CULTURA DIGITAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA BNCC

DIGITAL CULTURE AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN UPPER SECONDARY EDUCATION: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES BASED ON THE BNCC

https://doi.org/10.63330/aurumpub.074-022

Jacquelane Maria Andrade Carvalho
Mestranda em Educação
Universidad Autónoma de Assunción
E-mail: jackigor@outlook.com

Fernanda Sousa Rabelo
Mestranda em Filosofia Faculdade Católica do Maranhão – MINTER/FACMA/PUCRS
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS / Bolsista FAPEMA.
E-mail: fernanda7158@hotmail.com

Caio dos Santos Silva
Graduado em Licenciatura em Química
Instituto Federal do Piauí - IFPI
E-mail: caiosantosifpi@gmail.com

Edinalva Pereira Campos
Graduada em Pedagogia
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
E-mail: nalvaina2@gmail.com

Francisca Maria Isidorio dos Santos
Licenciatura em Pedagogia
Faculdade Superior de Ensino Programus - ISEPRO
E-mail: franciscamariaisidorio@gmail.com

Idelfonso Alves da Costa
Graduado em Geografia
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
E-mail: idelfonsoalvesdacosta69@gmail.com

Jocilma Xavier Sampaio
Bacharelado em Serviço Social
Faculdade do Médio Parnaíba – FAMEP
E-mail: jocilma2017.xavier@gmail.com

Larissa Barros Rodrigues de Souza Farias
Graduada em Licenciatura em Educação Física
Universidade Federal do Piauí – UFPI
E-mail: issabarro@hotmail.com

Richards Sousa Lima
Graduando em Licenciatura em Pedagogia
Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná - UNIFATECIE
E-mail: ricklima34eu@gmail.com

Shirley Sampaio Andrade
Graduada em Pedagogia
Universidade Estadual do Piauí - UESPI
E-mail: Shirleyandrade0505@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre cultura digital no Ensino Médio e discute suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Parte-se do entendimento de que as tecnologias digitais transformam as formas de produção, circulação e leitura dos textos, mas sua presença na escola não garante, por si só, a aprendizagem. Trata-se de pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, de abordagem analítico-interpretativa, fundamentada na BNCC, em dispositivos legais recentes, nos dados da pesquisa TIC Educação 2024 e em estudos sobre cultura digital, multiletramentos e ensino de língua. A análise relaciona leitura crítica, pesquisa, produção textual, mediação docente, desigualdades de acesso, regulamentação do uso de dispositivos eletrônicos e inteligência artificial generativa. Como contribuição, apresenta uma matriz de planejamento e uma sequência didática de doze aulas voltada à leitura crítica e à produção de conteúdo informativo, com critérios de avaliação em três níveis; as propostas ainda não foram aplicadas em sala de aula. A análise indica que o potencial educativo da cultura digital depende de sua articulação com objetivos explícitos de aprendizagem linguística e com práticas que favoreçam a autonomia, a autoria, a verificação de informações e a responsabilidade ética. Conclui-se que as tecnologias digitais podem enriquecer o ensino de Língua Portuguesa quando utilizadas sob perspectiva crítica e inclusiva.

Palavras-chave: BNCC; Cultura digital; Ensino de Língua Portuguesa; Inteligência artificial generativa; Multiletramentos.

Abstract

This article analyzes the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular — BNCC) on digital culture in upper secondary education and discusses their implications for Portuguese language teaching. It starts from the understanding that digital technologies transform the ways in which texts are produced, circulated, and read, but their presence in schools does not, in itself, guarantee learning. This is a qualitative, documentary, and bibliographic study with an analytical-interpretive approach, based on the BNCC, recent legal frameworks, data from the 2024 ICT in Education

Survey (TIC Educação 2024), and studies on digital culture, multiliteracies, and language teaching. The analysis addresses the relationships among critical reading, research, text production, teacher mediation, unequal access, the regulation of electronic devices, and generative artificial intelligence. As its contribution, the study presents a planning framework and a twelve-lesson teaching sequence focused on critical reading and the production of informational content, with assessment criteria at three levels; these proposals have not yet been implemented in the classroom. The analysis indicates that the educational potential of digital culture depends on its integration with explicit language-learning objectives and with practices that foster student autonomy, authorship, information verification, and ethical responsibility. The article concludes that digital technologies can enrich Portuguese language teaching when used from a critical and inclusive perspective.

Keywords: BNCC; Digital culture; Generative artificial intelligence; Multiliteracies; Portuguese language teaching.

1 INTRODUÇÃO

A expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) alterou formas de interação, circulação de informações e produção de conhecimento. Textos verbais, imagens, vídeos, áudios e hiperlinks convivem em práticas comunicativas cotidianas. Para estudantes do Ensino Médio, a formação linguística continua a exigir leitura e escrita, mas também a compreensão das condições em que os discursos são produzidos, divulgados e interpretados.

No ensino de Língua Portuguesa, gêneros como reportagens digitais, podcasts, comentários, infográficos e publicações em redes sociais permitem examinar diferentes modos de construir sentidos. Sua presença no cotidiano juvenil, entretanto, não garante domínio de procedimentos de interpretação crítica, verificação de informações ou produção responsável. O desafio pedagógico não é simplesmente incorporar ferramentas, mas definir o que se pretende ensinar por meio delas.

A BNCC inclui a cultura digital entre as competências gerais da Educação Básica e, na área de Linguagens e suas Tecnologias, estabelece habilidades relacionadas ao uso crítico, ético e responsável das tecnologias. No Ensino Médio, a competência específica 7 da área se desdobra nas habilidades EM13LGG701 a EM13LGG704, que tratam, respectivamente, da exploração das tecnologias digitais e de suas funcionalidades, da avaliação de seus impactos, da produção em diferentes linguagens e mídias e dos procedimentos de pesquisa e busca de informações (Brasil, 2018). Essas habilidades pertencem à área de Linguagens e suas Tecnologias e não são exclusivas do componente de Língua Portuguesa.

O planejamento dessas práticas também precisa considerar o marco normativo recente. A Lei nº 14.533/2023 instituiu a Política Nacional de Educação Digital e prevê que seu eixo Educação Digital Escolar esteja em consonância com a BNCC (Brasil, 2023). A Lei nº 14.945/2024 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e modificou a organização do Ensino Médio, incluindo disposições sobre formação geral básica, itinerários formativos e áreas do conhecimento (Brasil, 2024). A Lei nº 15.100/2025 restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes e foi regulamentada pelo Decreto nº 12.385/2025 (Brasil, 2025a, 2025b). Além disso, a TIC Educação 2024 registrou o uso de ferramentas de inteligência artificial generativa por estudantes do Ensino Médio (NIC.br, 2025).

A familiaridade com aplicativos não equivale automaticamente à capacidade de pesquisar, interpretar e produzir discursos. Kirschner e De Bruyckere (2017) questionam o mito do "nativo digital"; Santiago, Ragonezi e Gomes (2026), em observação realizada em um contexto escolar específico, descrevem dificuldades na transferência de práticas cotidianas com smartphones para tarefas escolares no computador. O alcance restrito desse estudo recomenda cautela, mas a questão merece atenção didática.

Pesquisas anteriores examinam a cultura digital na BNCC sob diferentes perspectivas. Machado e Amaral (2021) discutem criticamente a competência de cultura digital; Antunes e Cerutti (2022) relacionam tecnologias digitais e ensino de Língua Portuguesa; Silva (2022) analisa cultura digital, juventudes e ensino de língua no Ensino Médio. Esses trabalhos apontam que a realização das orientações curriculares depende de escolhas pedagógicas e condições de implementação.

Diante disso, pergunta-se: como as orientações da BNCC sobre cultura digital podem fundamentar possibilidades pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, considerando os desafios de uso crítico e inclusivo, a regulação dos dispositivos e a presença da inteligência artificial generativa? O objetivo geral é analisar essas orientações e discutir suas implicações para o ensino. Especificamente, busca-se identificar referências curriculares, relacioná-las à leitura e à produção textual, examinar desafios de implementação e sistematizar uma proposta de planejamento didático.

A contribuição do artigo consiste em aproximar a análise curricular de decisões concretas de ensino, articulando objetivos, procedimentos, avaliação e condições de participação. A proposta didática é uma síntese para planejamento, não uma intervenção testada. O texto apresenta o referencial teórico, os procedimentos metodológicos, a análise e discussão, que inclui uma matriz de planejamento e uma sequência didática, e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CULTURA DIGITAL, LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM

A cultura digital pode ser compreendida como o conjunto de práticas sociais e formas de interação e produção de informação mediadas por tecnologias digitais. Seu significado educacional ultrapassa a

presença de equipamentos: envolve os modos como sujeitos produzem, compartilham, interpretam e legitimam discursos. Para Língua Portuguesa, essa perspectiva exige considerar não apenas o conteúdo verbal, mas também o gênero, o público, a finalidade e o contexto de circulação.

Essa definição aproxima a discussão das abordagens de letramento digital que enfatizam práticas socialmente situadas e possibilidades pedagógicas, em vez de restringir o conceito à operação de dispositivos (Coscarelli; Ribeiro, 2016; Lankshear; Knobel, 2015). O mesmo recurso pode adquirir sentidos distintos conforme o contexto: buscar uma palavra, verificar uma notícia, participar de um debate e publicar uma campanha exigem decisões e conhecimentos diferentes. Para a escola, importa identificar quais dessas decisões serão objeto de ensino e como serão acompanhadas.

A ampliação das possibilidades de publicação permite que usuários comentem, compartilhem e produzam conteúdos, mas não elimina diferenças de acesso, visibilidade e poder. Popularidade não comprova confiabilidade, assim como aparência profissional não garante qualidade. A leitura crítica deve envolver autoria, data, evidências, interesses envolvidos, escolhas lexicais e recursos persuasivos, sem se limitar à identificação de informações falsas.

A dimensão ética também integra as práticas de linguagem: atribuir autoria, proteger dados pessoais, evitar a circulação de mensagens descontextualizadas e participar de interações respeitosas são questões que podem ser trabalhadas a partir de gêneros reais. Mendes, Alves e Dering (2022) ressaltam que o acesso à informação não a transforma automaticamente em conhecimento; cabe ao ensino organizar procedimentos de leitura, pesquisa, escrita e argumentação.

Os multiletramentos, formulados pelo New London Group (1996) e discutidos no Brasil por Rojo e Moura (2012) e Rojo (2013), articulam a multiplicidade de linguagens à diversidade cultural. Não se trata de reunir ferramentas diferentes numa atividade, mas de analisar como palavras, imagens, sons, organização visual e links participam da produção de sentidos. A comparação entre notícia, vídeo de divulgação e texto opinativo sobre um mesmo tema, por exemplo, permite observar diferenças de finalidade, argumento, credibilidade e público. Do mesmo modo, analisar um infográfico exige observar escala, legenda, seleção de dados, hierarquia visual e relação entre elementos, e produzir um podcast requer decisões sobre oralidade, roteiro, ritmo, público e edição. A escolha do gênero deve decorrer da finalidade comunicativa e dos conhecimentos linguísticos a desenvolver, e não da novidade da ferramenta.

Essa abordagem exige explicitar os conhecimentos linguísticos e discursivos em jogo, os critérios de qualidade e as etapas de revisão. Pereira (2021) relaciona multiletramentos, TDIC e gêneros contemporâneos previstos na BNCC; Andrade, Fernandes e Souza (2019), ao analisarem o documento e respostas de professores, identificam incorporação de recursos digitais de modo variável, conforme as

condições de trabalho. A distância entre orientação curricular e prática constitui um problema de implementação, não uma razão para abandonar a cultura digital.

2.2 BNCC E MEDIAÇÃO DOCENTE

A competência geral 5 da BNCC propõe compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a competência específica 7 desdobra essa orientação em quatro habilidades: EM13LGG701, relacionada à exploração das tecnologias digitais e à compreensão de suas funcionalidades; EM13LGG702, voltada à avaliação dos impactos das tecnologias e ao uso crítico das mídias; EM13LGG703, referente à utilização de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em produções autorais e colaborativas; e EM13LGG704, relacionada à apropriação crítica de processos de pesquisa e busca de informação na cultura de rede (Brasil, 2018).

Como essas habilidades pertencem à área e não exclusivamente ao componente de Língua Portuguesa, o planejamento deve articulá-las às habilidades EM13LP do componente. Entre elas estão a EM13LP11, que trata da curadoria de informação; a EM13LP12, que trata da seleção de informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, utilizados de forma referenciada; a EM13LP32, que trata da seleção de informações e dados para uma pesquisa e da comparação das fontes quanto a contextos de produção, referências e confiabilidade; e a EM13LP39, que trata de procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (Brasil, 2018). A articulação evita reduzir a cultura digital ao domínio operacional: saber usar uma ferramenta não substitui interpretar discursos, avaliar evidências ou produzir textos adequados a diferentes situações.

A BNCC do Ensino Médio foi publicada em 2018, antes da difusão atual das ferramentas de inteligência artificial generativa. As habilidades EM13LGG701 e EM13LGG702 podem ser mobilizadas para discutir essas ferramentas por extensão interpretativa, mas não devem ser apresentadas como menções expressas à inteligência artificial, o que evita atribuir ao documento afirmações que ele não contém.

A mediação docente transforma situações de uso da linguagem em oportunidades de aprendizagem. O professor seleciona materiais, formula problemas de leitura, orienta a pesquisa, promove a comparação de fontes e oferece critérios para a produção e revisão de textos. A pesquisa digital pode incluir formulação de perguntas, escolha de descritores, identificação de autoria, comparação de informações e registro das referências; a produção textual deve envolver planejamento, elaboração e revisão, e não apenas publicação.

Kirschner e De Bruyckere (2017) contestam a ideia de que os jovens sejam naturalmente competentes em todos os usos digitais, e a observação localizada de Santiago, Ragonezi e Gomes (2026) relata dificuldades de organização de arquivos e de adequação da escrita às exigências escolares. Esses achados não autorizam generalizações, mas reforçam que a escola não deve presumir competências apenas

pela familiaridade com smartphones. A equidade de acesso, a privacidade e as condições de uso precisam ser consideradas desde o planejamento.

2.3 COMPETÊNCIA DIGITAL, AUTONOMIA E CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

A discussão sobre cultura digital requer distinguir acesso, uso frequente e apropriação crítica. Ter contato recorrente com aplicativos não significa, necessariamente, compreender como uma plataforma seleciona conteúdos, organiza a visibilidade, recolhe dados ou condiciona as interações. Da mesma forma, realizar uma operação com rapidez não comprova que o usuário saiba avaliar a informação obtida ou transferir o procedimento para uma tarefa diferente. Essa distinção evita que a experiência cotidiana dos jovens seja tratada tanto como deficiência generalizada quanto como competência naturalmente adquirida.

Coscarelli e Ribeiro (2016) e Lankshear e Knobel (2015) permitem abordar o letramento digital como prática social que envolve usos, sentidos e contextos, e não como uma lista fixa de habilidades instrumentais. Nessa perspectiva, a competência é situada: depende do objetivo, do gênero, das ferramentas disponíveis, das convenções da comunidade e das consequências da ação. Um estudante pode dominar a publicação de mensagens em uma rede e, ao mesmo tempo, precisar de orientação para construir uma estratégia de busca, comparar fontes, organizar arquivos ou redigir um texto argumentativo com referências explícitas. O planejamento pedagógico deve tornar essas diferenças observáveis, sem converter exemplos localizados em diagnóstico de uma geração inteira.

A autonomia também não deve ser confundida com a realização individual de todas as etapas sem apoio. Em situações de aprendizagem, ela se desenvolve quando o estudante compreende o propósito da tarefa, conhece critérios, toma decisões justificadas e consegue rever o próprio procedimento. A mediação docente não elimina a autonomia; pode criá-la, ao explicitar estratégias que inicialmente permanecem implícitas. Por isso, a avaliação precisa observar não apenas o produto entregue, mas as escolhas realizadas, as justificativas apresentadas, a forma de responder a dúvidas e as mudanças entre versões.

Essa abordagem amplia a noção de inclusão. Propor uma atividade digital sem prever alternativas de acesso pode fazer com que a avaliação registre desigualdades de equipamento, conexão, acessibilidade ou familiaridade com a ferramenta, em vez de avaliar o objetivo linguístico previsto. Quando o foco é a leitura crítica, por exemplo, materiais impressos ou previamente baixados podem permitir que os estudantes demonstrem análise e argumentação mesmo sem conexão individual. Quando o objetivo inclui a pesquisa on-line, a escola precisa oferecer condições para que a própria pesquisa seja ensinada e realizada. As alternativas não precisam ser idênticas em formato, mas devem preservar, tanto quanto possível, o objetivo de aprendizagem e os critérios de avaliação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo é qualitativo, documental e bibliográfico, com orientação analítico-interpretativa. Seu propósito é examinar as orientações da BNCC sobre cultura digital e discutir implicações para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Não pretende medir efeitos de intervenção, avaliar uma turma nem estabelecer relações causais entre uso de tecnologias e desempenho.

O corpus documental inclui a BNCC (Brasil, 2018), as Leis nº 14.533/2023, nº 14.945/2024 e nº 15.100/2025, o Decreto nº 12.385/2025 e o relatório TIC Educação 2024 (NIC.br, 2025). O conjunto bibliográfico reúne estudos sobre cultura digital, multiletramentos, práticas com tecnologias no ensino de língua e mediação docente, entre eles Andrade, Fernandes e Souza (2019), Mendonça e Soares (2020), Machado e Amaral (2021), Pereira (2021), Santos et al. (2021), Antunes e Cerutti (2022), Mendes, Alves e Dering (2022), Silva (2022), Silva e Xavier (2025) e Santiago, Ragonezi e Gomes (2026), além das referências teóricas sobre multiletramentos e letramento digital.

O levantamento exploratório foi realizado entre janeiro e agosto de 2026 no Portal de Periódicos da CAPES, no Google Acadêmico e na SciELO, considerando cinco eixos: cultura digital e BNCC; ensino de Língua Portuguesa e tecnologias; multiletramentos no Ensino Médio; habilidades digitais e práticas de linguagem; pesquisa, leitura crítica e produção textual em ambientes digitais. A seleção foi intencional, orientada pela relação com o problema, pela pertinência ao Ensino Médio e pela contribuição para discutir a articulação entre cultura digital e linguagem.

As buscas não seguiram protocolo sistemático e seus registros detalhados não foram preservados; por isso, não se informam expressões exatas, quantidade de resultados ou etapas de triagem, e o trabalho não se caracteriza como revisão sistemática. Os estudos selecionados diferem em método e alcance e são tratados de acordo com suas características, sem atribuir resultados localizados como evidência generalizável.

A análise foi organizada em quatro eixos, que correspondem às seções do texto: orientações curriculares da BNCC (seções 2.2 e 4.1); relações entre cultura digital, multiletramentos, leitura crítica e produção textual (seções 2.1 e 4.2); condições de integração das tecnologias, incluindo acesso, regulação dos dispositivos e inteligência artificial generativa (seções 2.3 e 4.3); e possibilidades de planejamento didático (seções 4.4 a 4.6). A matriz e a sequência apresentadas resultam da síntese interpretativa das fontes e não foram aplicadas nem avaliadas empiricamente.

A unidade de análise foi a relação entre as orientações curriculares e as possibilidades de trabalho com práticas de linguagem, e não a mensuração da eficácia de recursos tecnológicos. Na leitura das fontes, foram considerados o objeto de cada estudo, o contexto a que se referia e o tipo de conclusão que seus procedimentos permitiam sustentar. Essa cautela é necessária porque documentos normativos, pesquisas empíricas localizadas e trabalhos teórico-críticos não oferecem evidências equivalentes. A síntese é,

portanto, interpretativa e orientada pelo problema de pesquisa; não pretende esgotar a literatura sobre cultura digital nem representar estatisticamente o conjunto de estudos da área.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES ÀS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

A BNCC situa a cultura digital numa formação que relaciona linguagens, participação social e uso responsável das tecnologias. A literatura, contudo, não interpreta suas orientações de modo unânime. Machado e Amaral (2021) identificam limites na visão crítica de tecnologia expressa na competência; Santos et al. (2021) apontam insuficiente problematização da formação docente; Silva e Xavier (2025) observam, na proposta curricular paraibana, tensão entre inovação e prescrição. Antunes e Cerutti (2022) e Andrade, Fernandes e Souza (2019) discutem as dificuldades de converter orientações em práticas, considerando recursos e condições de trabalho. Mendonça e Soares (2020) abordam a relação entre a BNCC, as tecnologias digitais e a produção textual no Ensino Médio, e Silva (2022) relaciona a cultura digital às juventudes e ao ensino de língua.

As fontes convergem quanto ao fato de que a prescrição não garante sua realização, embora enfatizem aspectos diferentes: concepção de tecnologia, formação docente, apropriação curricular e condições escolares. Elas cumprem, além disso, funções distintas: a BNCC estabelece referências curriculares; as leis e o decreto delimitam a organização do Ensino Médio e as condições de uso dos dispositivos; a TIC Educação descreve aspectos de infraestrutura e uso; a literatura teórica oferece conceitos para compreender as práticas de linguagem; e os estudos acadêmicos discutem interpretações e experiências. Como não oferecem evidências equivalentes, são tratadas aqui como complementares, e não como comparáveis.

Este artigo toma a BNCC como referência de planejamento, não como descrição das práticas existentes. Assim, uma atividade deve explicitar objetivo linguístico, procedimentos, critérios de avaliação e condições de participação. Uma proposta de pesquisa sobre tema social pode reunir comparação de fontes, análise de recursos argumentativos e produção textual para um público definido. Se o objetivo for avaliar fontes, a tarefa deve incluir critérios de autoria, data, evidências e contexto; se for desenvolver argumentação, deve trabalhar tese, argumentos, organização e adequação ao leitor. Publicar um material ou concluir uma tarefa não comprova, isoladamente, a aprendizagem: é necessário observar a produção, as justificativas e a revisão realizada.

4.2 LEITURA CRÍTICA, PESQUISA E PRODUÇÃO TEXTUAL

A leitura em ambientes digitais envolve textos de autoria diversa, links, informações fragmentadas e recursos persuasivos. Por isso, o leitor precisa aprender a navegar, comparar fontes e examinar contextos de produção e circulação. A habilidade EM13LGG704, articulada às habilidades EM13LP11 e EM13LP32, pode orientar atividades em que estudantes formulam uma pergunta, definem termos de busca, identificam a origem dos materiais e comparam informações.

A repetição de uma afirmação em vários espaços não demonstra, por si só, que as fontes sejam independentes. A avaliação crítica deve considerar evidências, referências, contexto, diferenças entre informação, interpretação e opinião e os recursos verbais e visuais que orientam a leitura. O foco não é afirmar que a leitura digital seja superior ou inferior à impressa, mas desenvolver procedimentos de compreensão adequados aos textos e às situações.

A produção digital pode ampliar as possibilidades de planejamento, revisão, colaboração e circulação. Entretanto, a ferramenta deve ser escolhida em função do gênero e do objetivo, e não o contrário. O processo deve prever definição de público e finalidade, seleção de informações, elaboração, revisão e avaliação. A colaboração também exige responsabilidades claras e momentos em que as decisões sejam justificadas, para que a divisão de tarefas não substitua a construção coletiva do conhecimento.

A presença da inteligência artificial generativa torna necessário discutir autoria, verificação e declaração de uso. O planejamento pode estabelecer, de acordo com as regras da escola, quando a ferramenta é permitida; solicitar o registro do processo, incluindo rascunhos, versões e fontes; e comparar respostas geradas com fontes verificáveis. O propósito é ensinar a avaliar a exatidão, as referências, as omissões e a adequação do material, em vez de tratar a inteligência artificial apenas como permissão ou proibição.

4.3 CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO, REGULAÇÃO E EQUIDADE

A integração das tecnologias depende de equipamentos, conexão, tempo, formação docente e condições de participação dos estudantes. Os indicadores da TIC Educação 2024 devem ser interpretados conforme suas bases: o relatório informa que, entre as escolas com acesso à internet, 80% a disponibilizavam aos alunos em pelo menos um espaço; outro indicador, de 59%, refere-se ao total de escolas que tinham ao menos um espaço com internet e ao menos um computador para uso dos estudantes em atividades educacionais (NIC.br, 2025). São medidas distintas e nenhuma, isoladamente, informa quantos estudantes podem usar os equipamentos simultaneamente ou a qualidade da conexão.

A Lei nº 15.100/2025 restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes durante as aulas, o recreio e os intervalos. Em sala, admite o uso para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais da educação, e prevê exceções relacionadas à

acessibilidade, à inclusão, às condições de saúde e à garantia de direitos fundamentais (BRASIL, 2025a). O Decreto nº 12.385/2025 a regulamenta e prevê medidas de implementação, orientação e formação em educação digital (Brasil, 2025b). A lei, portanto, não deve ser resumida como proibição absoluta de toda atividade pedagógica com dispositivos. O planejamento precisa explicitar o propósito pedagógico da atividade e observar a legislação, as normas da rede e da escola e as necessidades específicas dos estudantes, sem presumir que o uso do aparelho seja obrigatório para cumprir uma habilidade curricular.

Esse planejamento dialoga ainda com a Política Nacional de Educação Digital, cujo eixo Educação Digital Escolar deve estar em consonância com a BNCC (Brasil, 2023). A previsão reforça a necessidade de partir das habilidades curriculares, e não da ferramenta, ao decidir como a educação digital comparece nas aulas de Língua Portuguesa.

O planejamento não pode depender da posse individual de aparelhos. Quando a conexão for limitada, podem ser utilizados materiais previamente selecionados e impressos, trabalho em grupos, revezamento de equipamentos e alternativas equivalentes de acesso. Essas medidas preservam o objetivo de aprendizagem sem transformar desigualdade material em exclusão. A acessibilidade dos materiais também integra o planejamento: textos digitais podem exigir descrição de imagens, e vídeos e podcasts podem exigir legendas ou transcrição, para que a análise multimodal não dependa de uma única forma de percepção. A formação docente é igualmente relevante para avaliar adequação, acessibilidade, privacidade, segurança e possibilidade de acompanhar o processo.

A TIC Educação 2024 oferece um dado relevante para contextualizar a presença da inteligência artificial generativa: entre estudantes usuários da internet, 70% dos alunos do Ensino Médio disseram utilizar essas ferramentas em pesquisas escolares, enquanto 32% informaram ter recebido orientação da escola sobre seu uso (NIC.br, 2025). Esses percentuais descrevem respostas de participantes da pesquisa e não devem ser interpretados como medida direta da qualidade do uso, da aprendizagem obtida ou da situação de todos os estudantes brasileiros. Ainda assim, a diferença entre frequência de uso e orientação relatada torna pertinente discutir como a escola pode trabalhar verificação, autoria, transparência e limites dessas ferramentas.

A equidade envolve também a forma de participação. Se a atividade exige conta pessoal, exposição pública de perfil, instalação de aplicativo ou fornecimento de dados, o professor precisa avaliar se tais exigências são realmente necessárias ao objetivo de Língua Portuguesa. A proteção de dados, o respeito à imagem e a possibilidade de participação sem exposição indevida integram a formação ética. Em tarefas colaborativas, convém explicitar funções, prever formas alternativas de contribuição e registrar como cada estudante participou, para que a divisão de trabalho não torne invisível a aprendizagem individual.

4.4 MATRIZ DE PLANEJAMENTO DIDÁTICO

A matriz do Quadro 1 relaciona objetivos de Língua Portuguesa, habilidades da BNCC, procedimentos, evidências de aprendizagem e condições de participação. As associações entre habilidades e objetivos são referências de planejamento, não correspondências exclusivas, e a matriz é uma proposta de sistematização, não um modelo universal ou uma intervenção de eficácia comprovada.

Quadro 1 – Matriz de planejamento didático

Objetivo de linguagem	Habilidade(s)	Procedimentos	Evidência observável e condição de participação
Compreender como recursos digitais participam da construção de sentidos.	EM13LGG701	Analisar funcionalidades, formatos e recursos de textos digitais.	O estudante explica como escolhas de linguagem e recursos da plataforma influenciam a comunicação. Disponibilizar exemplos em formatos acessíveis.
Avaliar informações e discursos digitais.	EM13LGG702; EM13LP39	Comparar fontes, argumentos, evidências e contexto de publicação; aplicar procedimentos de checagem.	Justifica a confiabilidade relativa das fontes com critérios explícitos. Oferecer materiais selecionados se a pesquisa on-line não for viável.
Produzir texto adequado a propósito e público.	EM13LGG703; EM13LP12	Planejar, redigir, revisar e produzir coletivamente um gênero, utilizando de forma referenciada as informações selecionadas.	Apresenta texto coerente com gênero, propósito e critérios, com fontes atribuídas. Organizar grupos e responsabilidades.
Desenvolver procedimentos de pesquisa.	EM13LGG704; EM13LP11; EM13LP32	Formular perguntas, definir descritores, localizar fontes e comparar resultados.	Registra fontes e explica os critérios de seleção. Prever materiais impressos ou previamente disponibilizados.
Examinar usos e limites da inteligência artificial generativa.	EM13LGG701 e EM13LGG702, por extensão interpretativa	Comparar conteúdo gerado com fontes verificáveis e registrar o uso da ferramenta.	Explica o que verificou, alterou e declarou. Seguir as regras da escola e prever alternativas.

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2018).

A evidência deve corresponder ao objetivo. Não basta utilizar uma ferramenta: espera-se que o estudante explique suas escolhas, justifique critérios, relacione informações ao problema e revise o texto. Prever alternativas de acesso desde o início evita confundir limitações de infraestrutura com falta de domínio dos conteúdos.

4.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: LEITURA CRÍTICA E PRODUÇÃO DE CONTEÚDO INFORMATIVO

A sequência a seguir é uma proposta derivada da análise documental e bibliográfica, com doze aulas, e não foi aplicada nem avaliada em turma. O tema sugerido é o uso do celular na escola após a Lei nº 15.100/2025, por permitir comparar o texto legal, uma reportagem, um texto opinativo e um material

multimodal. O professor deve selecionar fontes adequadas e ajustar o trabalho ao currículo, ao tempo e às condições da escola.

O objetivo geral é desenvolver leitura crítica, pesquisa, avaliação de fontes e produção textual em diferentes linguagens, articulando as práticas às habilidades EM13LGG701 a EM13LGG704 e, conforme a tarefa, às habilidades EM13LP de curadoria, checagem, seleção de fontes e produção textual indicadas no Quadro 1.

Etapa 1 – Delimitação do tema (1 aula). O professor apresenta a questão e registra conhecimentos prévios. As contribuições são transformadas em perguntas que orientem a pesquisa, distinguindo o que já se sabe do que exige investigação. A evidência de aprendizagem são perguntas pertinentes e delimitadas.

Etapa 2 – Pesquisa e seleção de fontes (2 aulas). Os estudantes registram autoria, título, data, local de publicação e endereço eletrônico, quando houver, justificam a escolha das fontes e identificam o que ainda precisa ser esclarecido. Se a conexão for limitada, usam-se materiais previamente consultados ou impressos. Quando as regras escolares permitirem, o professor apresenta uma resposta gerada por ferramenta de inteligência artificial sobre o tema, e os estudantes verificam suas afirmações nas fontes selecionadas, registrando o que foi confirmado, corrigido ou rejeitado, além da ferramenta usada e da finalidade do uso. A evidência é a ficha de fontes, com autoria, data, origem e critérios.

Etapa 3 – Leitura comparativa (2 aulas). Os grupos comparam duas ou mais fontes quanto a finalidade, enfoque, argumentos, evidências, marcas de opinião e recursos que orientam a interpretação. As conclusões devem apoiar-se em características observáveis; dúvidas e lacunas são registradas. A evidência é um quadro comparativo fundamentado em características dos textos.

Etapa 4 – Planejamento e produção (3 aulas). Cada grupo escolhe um gênero adequado ao objetivo e ao público (reportagem breve, texto explicativo, infográfico ou podcast), define público e finalidade, organiza informações, elabora um roteiro e produz uma primeira versão. O professor orienta adequação linguística, organização dos argumentos, qualidade das fontes e uso responsável dos materiais, retomando os conteúdos de análise linguística que o gênero exigir, como operadores argumentativos, modalização e discurso citado, e, no caso do podcast, as decisões de roteiro e oralidade. Elementos visuais devem contribuir para o sentido. A evidência é o plano e a primeira versão do produto.

Etapa 5 – Revisão e socialização (2 aulas). A revisão considera clareza, coerência, coesão, adequação ao gênero, qualidade das fontes, atribuição de autoria e relação entre elementos verbais e visuais. Na socialização, os estudantes explicam como selecionaram fontes e o que modificaram durante a revisão. A evidência é a versão revisada e o relato das decisões.

Etapa 6 – Avaliação e reflexão (2 aulas). A avaliação considera a pesquisa, a análise das fontes, a produção textual, a revisão e a participação dos estudantes, com base nos critérios do Quadro 2. As evidências coletadas ao longo das atividades podem orientar intervenções, como aprofundar a argumentação, rever a seleção de fontes ou reescrever trechos, de modo que o produto final não seja o único indicador da aprendizagem. A evidência é o registro de autoavaliação e dos pontos a aperfeiçoar.

O Quadro 2 comunica aos estudantes o que se espera em quatro aspectos do trabalho e descreve três níveis de desempenho. Funciona como instrumento de acompanhamento, e não como substituto do julgamento pedagógico.

Quadro 2 – Critérios para acompanhar a aprendizagem

Aspecto	Nível inicial	Em desenvolvimento	Nível esperado
Pesquisa e uso de fontes	Reúne materiais sem justificar as escolhas.	Apresenta justificativas para a seleção das fontes.	Seleciona, compara e registra informações de acordo com a questão investigada.
Análise das informações	Limita-se a resumir os materiais consultados.	Identifica argumentos, mas ainda apresenta dificuldade para fundamentá-los.	Compara diferentes perspectivas e sustenta as conclusões com base nas evidências encontradas.
Produção textual	Apresenta dificuldade para adequar o texto ao gênero e ao público.	Avança na construção de um texto coerente, ainda com ajustes a fazer quanto ao propósito ou aos leitores.	Produz texto coerente, que atende ao propósito comunicativo e é adequado aos leitores a que se destina.
Revisão e autoria	Faz poucas alterações no texto ou deixa de identificar as fontes utilizadas.	Revisa o texto a partir de alguns critérios definidos e atribui parte das informações às fontes consultadas.	Revisa e reescreve com base em critérios definidos, atribui corretamente as informações às fontes e informa o uso de ferramentas digitais quando solicitado ou previsto.

Fonte: Elaboração própria.

A sequência didática não pressupõe resultados iguais para todos os estudantes nem permite afirmar efeitos que ainda não foram avaliados. Sua finalidade é organizar o trabalho pedagógico e explicitar os critérios de avaliação. A aplicação em contexto escolar permitirá examinar a adequação das atividades e identificar possíveis ajustes.

4.6 IMPLICAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO E PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A leitura conjunta dos documentos curriculares, da legislação e dos estudos selecionados permite formular uma implicação central: a integração da cultura digital ao ensino de Língua Portuguesa deve ser planejada como ensino de práticas de linguagem, não como atividade acessória de utilização de ferramentas. A tecnologia pode ampliar as possibilidades de pesquisa, produção e circulação, mas sua presença não

define por si só o que foi aprendido. A questão didática consiste em tornar explícita a relação entre a habilidade pretendida, a ação proposta ao estudante e a evidência que permitirá analisar a aprendizagem.

Essa relação pode ser organizada em três decisões articuladas. Primeiro, delimitar o conhecimento linguístico-discursivo em foco: avaliar fontes, reconhecer estratégias argumentativas, adequar um gênero ao público, construir progressão temática ou revisar escolhas lexicais. Segundo, selecionar procedimentos coerentes com esse objetivo, como comparar versões de uma notícia, rastrear a origem de uma afirmação, analisar a organização de um infográfico ou reescrever um texto a partir de comentários fundamentados. Terceiro, definir evidências que permitam observar o processo: ficha de fontes, anotações de leitura, justificativa de escolhas, versões sucessivas e reflexão final. Essa estrutura impede que o critério de sucesso seja apenas concluir a tarefa ou produzir um material visualmente atraente.

A avaliação formativa tem papel importante nesse percurso. Um comentário genérico como “melhorar a escrita” oferece pouca orientação; já um retorno que indique a necessidade de explicitar a fonte de uma informação, separar fato de opinião ou reorganizar a relação entre tese e argumento permite uma revisão orientada. Os níveis de desempenho do Quadro 2 precisam ser interpretados em relação às produções concretas e podem orientar retomadas diferenciadas, sem rotular permanentemente os estudantes.

O trabalho com inteligência artificial generativa deve seguir a mesma lógica de explicitação. Antes de autorizar ou restringir uma ferramenta, é necessário definir o que a atividade pretende avaliar. Se o objetivo é examinar a capacidade de construir uma argumentação própria, entregar um texto produzido por ferramenta sem registro do processo pode impedir a observação dessa aprendizagem. Se o objetivo inclui avaliar criticamente uma resposta gerada, a ferramenta pode integrar a tarefa, desde que os estudantes comparem afirmações com fontes verificáveis, identifiquem omissões e expliquem o que aceitaram, alteraram ou rejeitaram. As regras de uso devem ser informadas previamente e aplicadas de forma consistente.

A proposta também requer cuidado para não transformar a verificação de fontes em uma rotina mecânica. Autoria, data e veículo são indícios relevantes, mas a análise precisa considerar a qualidade das evidências, a pertinência da fonte para a pergunta e a independência entre publicações que reproduzem a mesma informação. A comparação de textos sobre um tema comum pode revelar como enquadramentos, escolhas lexicais, imagens e omissões orientam a interpretação, o que aproxima leitura crítica e análise linguística. Por fim, a duração sugerida, os gêneros selecionados e os produtos finais precisam ser ajustados à turma, ao currículo, às condições materiais e às normas locais. Uma futura aplicação poderá examinar a viabilidade das etapas, a clareza dos critérios, a participação dos estudantes e as mudanças observadas nas produções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo examinou as orientações da BNCC para a cultura digital e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A análise permite compreender que as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica, da pesquisa, da produção textual e da participação responsável, desde que seu uso esteja associado a objetivos de aprendizagem bem definidos. As habilidades EM13LGG701 a EM13LGG704 abordam diferentes dimensões desse trabalho, incluindo a compreensão dos usos das tecnologias, a análise crítica das práticas digitais, a produção colaborativa e a pesquisa. Para que essas orientações se concretizem nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário relacioná-las a habilidades do componente, como as EM13LP11, EM13LP12, EM13LP32 e EM13LP39, e às práticas de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística e semiótica.

A literatura examinada apresenta perspectivas diferentes sobre a cultura digital na BNCC e evidencia tensões entre orientação curricular, formação docente e condições de trabalho. Os estudos sobre multiletramentos oferecem suporte para trabalhar gêneros verbais, visuais e multimodais em seus contextos de circulação, mas não eliminam a necessidade de mediação pedagógica. A familiaridade com dispositivos não deve ser tomada como prova de competência para pesquisar, avaliar informações ou produzir textos escolares.

As normas recentes, entre elas a Política Nacional de Educação Digital e a regulação do uso de dispositivos pessoais, a desigualdade de acesso e a presença da inteligência artificial generativa precisam ser consideradas no planejamento. Alternativas de acesso, critérios de autoria, verificação de informações e registro do processo são parte da atividade pedagógica, não medidas acessórias. A tecnologia só contribui para a aprendizagem quando participa de práticas de linguagem com finalidade definida e avaliação coerente.

Em resposta à questão de pesquisa, as orientações da BNCC podem fundamentar práticas pedagógicas quando são traduzidas em objetivos linguísticos específicos, procedimentos de leitura e pesquisa, produção e revisão textual e critérios observáveis de avaliação. Essa tradução não ocorre automaticamente pela disponibilidade de recursos digitais: depende de mediação docente, condições de participação e escolhas curriculares justificadas.

Como contribuição, o estudo apresentou uma matriz de planejamento e uma sequência didática de doze aulas, com critérios de avaliação em três níveis. Esses instrumentos são propositivos e adaptáveis; sua eficácia não foi demonstrada, pois não foram aplicados nem avaliados empiricamente. Entre as limitações estão a seleção intencional e não sistemática das fontes, a ausência de registros completos das buscas, a heterogeneidade dos estudos, a adoção da BNCC de 2018 como referência e a falta de observação de aulas, entrevistas com professores ou análise de produções de estudantes.

Pesquisas futuras podem aplicar e avaliar a sequência em turmas reais, validar a matriz com professores de Língua Portuguesa, examinar como professores traduzem as orientações curriculares em práticas, investigar as implicações da Lei nº 15.100/2025 para o ensino de língua e estudar usos e riscos da inteligência artificial generativa em atividades de leitura e escrita. Conclui-se que a cultura digital amplia possibilidades de ensino quando articulada às práticas sociais de linguagem, à mediação docente, à equidade de acesso e à formação crítica e ética dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carolina Santos Melo de; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca; SOUZA, Maryá Amaral de. As tecnologias como ferramentas na educação linguística: a BNCC e a visão dos professores. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 30–46, maio/ago. 2019. DOI: https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.30-46. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16841. Acesso em: 20 out. 2026.

ANTUNES, Jocélia Nunes; CERUTTI, Elisabete. Práticas educativas envolvendo o uso das tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa no ensino médio: uma reflexão a partir das competências da BNCC. **Revista Perspectiva**, v. 45, n. 172, p. 55–68, 2022. DOI: https://doi.org/10.31512/persp.v.45.n.172.2021.184.p.55-68. Disponível em: https://ojs.uricer.edu.br/index.php/perspectiva/article/view/184. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e outras leis. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025**. Regulamenta a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12385.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2016.

KIRSCHNER, Paul A.; DE BRUYCKERE, Pedro. The myths of the digital native and the multitasker. **Teaching and Teacher Education**, v. 67, p. 135–142, 2017.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Letramentos digitais**: conceitos, políticas e práticas. Porto Alegre: Penso, 2015.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21034, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320210034. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xPtrsyZK5Sd4bPctZwC4wYd/?lang=pt. Acesso em: 20 out. 2026.

MENDES, Andréia Silva Santos; ALVES, Sinara Cristina Lemes; DERING, Renato de Oliveira. Língua Portuguesa, cultura digital e letramento: a relevância dos estudos das tecnologias na Educação Básica. **Revista Anhanguera**, Goiânia, v. 23, n. 1, e002, jul./dez. 2022. Disponível em: https://unigoias.com.br/wp-content/uploads/Artigo-2-5.pdf. Acesso em: 22 out. 2026.

MENDONÇA, Fernanda de Quadros Carvalho; SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. Um breve olhar para a BNCC, as tecnologias digitais e a produção textual no Ensino Médio. **Fólio**: Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, 2020. DOI: https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6893. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6893. Acesso em: 20 out. 2026.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2024. São Paulo: NIC.br, 2025. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/pt-br/20251217165522/tic_educacao_2024_livro_completo.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

PEREIRA, Luana Gomes. Multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 100–110, 2021. DOI: https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v6n1-7. Disponível em: https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/198. Acesso em: 20 out. 2026.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTIAGO, Izael da Cunha; RAGONEZI, Helaing Aparecida Guerino; GOMES, Martha Luciene Rocha. Smartphone natives, computer learners: tensions in building digital autonomy in a school context. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, v. 7, n. 2, p. 391–408, 2026. DOI: https://doi.org/10.51249/gei.v7i02.2914. Disponível em: https://www.periodicojs.com.br/gei/pt_BR/article/view/2914. Acesso em: 20 out. 2026.

SANTOS, Willian Lima; FONSECA, Mariana Reis; ALVES, Manoel Messias Santos; RODRIGUES, Bruno Menezes. Cultura digital e BNCC: contradições e desafios para a prática docente. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 55908–55921, 8 jun. 2021. DOI: https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-142. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30929. Acesso em: 20 out. 2026.

SILVA, Maria Dnalda Pereira da. **Cultura digital, ensino de língua portuguesa e juventudes**: a BNCC do ensino médio em foco. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022. Disponível em: https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/27729. Acesso em: 20 out. 2026.

SILVA, Maria Dnalda Pereira da; XAVIER, Manassés Morais. A cultura digital na proposta curricular do Estado da Paraíba: indícios de inovação. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 19, e019064, 2025. DOI: https://doi.org/10.14393/DLv19a2025-64. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/78773. Acesso em: 20 out. 2026.