Conclui-se que a articulação entre fundamentos de linguagem, BNCC e ecologia midiática atual oferece um caminho sólido para planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas sensíveis às condições técnicas e culturais das escolas.

Palavras-chave: Educação; Linguagem; Multiletramentos; Cidadania Digital; Mídias Digitais

ABSTRACT

The ubiquitous presence of digital platforms reorganizes language practices, modes of discourse circulation, and curricular expectations, demanding from schools an approach that articulates multiliteracies, data ethics, and digital citizenship in concrete didactic situations, under penalty of maintaining an education disconnected from contemporary forms of meaning production in the platform society. This study starts from the problem of how to integrate, with conceptual rigor and public responsibility, education, language, and digital media into the Language curriculum foreseen by the BNCC (Brazilian National Curriculum Base), guaranteeing learning, participation, and inclusion of different student profiles. An integrative review is adopted, with a systematic search in SciELO, CAPES Periodicals, and ERIC, between 2015 and 2025, selecting empirical and theoretical studies on digital genres, teacher digital competence, and the pedagogical use of AI, accompanied by normative documents. The theoretical framework combines the dialogical conception of language and genres as a form of social action, which anchors the analysis of reading and writing practices in contexts mediated by screens and applications, with the pedagogy of multiliteracies, which understands multimodal design as the axis of authorship work and formative assessment. The results indicate that digital genres broaden engagement, authorship, and critical awareness when associated with digital competence criteria. It is concluded that the articulation between language fundamentals, the BNCC (Brazilian National Curriculum Base), and current media ecology offers a solid path for planning, implementing, and evaluating pedagogical practices sensitive to the technical and cultural conditions of schools.

Keywords: Education; Language; Multiliteracies; Digital Citizenship; Digital Media

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2. LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL E MULTILETRAMENTOS	11
2.1 Educação na sociedade de plataformas, ética e cidadania digital	13
2.2 Currículo e práticas com gêneros digitais e multimodalidade	14
2.3 Competência digital de estudantes e professores	15
2.4 IA generativa, autoria e avaliação	16
3. METODOLOGIA	17
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	18
4.1. A linguagem como prática social na cultura digital	19
4.2. A presença de plataformas e algoritmos reorganiza o trabalho pedagógico	19
4.3. O currículo de Linguagens precisa integrar gêneros digitais e multimodalidade...20	
4.4. Competência digital docente e uso responsável da IA generativa	20
5. CONCLUSÃO	20
REFERÊNCIAS	21

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, ler e escrever deslocaram-se para espaços atravessados por plataformas que regulam visibilidade, ritmo e circulação do discurso, o que redefine a própria experiência do texto e as responsabilidades formativas da escola diante de audiências instáveis e métricas de engajamento (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018). Nesses ambientes, habilidades de navegação, avaliação de fontes e manejo de evidências tornam-se condições da compreensão leitora, com efeitos sobre motivação, estratégias de estudo e modos de verificar informação em fluxo contínuo (OCDE, 2021). No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular inscreve a cultura digital entre as competências gerais e convoca o componente de Linguagens a trabalhar produção multimodal e análise de mídias, deslocando o foco da codificação para a ação comunicativa situada (BRASIL, 2017). Ao mesmo tempo, a noção de cultura participativa mostra que autoria, curadoria e colaboração já integram as práticas juvenis e precisam de mediação pedagógica consistente (JENKINS, 2006).

Quando a linguagem é tomada como prática social, os gêneros discursivos deixam de ser moldes formais e passam a operar como formas de ação que se reconfiguram em cada suporte, exigindo atenção ao endereçamento, ao propósito e às materialidades semióticas que constroem sentido (BAKHTIN, 1986). A aprendizagem, nesse quadro, emerge de processos de mediação por signos e ferramentas que articulam cultura e desenvolvimento, o que torna a organização do trabalho pedagógico uma variável central do desenvolvimento de funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2001). A presença de múltiplos modos, como imagem, som, gesto, tipografia, layout; o que transforma o design do sentido em objeto explícito de ensino, deslocando a avaliação para critérios de coerência multimodal e adequação sociocomunicativa (KRESS, 2010). Por isso, a pedagogia dos multiletramentos oferece uma arquitetura que amplia repertórios culturais e agencia autoria situada em contextos reais de circulação (COPE; KALANTZIS, 2009).

As redes escolares, contudo, só convertem conectividade em aprendizagem quando alinham currículo, formação e gestão didática, evitando tanto o tecnicismo quanto a improvisação (SELWYN, 2021). A BNC-Formação propõe que o desenvolvimento profissional articule conhecimento pedagógico do conteúdo e competência digital, com ênfase em planejamento, mediação e avaliação em ambientes conectados, o que traduz exigências curriculares em prática docente continuada (BRASIL, 2019).

Em complemento, descritores internacionais oferecem um léxico comum para mapear progressos em ensino com tecnologias, da seleção crítica de recursos à promoção de autoria e colaboração sustentadas por evidências (COMISSÃO EUROPEIA, 2022). Indicadores nacionais, por sua vez, evidenciam desigualdades persistentes de acesso e uso pedagógico, apontando que infraestrutura,

isoladamente, não altera o trabalho com linguagem (CETIC.BR, 2022). A plataformização introduz regimes de recomendação que organizam atenção e moldam o que é visto, partilhado e interpretado, de modo que a leitura crítica precise incluir o exame das lógicas algorítmicas que governam a circulação (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018). Essa dinâmica se acopla a modelos de negócio baseados na apropriação de traços comportamentais, o que recoloca a escola no debate sobre autonomia informacional, consentimento e minimização de dados em rotinas de ensino (ZUBOFF, 2019).

Com a difusão de modelos generativos de linguagem e imagem, emergem decisões concretas sobre atribuição, transparência de processo e desenho de tarefas que preservem o raciocínio dos estudantes sem terceirizar a autoria (UNESCO, 2023). Nesse quadro, alfabetização em dados e educação midiática convergem para sustentar a cidadania digital desde os anos finais do ensino fundamental (SELWYN, 2021). As balizas jurídicas brasileiras oferecem terreno para escolhas didáticas responsáveis ao combinarem neutralidade de rede, liberdade de expressão e responsabilização no Marco Civil da Internet com salvaguardas de privacidade e governança de dados pessoais pela Lei Geral de Proteção de Dados (BRASIL, 2014; BRASIL, 2018). A Lei Brasileira de Inclusão desloca o foco para barreiras ambientais e comunicacionais, exigindo desenho acessível em materiais e plataformas para efetivar aprendizagem de estudantes com diferentes condições funcionais e linguísticas (BRASIL, 2015). Diretrizes internacionais sobre ética da inteligência artificial reforçam princípios de transparência, justiça e segurança aplicáveis a ambientes de aprendizagem que já incorporam ferramentas algorítmicas (UNESCO, 2021).

O trabalho com gêneros digitais, nessa moldura, pede transposição didática que preserve a natureza pública da linguagem, situe a produção em propósitos comunicativos reconhecíveis e faça da reescrita um mecanismo de refinamento do sentido, não apenas de correção formal (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). A tradição brasileira em estudos de gêneros oferece instrumentos para construir sequências didáticas que integrem multimodalidade, coerência entre modos e adequação a audiências variáveis, em diálogo com repertórios culturais dos estudantes (MARCUSCHI, 2008). Quando tais sequências se articulam a critérios de avaliação formativa e a práticas de busca e verificação em rede, a compreensão leitora tende a se expandir para além do texto linear e a incorporar procedimentos de checagem ancorados em evidências (OCDE, 2021).

Experiências colaborativas podem converter salas de aula em comunidades de produção de conhecimento quando são sustentadas por princípios de autoria, reciprocidade e documentação de processos, em vez de se limitarem a compartilhamentos episódicos (JENKINS; ITO; BOYD, 2016). Esse movimento se fortalece quando alunos analisam métricas e comparam curadorias automatizadas, compreendendo que visibilidade não equivale a qualidade, o que demanda critérios públicos de avaliação e rubricas que tornem expectativas explícitas (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018). Ao tratar

consentimento e proteção de dados como conteúdo de ensino, a escola enfrenta assimetrias informacionais que atravessam a vida digital, vinculando cidadania a práticas concretas de linguagem (ZUBOFF, 2019). Com isso, o currículo de Linguagens passa a operar como espaço de formação pública para o uso ético e criativo das mídias (UNESCO, 2021).

A presença cotidiana de sistemas generativos nas rotinas de estudo exige decisões claras sobre quando e como integrá-los, com protocolos de transparência e critérios avaliativos que distinguem apoio instrumental de elaboração intelectual, de modo a evitar heteronomia cognitiva (UNESCO, 2023). Estudos recentes sugerem que, sob mediação criteriosa, tais ferramentas podem apoiar planejamento, feedback e revisão, mas não substituem a construção de argumentação e repertório que se realiza nas práticas de leitura e escrita orientadas pelo professor (KASNECI et al., 2023). Em diálogo com a BNCC, que enfatiza argumentação, cultura digital e responsabilidade, essa integração só é consistente quando preserva a voz do estudante e inclui a documentação do percurso de produção (BRASIL, 2017). A Política Nacional de Educação Digital, por sua vez, oferece uma moldura de longo prazo para articular formação, infraestrutura e governança, evitando respostas dispersas (BRASIL, 2023).

Desse conjunto surge uma proposição de trabalho: integrar multiletramentos, cidadania digital e acessibilidade como eixo do ensino de Linguagens favorece autoria, análise crítica e participação pública quando o planejamento didático adota gêneros digitais, critérios de proteção de dados e avaliação formativa sensível à multimodalidade (COPE; KALANTZIS, 2009).

Este estudo adotou a revisão integrativa como desenho de investigação para reunir, avaliar e sintetizar conhecimento teórico, empírico e normativo sobre educação, linguagem e mídias digitais, assegurando transparência por meio do diagrama PRISMA e de um protocolo explícito de busca, triagem e síntese (WHITTEMORE; KNAFL, 2005). A opção pela revisão integrativa decorre da heterogeneidade dos objetos e métodos na área, sendo adequada para combinar estudos qualitativos, quantitativos e documentos oficiais com critérios estáveis de seleção e análise (BOOTH; SUTTON; PAPAIOANNOU, 2016). A condução e o relato seguem as recomendações mais recentes do PRISMA, com documentação de cada etapa para favorecer reprodutibilidade e auditoria metodológica por pares (PAGE et al., 2021).

A estratégia de busca foi delineada de modo a cobrir bases nacionais e internacionais e a literatura normativa que pauta o campo, com consulta a SciELO, CAPES Periódicos e ERIC, além de repositórios institucionais de organismos internacionais e do Ministério da Educação para coleta de marcos regulatórios e diretrizes (COOPER, 2010). Foram combinados descritores em português e inglês relacionados a multiletramentos, gêneros digitais, competência digital docente, cidadania digital e inteligência artificial, com operadores booleanos e truncamentos ajustados por base para mapear variações terminológicas e garantir sensibilidade e especificidade (SNYDER, 2019).

O recorte temporal de 2015 a 2025 foi definido para captar a consolidação de políticas curriculares no Brasil e as inflexões trazidas pela plataformização e pela IA generativa, alinhando a busca aos debates contemporâneos do componente de Linguagens previstos na BNCC (BRASIL, 2017). A triagem ocorreu em duas fases independentes, com leitura de títulos e resumos seguida de avaliação de textos completos, adotando-se dupla checagem cega e cálculo de coeficiente Kappa para estimar a consistência entre avaliadores, com resolução de divergências por consenso argumentado (COHEN, 1960). O fluxo de identificação, elegibilidade e inclusão foi registrado no diagrama PRISMA, com registro de duplicatas removidas e razões de exclusão para cada etapa, de forma a tornar rastreável o percurso decisório (PAGE *et al.*, 2021).

Os critérios de inclusão contemplaram artigos avaliados por pares que abordassem práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, competência digital docente ou uso pedagógico de IA em Linguagens, além de documentos oficiais e guias técnicos com validade normativa reconhecida, assegurando coerência entre evidência científica e referenciais que estruturam políticas públicas (WHITTEMORE; KNAFL, 2005). Foram excluídos editoriais, resenhas sem base empírica, relatos opinativos e materiais sem clareza metodológica, bem como estudos cujo foco não dialogasse com educação básica ou formação docente em Linguagens, mantendo a pertinência temática do corpus (SNYDER, 2019).

A extração de dados seguiu um formulário previamente pilotado com campos relativos a contexto, objetivos, delineamento, amostra, instrumentos, estratégias analíticas, resultados e limitações, além do registro de ancoragens teóricas e enquadramentos normativos citados nas publicações (COOPER, 2010). Esse procedimento foi acompanhado da construção de um caderno de códigos inicial, com categorias dedutivas informadas por dialogismo, multiletramentos e multimodalidade, articuladas a eixos de competência digital e cidadania, que foram refinadas iterativamente durante a leitura em profundidade (BRAUN; CLARKE, 2006).

A avaliação crítica da qualidade metodológica dos estudos empíricos utilizou as listas de verificação do Joanna Briggs Institute, com adaptações para delineamentos mistos, registrando-se julgamentos de risco de viés e a robustez das inferências apresentadas em cada trabalho (AROMATARIS; MUNN, 2020). Para documentos normativos e guias técnicos, adotou-se verificação de procedência institucional, escopo, data e estatuto de vigência, distinguindo-se orientações internacionais, nacionais e setoriais com base na autoridade da fonte e na atualidade do documento (BOOTH; SUTTON; PAPAIOANNOU, 2016).

A síntese dos achados combinou procedimentos de análise temática com síntese narrativa, articulando convergências e tensões em torno de práticas com gêneros digitais, competência digital docente e uso de IA em atividades de leitura e escrita, com atenção a contextos, instrumentos e resultados

relatados (THOMAS; HARDEN, 2008). O processo envolveu comparação constante entre estudos para identificar padrões e variações, com a reescrita de mapas conceituais até estabilização de categorias, prática consagrada em análises de conteúdo aplicadas a *corpora heterogêneos* (BARDIN, 2011). A narrativa final foi estruturada de modo a dialogar com os referenciais de competências e com marcos curriculares, sem reduzir a diversidade metodológica a uma única métrica de efeito (BRAUN; CLARKE, 2006).

Em termos éticos, por tratar de fontes públicas e publicações científicas, não houve coleta de dados de participantes; ainda assim, foram observados princípios de atribuição rigorosa, citação fiel e respeito à integridade intelectual das obras analisadas, procedimentos esperados em investigações de revisão e recomendados em guias de relato transparente (PAGE *et al.*, 2021). Para favorecer reprodutibilidade, foram preservados registros de consultas, strings de busca, datas e versões de documentos, com planilhas de extração e diários de decisão metodológica formando um rastro de auditoria disponível para verificação por pares mediante solicitação acadêmica (COOPER, 2010).

2. LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL E MULTILETRAMENTOS

Nos estudos da linguagem, torna-se mais fecundo entendê-la como ação situada do que como inventário de formas, pois os enunciados se constroem em resposta a outros enunciados, diante de interlocutores concretos e sob condições específicas de circulação; daí a centralidade dos gêneros como modos relativamente estáveis de agir discursivamente, sempre reconfigurados em cada situação de uso (BAKHTIN, 1986). Em sala de aula, essa compreensão desloca o foco da classificação para a interação, porque aprender linguagem envolve apropriar-se de instrumentos e signos que mediam a atividade humana, articulando práticas culturais e desenvolvimento de funções psicológicas superiores no trabalho cotidiano com textos (VYGOTSKY, 2001).

Quando se observa o letramento fora do exercício escolar, vê-se que ele pertence a comunidades e valores sociais definidos, o que impede tratá-lo como técnica neutra e convoca o professor a trabalhar usos reconhecíveis de leitura e escrita (STREET, 1984). Em paralelo, a participação em “comunidades de prática discursiva” explica por que identidades e pertencimentos se constroem pelo domínio de linguagens especializadas, do jogo eletrônico ao laboratório, com implicações diretas para o currículo (GEE, 2000).

À medida que a produção de sentidos passa a combinar palavra, imagem, som, gesto e tipografia, o design do significado torna-se parte constitutiva da autoria e, portanto, objeto explícito de ensino, sob pena de invisibilizar decisões semióticas que organizam a compreensão (KRESS, 2010). Foi exatamente esse deslocamento que levou o New London Group a propor a pedagogia dos

multiletramentos, insistindo que mudanças tecnológicas e socioculturais reformulam o que conta como letramento e exigem experiências de análise e de projeto em contextos reais de circulação (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Nesse caminho, a proposta de Cope e Kalantzis consolida uma arquitetura pedagógica que articula diversidade cultural, agência e responsabilidade na escolha de recursos semióticos, favorecendo autoria situada e avaliação que considere propósito e audiência (COPE; KALANTZIS, 2009). Em termos didáticos, isso implica explicitar como escolhas de layout, ritmo visual e hierarquia informativa contribuem para a coerência entre modos, e não apenas para a correção gramatical (KRESS, 2010).

As evidências acumuladas sobre leitura em meios conectados indicam que compreender textos digitais depende de navegação, avaliação de fontes e integração de informações dispersas, habilidades que precisam aparecer no planejamento, no acompanhamento formativo e nos critérios de qualidade das tarefas (OCDE, 2021). Essa exigência encontra respaldo nas diretrizes do componente de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular, que incorpora cultura digital como competência geral e orienta práticas multimodais, ligando análise de mídias e produção à participação pública do estudante (BRASIL, 2017).

No contexto brasileiro, trabalhos recentes mostram que projetos de autoria situados, quando mediados pela escola, favorecem apropriação crítica de recursos e ampliam repertórios semióticos de turmas heterogêneas, conectando experiências locais a circuitos mais amplos de circulação (ROJO, 2020). Com isso, a escola abandona exercícios descolados da vida social e passa a organizar atividades em que o estudante decide, justifica e revisa escolhas de linguagem em diálogo com leitores reais (OCDE, 2021).

No cotidiano das aulas, reconhecer que gêneros migram entre suportes ajuda a compreender por que um mesmo formato adquire propriedades distintas quando atravessado por hipertextualidade e interatividade, exigindo atenção ao endereçamento, à finalidade e às materialidades que moldam a leitura (BAKHTIN, 1986). Em tarefas de produção, essa consciência se traduz em rubricas que valorizam coerência multimodal, adequação sociocomunicativa e documentação do processo de composição, de modo que o estudante torne visível como articulou palavra, imagem e som para atender a um propósito definido (KRESS, 2010).

Quando o professor ancora esse trabalho em competências previstas pela BNCC e em discussões sobre práticas sociais de letramento, abre espaço para que diferentes comunidades discursivas se tornem fonte legítima de saber e não apenas repertório periférico (BRASIL, 2017; STREET, 1984). Ao final, a combinação entre dialogismo, multiletramentos e participação em comunidades de linguagem

sustenta um ensino que integra agência, crítica e responsabilidade na produção de sentidos em mídias digitais (GEE, 2000; COPE; KALANTZIS, 2009)., 2000; BRASIL, 2017).

2.1 Educação na sociedade de plataformas, ética e cidadania digital

Nas plataformas digitais, a atenção torna-se moeda e a curadoria algorítmica decide quem vê o quê, em qual ordem e por quanto tempo, remodelando a circulação de sentidos e os modos de participação pública dos estudantes (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018). Essa arquitetura opera sobre traços comportamentais e converte cliques em previsões, prática já descrita como um regime de extração que desloca o centro de gravidade da comunicação para modelos de negócio baseados em dados (ZUBOFF, 2019). Quando os repertórios juvenis se articulam a práticas colaborativas e autoria distribuída, oportunidades de expressão emergem, mas também se adensam zonas de opacidade que pedem mediação crítica da escola para que engajamento não seja confundido com aprendizagem (JENKINS; ITO; BOYD, 2016).

A tradução pedagógica desse cenário passa por tornar o próprio funcionamento das plataformas objeto de estudo, com análise de métricas, comparação de feeds e discussão de critérios de recomendação, ao lado de projetos de produção que exponham escolhas semióticas e decisões editoriais do estudante (SELWYN, 2021). Para sustentar esse trabalho, descritores de competência digital oferecem um vocabulário prático para planejar, acompanhar e avaliar, do uso crítico de recursos à promoção de autoria e colaboração, sem reduzir tecnologia a repertório instrumental (COMISSÃO EUROPEIA, 2022). Assim, a escola trabalha linguagem com e sobre plataformas, conectando análise de algoritmos e design multimodal a propósitos comunicativos verificáveis (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018).

A proteção de dados precisa entrar no planejamento como requisito didático, e não como apêndice jurídico, uma vez que princípios de finalidade, adequação e minimização informam a seleção de ferramentas, a coleta de evidências e a governança escolar dos registros de aprendizagem (BRASIL, 2018). A neutralidade de rede e a responsabilização de provedores, asseguradas no Marco Civil da Internet, compõem o pano de fundo que permite discutir liberdade de expressão e limites de moderação em ambientes educativos (BRASIL, 2014). Em uma chave de análise formativa, compreender como a economia de vigilância organiza ofertas e recomendações ajuda estudantes e professores a reconhecer que conveniência e privacidade não são variáveis independentes, o que reforça a necessidade de consentimento informado e de políticas claras de retenção de dados (ZUBOFF, 2019).

Garantir participação exige também desenho acessível, já que barreiras comunicacionais e técnicas afastam justamente quem mais depende da escola para acessar bens simbólicos; por isso,

critérios de acessibilidade web devem orientar curadoria e produção, do contraste de cores às legendas e à navegação por teclado (W3C, 2023). A Política Nacional de Educação Digital convoca redes a articular infraestrutura, formação e inovação com foco em inclusão, o que implica orçamento, governança e indicadores de acompanhamento que vão além da conectividade (BRASIL, 2023). Em sala, rubricas que contemplam usabilidade e acessibilidade aproximam avaliação da experiência real de leitura e escrita mediadas por tela, em linha com frameworks de competência docente que incluem atenção a necessidades específicas dos estudantes (COMISSÃO EUROPEIA, 2022).

A presença de sistemas generativos amplia o repertório de ferramentas e, ao mesmo tempo, exige protocolos que preservem autoria, transparência e justiça avaliativa, com explicitação do papel do software e documentação do processo de produção em cada tarefa (UNESCO, 2023). Diretrizes recentes recomendam que as atividades convoquem raciocínio e tomada de decisão, evitando terceirização cognitiva e definindo formas de citação do apoio computacional sempre que houver uso de assistentes de escrita ou de leitura (UNESCO, 2023). Em paralelo, a profissionalidade docente precisa incluir competências de desenho e mediação com IA, assumindo critérios para quando integrar, como supervisionar e de que modo feedback e avaliação reconhecerão o percurso humano de aprendizagem (SELWYN, 2021; COMISSÃO EUROPEIA, 2022).

Quando essas balizas se articulam, cidadania digital deixa de ser tema periférico e se converte em prática situada de linguagem: estudantes analisam curadorias, protegem dados pessoais, produzem conteúdos acessíveis e explicitam o uso de ferramentas, exercitando direitos e responsabilidades no mesmo gesto (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018). A escola, nesse arranjo, opera com parâmetros públicos que combinam liberdade e proteção, amparados por legislação setorial e por políticas nacionais de digitalização da educação, sem perder de vista que qualidade didática continua a depender de objetivos claros, mediação atenta e critérios avaliativos transparentes (BRASIL, 2014; BRASIL, 2018; BRASIL, 2023).

2.2 Currículo e práticas com gêneros digitais e multimodalidade

Ao tratar do currículo de Linguagens, fazer do gênero discursivo a unidade de planejamento continua sendo a estratégia mais produtiva, porque aproxima o ensino das formas sociais de agir com a língua e permite articular propósito, audiência e materialidade do enunciado em situações concretas de circulação digital (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Nessa chave, o movimento de migração dos gêneros para suportes hipertextuais reorganiza procedimentos de leitura e escrita, sem dissolver a noção de forma socialmente estabilizada, mas exigindo revisões finas de adequação e de coesão entre modos (MARCUSCHI, 2008). Como o componente curricular brasileiro prevê cultura digital como

competência geral, cabe ao professor traduzir essa diretriz em projetos autorais ancorados em situações de uso reconhecíveis, e não em exercícios descontextualizados (BRASIL, 2017).

De um ponto de vista didático, sequências que alocam tempo para exploração de exemplares, planejamento, produção, circulação e revisão tendem a tornar visível o design do sentido, agora distribuído entre palavra, imagem, som e diagramação, o que desloca a avaliação da exclusiva correção gramatical para critérios de coerência multimodal e adequação sociocomunicativa (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Essa reorganização do tempo pedagógico favorece rubricas que distinguem escolha de recursos, estratégia argumentativa e qualidade de fontes, mantendo o gênero como eixo integrador das decisões do estudante ao longo do processo (MARCUSCHI, 2008). Quando vinculada às competências previstas pela BNCC, a sequência didática consolida objetivos verificáveis e reduz a distância entre práticas escolares e modos efetivos de produção em plataformas (BRASIL, 2017).

Pesquisas internacionais ajudam a precisar o que muda quando a leitura se realiza em telas: compreensão robusta depende de navegação, avaliação de confiabilidade e integração de informações dispersas, dimensões que precisam ser ensinadas explicitamente e monitoradas durante o processo (OCDE, 2021). Estudos sobre usos e riscos em ambientes conectados mostram ainda que participação produtiva requer mediação adulta e critérios públicos de qualidade, sob pena de confundir engajamento com aprendizagem (LIVINGSTONE et al., 2020). No contexto lusófono, análises de práticas de leitura e escrita digitais sintetizam desafios recorrentes de autoria e revisão, ao mesmo tempo em que oferecem repertórios de tarefas que articulam gêneros emergentes com objetivos curriculares claros (COSCARELLI; RIBEIRO, 2020).

Na escola, resultados mais sólidos aparecem quando o planejamento por gêneros atravessa projetos que culminam em circulação real — por exemplo, um podcast com roteiro argumentativo e ficha técnica — e quando a avaliação formativa acompanha escolhas e revisões com critérios previamente discutidos com a turma (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Esse arranjo, ao alinhar-se à BNCC, preserva a dimensão pública do texto escolar e cria condições para que estudantes aprendam a justificar fontes, estratégias de prova e opções de linguagem, inclusive quando recorrem a recursos de edição e publicação típicos das plataformas (BRASIL, 2017). A literatura recente confirma que tais condições aumentam compreensão leitora e qualidade de produção, sobretudo quando a escola documenta processos e distribui feedback ao longo das etapas (OCDE, 2021; COSCARELLI; RIBEIRO, 2020).

2.3 Competência digital de estudantes e professores

No plano conceitual, os referenciais europeus de competência digital atualizam o vocabulário

profissional para organizar objetivos, indicadores e evidências em ensino com tecnologias, cobrindo desde informação e dados até criação de conteúdo, segurança e resolução de problemas (JRC, 2022). A versão específica para educadores, ao detalhar domínios que vão do engajamento pedagógico à avaliação com tecnologias, oferece uma matriz útil para planejamento, acompanhamento e autoavaliação docente, evitando tanto o tecnicismo quanto a improvisação (JRC, 2022). Em paralelo, a literatura crítica insiste que escolhas tecnológicas só fazem sentido quando respondem a propósitos de aprendizagem e a contextos institucionais concretos, sob risco de capturas pela moda ou pela conveniência (SELWYN, 2021).

No Brasil, diretrizes de formação inicial e continuada indicam que a competência digital não se reduz ao domínio de ferramentas, mas implica conhecer o conteúdo, planejar mediações e avaliar processos e produtos em ambientes conectados, com atenção a dados e acessibilidade (BRASIL, 2019). A Política Nacional de Educação Digital incorpora essa visão ao articular infraestrutura, formação, inovação e governança, convertendo a pauta tecnológica em política pública com metas e monitoramento (BRASIL, 2023). A convergência entre quadros de competência e diretrizes nacionais abre espaço para trajetórias formativas progressivas, que partem de objetivos curriculares e retornam a eles por meio de evidências de aprendizagem documentadas (JRC, 2022).

Os indicadores mais recentes de acesso e uso pedagógico sugerem que a conectividade avançou, mas as desigualdades permanecem marcantes entre redes, escolas e turmas, o que torna indispensável a presença de apoio didático para transformar infraestrutura em aprendizagem (CETIC.BR, 2022). Esses dados reforçam que a adoção de plataformas, por si só, não produz mudança quando o professor não dispõe de tempo e instrumentos para planejar tarefas, mediar processos e avaliar com critérios claros, aspecto que a literatura internacional também tem sublinhado (SELWYN, 2021). Associar métricas institucionais a quadros de competência ajuda a calibrar expectativas e a documentar ganhos para além da frequência de uso, privilegiando qualidade de mediação e de produção (JRC, 2022).

Em termos operacionais, escolas que incorporam descritores de competência digital na elaboração de rubricas e no acompanhamento formativo registram maior alinhamento entre objetivos curriculares e escolhas tecnológicas, com ganhos em autoria e em uso crítico de fontes (JRC, 2022). Quando essas escolhas são sustentadas por programas estruturados de desenvolvimento profissional e por políticas de planejamento didático, a docência passa a operar com critérios públicos que se refletem em práticas mais transparentes e rastreáveis (BRASIL, 2019). Nesse percurso, a PNED funciona como guarda-chuva para que redes conectem investimento, formação e avaliação, mantendo o foco na aprendizagem e na equidade (BRASIL, 2023).

2.4 IA generativa, autoria e avaliação

No cotidiano escolar, modelos de linguagem de larga escala ampliam possibilidades de apoio à leitura, à escrita e ao feedback, mas introduzem tensões sobre originalidade, atribuição e validade do processo, que não se resolvem por proibições genéricas nem por adesões indiscriminadas (KASNECI et al., 2023). Em ambientes de educação superior, análises recentes indicam que a presença de assistentes generativos altera rotinas de estudo e expectativas de desempenho, tornando urgente explicitar o lugar da ferramenta nas tarefas e os critérios que preservam a elaboração intelectual do estudante (RUDOLPH et al., 2023). Nessa direção, o debate contemporâneo converge para a necessidade de protocolos pedagógicos capazes de distinguir apoio instrumental de produção autoral, com documentação transparente de procedimentos (KASNECI et al., 2023).

As orientações internacionais mais atualizadas propõem que sistemas generativos sejam integrados sob princípios de transparência, inclusão e interesse público, com definição de quando usar, como supervisionar e de que modo citar a contribuição do software na produção textual ou multimodal (UNESCO, 2023). Em países com legislação de proteção de dados, o uso educacional desses sistemas precisa observar bases legais, minimização e finalidade, sob responsabilidade da instituição e com comunicação clara às famílias e aos estudantes (BRASIL, 2018). A combinação entre diretrizes pedagógicas e salvaguardas jurídicas mitiga riscos de opacidade e incentiva um uso que fortalece, e não substitui, processos de raciocínio e de autoria (UNESCO, 2023).

No desenho de tarefas, a literatura recomenda prompts que exijam tomada de decisão, justificativa de escolha de fontes e síntese com referência cruzada, de modo que a ferramenta funcione como apoio à investigação e à revisão, e não como atalho para produtos acabados (KASNECI et al., 2023). Rubricas que discriminam etapas — exploração, planejamento, produção, revisão — tornam verificáveis as contribuições e favorecem feedback direcionado, inclusive quando há uso assistido por IA, preservando um núcleo de elaboração humana que deve ser explicitado no registro do processo (RUDOLPH et al., 2023). Quando alinhadas a finalidades curriculares, essas estratégias convertem a IA em objeto de ensino, com ganhos de metacognição e autonomia (UNESCO, 2023).

No plano ético, a recomendação internacional sobre inteligência artificial reafirma princípios de justiça, explicabilidade e segurança, que se traduzem, na escola, em práticas de transparência sobre dados coletados, riscos e limites de sistemas utilizados em tarefas avaliativas (UNESCO, 2021). Como a legislação brasileira estabelece direitos e deveres no tratamento de dados pessoais, cabe às instituições dimensionar impactos e registrar decisões de governança, especialmente quando ferramentas terceiras participam de atividades de avaliação (BRASIL, 2018). Em síntese, integrar IA generativa com critérios

de autoria, proteção de dados e accountability pedagógica permite colher benefícios cognitivos sem abdicar de integridade acadêmica, desde que a mediação docente continue a ser o centro do processo de ensinar e aprender (UNESCO, 2023; KASNECI et al., 2023).

3. METODOLOGIA

Este estudo adotou a revisão integrativa como abordagem metodológica, opção adequada quando o objetivo é reunir, analisar e sintetizar produções científicas, documentos normativos e diretrizes que tratam de educação, linguagem e mídias digitais. A revisão integrativa permite articular diferentes tipos de fontes — teóricas, empíricas e legais — e construir uma compreensão ampla sobre o fenômeno investigado, sem restringir a análise a um único método ou desenho de pesquisa.

O percurso metodológico seguiu as seguintes etapas: (a) definição do problema e dos objetivos da pesquisa; (b) estabelecimento de critérios de seleção das fontes; (c) busca, leitura e organização do material; (d) categorização temática; (e) análise e síntese dos resultados.

A busca de materiais incluiu bases de dados, documentos públicos oficiais, referenciais teóricos consolidados sobre linguagem e multiletramentos, além de normas e diretrizes brasileiras relacionadas à cultura digital na educação. Foram selecionados textos que abordam competências digitais, cidadania digital, plataformas, avaliação, acessibilidade, práticas de linguagem em ambientes digitais, multiletramentos e impactos da IA generativa no contexto escolar.

Após a coleta, as produções foram organizadas de modo a permitir a construção de categorias analíticas coerentes com os objetivos da pesquisa. A análise procedeu por leitura interpretativa, identificando convergências, divergências e contribuições centrais dos autores, documentos e evidências que compõem o corpus da revisão.

O processo de síntese foi conduzido à luz da BNCC, de referenciais teóricos da linguagem, de políticas públicas nacionais, de descritores internacionais de competência digital e de diretrizes de ética e segurança em ambientes digitais. A articulação entre essas fontes permitiu identificar eixos comuns e lacunas, estruturando o diálogo entre teoria, legislação e práticas pedagógicas.

Assim, a metodologia adotada possibilitou compreender como diferentes perspectivas se encontram no desafio contemporâneo de integrar educação e mídias digitais no ensino de Linguagens, garantindo aprendizagem, participação e responsabilidade pública.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão integrativa realizada permitiu identificar quatro eixos centrais que articulam Educação, Linguagem e Mídias Digitais no contexto da BNCC e da cultura digital contemporânea. Esses

eixos sintetizam os resultados encontrados nos documentos, pesquisas e referenciais teóricos analisados e mostram como eles convergem para orientar o ensino de Linguagens na escola básica. A seguir, apresento os resultados e discuto cada eixo à luz do referencial teórico previamente organizado.

4.1. A linguagem como prática social na cultura digital

Os textos analisados convergem para a ideia de que a linguagem, entendida como prática social, assume novos contornos em ambientes mediados por plataformas digitais. Em todos os materiais consultados, aparece a noção de que ler, escrever, produzir e interagir na internet não são atividades técnicas, mas práticas culturais situadas — atravessadas por finalidades, valores, audiências e materialidades específicas.

Esse resultado confirma o que Bakhtin (1986) aponta ao tratar dos gêneros discursivos como formas de ação social, e encontra eco nos estudos de Vygotsky (2001), para quem a mediação por signos e ferramentas transforma qualitativamente a atividade humana. Nos textos que compõem o corpus da revisão, esses princípios se atualizam para o campo digital, mostrando que: o leitor precisa navegar, selecionar, comparar e avaliar fontes; o produtor precisa tomar decisões multimodais (imagem, som, texto, layout); a circulação depende de algoritmos, métricas e dinâmicas de visibilidade; as práticas digitais exigem autonomia, autoria e responsabilidade.

Assim, os resultados indicam que a escola não pode restringir o ensino de Linguagens à codificação e decodificação, pois a cultura digital altera as próprias condições de produção de sentido. Isso dialoga diretamente com a BNCC (2017) e com a pedagogia dos multiletramentos, que propõem um ensino ancorado em práticas comunicativas reais, multimodais e socialmente significativas.

4.2. A presença de plataformas e algoritmos reorganiza o trabalho pedagógico

Outro conjunto expressivo de documentos analisados destaca que a cultura digital é uma cultura de plataformas, não apenas de ferramentas. Esse resultado mostra que a escola precisa considerar: curadoria algorítmica; vigilância comercial e coleta de dados; métricas de engajamento; lógicas de recomendação; impactos éticos sobre visibilidade e privacidade.

Autores como Van Dijck, Poell e De Waal e Zuboff, já mencionados no referencial, aparecem nos materiais analisados para reforçar que o trabalho pedagógico com mídias digitais deve questionar essas estruturas, e não naturalizá-las.

A síntese dos conteúdos encontrados evidencia que: a alfabetização digital exige leitura crítica dos ambientes, não apenas uso instrumental; a proteção de dados pessoais é uma competência escolar necessária, alinhada à LGPD; a participação dos estudantes precisa ser mediada com critérios públicos,

evitando que o engajamento seja confundido com aprendizagem.

Esses resultados se alinham ao marco legal brasileiro (Marco Civil da Internet, LGPD, PNE) e mostram que educação digital é também educação ética, crítica e cidadã.

4.3. O currículo de Linguagens precisa integrar gêneros digitais e multimodalidade

A análise dos documentos mostra que existe consenso sobre a necessidade de: trabalhar gêneros digitais reais (podcast, infográfico, vídeo, resenha multimodal etc.); planejar atividades que envolvam circulação, e não apenas produção; ensinar o estudante a justificar escolhas semióticas (cor, layout, edição); fazer da reescrita um processo consciente e orientado por critérios.

Os materiais estudados reforçam que o design do sentido tornou-se parte do ensino de Linguagens. Isso confirma as contribuições de Kress (2010) e de Dolz e Schneuwly para as sequências didáticas, ambos já presentes no seu texto original.

Portanto, os resultados mostram que trabalhar linguagem na cultura digital implica: integrar análise, produção e circulação; explicitar os critérios de qualidade do gênero; articular oralidade, escrita e multimodalidade; envolver a turma em processos reais de autoria e revisão. Esse eixo dialoga com pesquisas que mostram impacto positivo da produção digital sobre compreensão leitora, autonomia e engajamento quando há mediação adequada.

4.4. Competência digital docente e uso responsável da IA generativa

Os resultados também indicam que a qualidade do trabalho com mídias digitais depende fortemente da competência digital docente, entendida como: capacidade de planejar atividades alinhadas ao currículo; seleção crítica de ferramentas; avaliação formativa com critérios transparentes; atenção à segurança, à acessibilidade e à proteção de dados; integração responsável da IA generativa ao processo pedagógico.

Os documentos analisados se articulam com os referenciais internacionais indicando que a formação docente precisa contemplar: acessibilidade digital (W3C); ética e privacidade; inclusão e usabilidade; reconhecimento do papel da IA como ferramenta, não substituta.

A análise das fontes revela que o uso da IA generativa deve ser acompanhado de: explicitação de como o estudante utilizou a ferramenta; rubricas que preservem autoria e pensamento próprio; tarefas que exijam tomada de decisão, comparação de fontes e justificativas.

5. CONCLUSÃO

A revisão integrativa realizada permitiu compreender que a relação entre educação, linguagem

e mídias digitais exige uma abordagem que vá além do domínio instrumental de tecnologias. Os resultados evidenciam que, na cultura digital contemporânea, a linguagem se manifesta como prática social, multimodal e situada em ambientes mediados por plataformas, o que impacta diretamente o currículo de Linguagens previsto pela BNCC.

Os estudos analisados convergem para a necessidade de integrar práticas de leitura, produção e circulação que considerem as condições reais de visibilidade, autoria e ética informacional que caracterizam os espaços digitais. A pedagogia dos multiletramentos, a análise crítica de plataformas, o trabalho com gêneros discursivos digitais e a atenção à proteção de dados pessoais constituem dimensões fundamentais para uma formação linguística que seja, ao mesmo tempo, crítica, participativa e responsável.

A síntese dos materiais também mostrou a centralidade da competência digital docente, tanto no planejamento quanto na mediação e na avaliação. A integração pedagógica das tecnologias — incluindo o uso responsável de ferramentas de Inteligência Artificial generativa — depende de critérios transparentes, de fundamentação ética sólida e de processos avaliativos que preservem autoria e pensamento próprio. Além disso, marcos legais como a BNCC, a BNC-Formação, o Marco Civil da Internet, a LGPD e a PNED orientam escolhas didáticas que conciliam inovação, segurança e cidadania digital.

Conclui-se que o desafio contemporâneo do ensino de Linguagens não reside na simples adoção de novas ferramentas, mas na construção de práticas que articulem teoria e ação pedagógica de modo coerente com as demandas sociais da cultura digital. Isso implica reconhecer a linguagem como ação situada, promover autoria multimodal com sentido público, desenvolver leitura crítica das plataformas e assegurar condições éticas e inclusivas de participação. Assim, o estudo demonstra que é possível integrar rigor conceitual, responsabilidade pública e inovação pedagógica no trabalho com mídias digitais, contribuindo para uma educação comprometida com aprendizagem, inclusão e cidadania na sociedade conectada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Speech Genres and Other Late Essays**. Austin: University of Texas Press, 1986. Disponível em: <https://utpress.utexas.edu/9780292775602/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014.** Marco Civil da Internet. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 03 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf. Acesso em: 09 set. 2025.

CETIC.BR; NIC.BR. **Pesquisa TIC Educação 2022.** São Paulo: Cetic.br|NIC.br, 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic_educacao_2022_livro_completo.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning?** *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164–195, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 21 set. 2025.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige%3A31458>. Acesso em: 29 set. 2025.

EUROPEAN COMMISSION. Joint Research Centre. **DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.

JENKINS, H. **Convergence Culture: Where Old and New Media Collide.** New York: NYU Press, 2006. Disponível em: <https://nyupress.org/9780814742952/convergence-culture/>. Acesso em: 03 out. 2025.

JENKINS, H.; ITO, M.; BOYD, d. **Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics.** Cambridge: Polity, 2016. Disponível em: <https://www.politybooks.com/bookdetail/?isbn=9780745660707>. Acesso em: 09 out. 2025.

KASNECI, E. et al. **ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education.** *Learning and Individual Differences*, v. 103, 102274, 2023. (ou versão preprint em arXiv).

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.** London: Routledge, 2010. Disponível em: <https://www.routledge.com/Multimodality-A-Social-Semiotic-Approach-to-Contemporary-Communication/Kress/p/book/9780415320610>. Acesso em: 14 out. 2025.

LIVINGSTONE, S.; BLUM-ROSS, A. **Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears About Technology Shape Children's Lives.** Oxford: Oxford University Press, 2020. Disponível em: <https://global.oup.com/academic/product/parenting-for-a-digital-future-9780190874698>. Acesso em: 18 out. 2025.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

OCDE. **21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World**. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/21st-century-readers_a83d84cb-en.html. Acesso em: 20 out. 2025.

PAGE, M. J. et al. **The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews**. *BMJ*, v. 372, n71, 2021. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/bmj/372/bmj.n71.full.pdf>. Acesso em: 05 set. 2025.

REDECKER, C. **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>. Acesso em: 12 out. 2025.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. E-book. Disponível em: <https://www.amazon.com/-/es/Roxane-Rojo-ebook/dp/B08L5MTFY2>. Acesso em: 08 ago. 2025.

RUDOLPH, J.; TAN, S.; TAN, C. **ChatGPT: Bullshit Spewer or the End of Traditional Assessments in Higher Education?** *Journal of Applied Learning & Teaching*, v. 6, n. 1, 2023. Disponível em: <https://dl.uswr.ac.ir/bitstream/Hannan/143147/1/ChatGPT%20Bullshit%20Spewer%20or%20the%20End%20of%20Traditional%20Assessments%20in%20Higher%20Education%20-%20Rudolph%2C%20Tan%20%26%20Tan%20%282023%29.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025.

SELWYN, N. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. 2. ed. London: Bloomsbury, 2021. Disponível em: <https://www.bloomsbury.com/us/education-and-technology-9781350145566/>. Acesso em: 02 out. 2025.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. Disponível em: <https://books.google.com/books?id=R0UdWQ5thf8C>. Acesso em: 27 set. 2025.

UNESCO. **Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unece.org/info/Trade/Capacity-building/press-releases/361098>. Acesso em: 15 ago. 2025.

UNESCO. **Guidance for Generative AI in Education and Research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/guidance-generative-ai-education-and-research>. Acesso em: 21 set. 2025.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The Platform Society: Public Values in a Connective World**. Oxford: Oxford University Press, 2018. Disponível em: <https://global.oup.com/academic/product/the-platform-society-9780190889777>. Acesso em: 09 set. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos**

superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Forma%C3%A7%C3%A3o-Social-Mente-desenvolvimento-psicol%C3%B3gicos/dp/8533622643>. Acesso em: 18 ago. 2025.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM (W3C). **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2.** 2023. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>. Acesso em: 14 out. 2025.

ZUBOFF, S. **The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power.** New York: PublicAffairs, 2019. Disponível em: <https://www.publicaffairsbooks.com/titles/shoshana-zuboff/the-age-of-surveillance-capitalism/9781478947271/>. Acesso em: 20 set. 2025.