

OS DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO DO MULTILETRAMENTO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO POR MEIO DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS CONTEMPORÂNEAS

Joanita Maria de Siqueira¹

RESUMO: Este artigo analisou os desafios do desenvolvimento dos multiletramentos na formação do cidadão no contexto do uso das tecnologias digitais contemporâneas. Teve como objetivo discutir de que forma a escola pode promover práticas de leitura, escrita e autoria em múltiplas linguagens, favorecendo uma participação social crítica e responsável no ambiente digital. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com base em produções acadêmicas e documentos orientadores que tratam de multiletramentos, cultura digital, educação midiática e práticas pedagógicas de linguagem. Os resultados indicaram que o multiletramento depende de intencionalidade pedagógica, formação docente contínua e reorganização curricular para incluir projetos autorais, análise crítica de mídias, pesquisa orientada e produção multimodal. Observou-se que o uso de tecnologias, quando limitado ao aspecto instrumental, tende a gerar aprendizagens superficiais, enquanto propostas planejadas ampliam o repertório linguístico e fortalecem competências como argumentação, curadoria de fontes e ética informacional. Também se identificaram obstáculos relevantes relacionados à infraestrutura, desigualdade de acesso, insegurança na avaliação de produções multimodais e ausência de tempo pedagógico para experiências mais profundas. Concluiu-se que a consolidação dos multiletramentos exige articulação entre condições materiais, currículo e mediação docente, de modo a garantir que as tecnologias sejam utilizadas como meios para promover autonomia, criticidade e cidadania, e não apenas como recursos de apoio pontual às aulas.

1

Palavras-chave: Multiletramentos. Cultura Digital. Cidadania. Tecnologias Digitais. Educação Básica.

I INTRODUÇÃO

Falar em formação do cidadão hoje passa, inevitavelmente, por entender que a vida social foi atravessada por telas, plataformas, redes e fluxos de informação que mudam o tempo todo. A escola, nesse cenário, deixou de lidar apenas com o texto impresso e passou a conviver com linguagens híbridas: vídeo, áudio, memes, infográficos, hiperlinks, aplicativos e diferentes formas de participação digital. É justamente aí que a discussão sobre multiletramentos ganha força, porque não se trata apenas de “ler e escrever”, mas de interpretar, produzir e circular sentidos em múltiplas linguagens e contextos, com criticidade e responsabilidade.

A ideia de multiletramentos surge para responder a mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente a educação, destacando que as práticas de linguagem estão ligadas à diversidade cultural e às diferentes formas de representação e comunicação. Esse

¹Mestre, Must.

debate foi sistematizado de maneira clássica pelo New London Group, ao defender que uma pedagogia voltada ao mundo contemporâneo precisa considerar a multiplicidade de linguagens e a centralidade das novas formas de produção de sentido, sobretudo em sociedades marcadas por diversidade e globalização (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

No contexto brasileiro, essa discussão dialoga fortemente com o currículo oficial. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume que a escola precisa preparar o estudante para participar de práticas sociais diversas, incluindo o uso crítico, ético e significativo das tecnologias digitais. Isso aparece de forma direta na competência geral relacionada à cultura digital, que aponta o uso e a criação de tecnologias como parte da formação integral do estudante, com foco em comunicação, produção de conhecimentos, resolução de problemas e autoria (BRASIL, 2018).

Só que, na prática, transformar essa orientação em aprendizagem real não é simples. Um dos grandes desafios do multiletramento é evitar que “uso de tecnologia” vire sinônimo de “atividade bonita”, porém superficial. Quando a tecnologia é usada sem intencionalidade pedagógica, ela pode até entreter, mas não garante desenvolvimento de pensamento crítico, leitura aprofundada, argumentação e responsabilidade social. Por isso, o debate não é sobre “usar ou não usar” recursos digitais; é sobre como integrar essas linguagens para formar sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele de modo consciente.

Outro desafio importante está relacionado à desigualdade. O acesso às tecnologias não é igual para todos e, mesmo quando existe acesso, nem sempre há condições para uso educativo qualificado. Assim, o multiletramento exige que a escola trabalhe com inclusão e equidade, garantindo que o estudante não seja apenas consumidor de informação, mas também produtor de sentidos alguém que consegue reconhecer manipulações, identificar fontes confiáveis e construir posicionamentos fundamentados. Nessa linha, iniciativas internacionais vêm reforçando a importância da alfabetização midiática e informacional, especialmente para lidar com desinformação, segurança online e participação cidadã no ambiente digital (UNESCO, s.d.).

Do ponto de vista pedagógico, a consolidação dos multiletramentos depende diretamente da formação docente e da cultura escolar. A escola precisa se sentir autorizada a trabalhar com gêneros digitais, linguagens multimodais e práticas de autoria, sem tratar isso como algo “extra”, mas como parte do currículo. Obras voltadas ao contexto escolar brasileiro destacam justamente esse papel da escola conectada e das práticas de multiletramentos articuladas às

TICs, defendendo que o ambiente digital pode (e deve) ser espaço de aprendizagem, identidade e participação social (ROJO, 2013).

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir os principais desafios do desenvolvimento do multiletramento na formação do cidadão, considerando o papel das tecnologias digitais contemporâneas na construção de competências de leitura, escrita, autoria, criticidade e participação social. A proposta é refletir sobre como a escola pode superar usos superficiais de tecnologia e avançar para práticas pedagógicas que fortaleçam, de fato, a cidadania na cultura digital uma cidadania que não é apenas “estar online”, mas saber atuar, escolher, argumentar, avaliar e produzir sentidos de forma ética e responsável.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Multiletramentos e formação cidadã na cultura digital

Quando se fala em multiletramentos, a primeira virada importante é entender que a escola não lida mais com uma única forma de linguagem, como se o texto escrito desse conta de tudo. O estudante circula por vídeos, plataformas, podcasts, memes, jogos, infográficos e redes sociais, e isso muda o que significa “compreender” o mundo. A formação cidadã, nesse cenário, envolve aprender a ler criticamente essas linguagens e a produzir sentidos com responsabilidade, reconhecendo que a comunicação é também poder, disputa e participação social. (THE NEW LONDON GROUP, 1996). 3

Um ponto central é que os multiletramentos não tratam apenas de “tecnologia” ou “modernização” da aula, mas de práticas sociais. O que está em jogo é como os sujeitos se posicionam no mundo, como constroem argumentos, como reconhecem discursos e como participam de forma ética em ambientes digitais. Quando a escola assume isso, ela sai do lugar de simples transmissora de conteúdo e passa a ser um espaço de formação crítica, especialmente diante de desinformação e consumo acelerado de informações. (UNESCO, 2013).

No Brasil, a discussão sobre multiletramentos ganha um contorno muito concreto porque dialoga com a diversidade cultural do país e com desigualdades de acesso e participação. Falar em cidadania digital sem olhar para as diferenças de contexto e para as condições reais de uso das tecnologias pode transformar uma proposta inclusiva em mais um mecanismo de exclusão. Por isso, pensar multiletramentos aqui exige sempre uma leitura social: quem participa, quem fica de fora, quem tem voz e quem é silenciado nos espaços digitais. (ROJO, 2013).

Outro aspecto essencial é que multiletramentos não é só “consumir” conteúdos multimodais, mas desenvolver autoria. A formação cidadã se fortalece quando o estudante aprende a produzir: escrever em diferentes gêneros, construir narrativas multimodais, argumentar em vídeo, registrar pesquisas, fazer curadoria de fontes e elaborar projetos colaborativos. A escola pode (e deve) ensinar que autoria digital não é só postar, mas comunicar com intencionalidade, respeito e compromisso com a verdade. (JENKINS, 2009).

A leitura crítica, nesse campo, passa por aprender a questionar: quem produziu tal conteúdo, com qual intenção, para qual público e com quais estratégias de persuasão. Isso é fundamental porque o ambiente digital é altamente marcado por interesses econômicos e por algoritmos que influenciam o que se vê e o que se acredita. Formar cidadão, então, envolve desenvolver um olhar analítico e não ingênuo para as mídias, compreendendo o funcionamento da cultura digital. (BUCKINGHAM, 2006).

Também é importante lembrar que multiletramentos não anulam o letramento tradicional. Pelo contrário: a leitura e a escrita seguem sendo base para acessar conhecimento, argumentar, interpretar e construir pensamento mais complexo. O que muda é que essas práticas se ampliam e passam a dialogar com outras linguagens e suportes. Em vez de substituir, os multiletramentos somam e pedem uma escola que articule o “clássico” com o “contemporâneo”. (SOARES, 2002).

A BNCC reforça esse movimento quando aponta que a escola deve promover competências relacionadas ao uso crítico e ético das tecnologias, com foco em protagonismo e autoria. Isso conversa diretamente com a ideia de cidadania na cultura digital, porque não basta saber usar ferramentas: é preciso saber usá-las com sentido, consciência e responsabilidade social. Essa orientação fortalece a necessidade de práticas pedagógicas que formem estudantes capazes de participar do mundo digital sem serem manipulados por ele. (BRASIL, 2018).

Assim, os desafios do multiletramento na formação cidadã não são “apenas pedagógicos”; eles também são culturais e políticos. A escola precisa disputar o sentido do que é aprender no século XXI, sem cair na tentação de transformar tecnologia em enfeite ou em solução mágica. O foco precisa ser formação humana: leitura crítica, ética, participação, colaboração e autoria e isso exige planejamento, currículo vivo e formação docente consistente. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

2.2 Tecnologias digitais contemporâneas e práticas pedagógicas de linguagem

As tecnologias digitais contemporâneas entraram na escola, muitas vezes, primeiro como promessa: “vai motivar”, “vai facilitar”, “vai modernizar”. Só que, na rotina, o que aparece é um cenário mais complexo: existem ganhos reais, mas também há dispersão, desigualdade de acesso, dificuldades de infraestrutura e insegurança pedagógica sobre como usar esses recursos com intencionalidade. A diferença entre usar tecnologia e ensinar com tecnologia está justamente no planejamento e no sentido didático. (VALENTE, 2014).

Um risco comum é a escola ficar presa ao uso instrumental: slides, vídeos e plataformas que apenas repetem a lógica da aula expositiva. Nessa dinâmica, a tecnologia não transforma a aprendizagem; ela apenas muda o suporte do mesmo modelo. Para que as práticas pedagógicas de linguagem avancem, é preciso integrar recursos digitais para leitura, escrita, produção multimodal, pesquisa, debate e autoria, ampliando o repertório de gêneros e de possibilidades expressivas. (ROJO, 2013).

Em termos de linguagem, a tecnologia amplia as formas de produzir texto: podcasts, vídeos curtos, infográficos, blogs, projetos colaborativos e narrativas digitais. Essas produções, quando bem orientadas, fortalecem competências como argumentação, curadoria de informações e comunicação para diferentes públicos. Mas isso exige mediação docente, critérios de qualidade e trabalho com revisão porque o digital não elimina o rigor, só muda o formato. (COSCARELLI, 2016).

A formação cidadã se fortalece quando a escola ensina o estudante a pesquisar de verdade no ambiente digital. Pesquisar não é copiar e colar. Pesquisar envolve definir problema, selecionar fontes confiáveis, comparar versões, reconhecer vieses e registrar referências. Na prática, isso se torna um treino de pensamento crítico e de responsabilidade intelectual, especialmente em tempos de desinformação e circulação rápida de conteúdos. (UNESCO, 2013).

Outro ponto é que as tecnologias atuais fazem a linguagem circular em redes e rede é interação. Isso tem impacto direto na aprendizagem, porque abre espaço para colaboração, debates e produção coletiva. Só que também aumenta conflitos, exposição e riscos. A escola precisa ensinar convivência digital: respeito, ética, segurança, empatia e responsabilidade com o outro, porque cidadania digital é também comportamento e cuidado. (BRASIL, 2018).

Quando se pensa em multiletramentos, a prática pedagógica precisa considerar a diversidade de repertórios dos alunos. Há estudantes que dominam certas linguagens digitais, mas não conseguem transformar isso em aprendizagem acadêmica. Outros têm pouco acesso e

ficam dependentes do que a escola oferece. O professor, nesse meio, precisa construir pontes: partir do que o aluno já conhece e expandir para práticas mais críticas e qualificadas de leitura e produção. (KLEIMAN, 2005).

A tecnologia pode apoiar metodologias mais participativas, em que o estudante se torna protagonista do processo. Porém, isso só acontece quando a escola se organiza para sair do improviso: define objetivos claros, critérios de avaliação, etapas de produção e momentos de orientação. Sem isso, o digital vira ruído. A diferença está na estrutura pedagógica e na intencionalidade. (MORAN, 2015).

Por fim, é importante reconhecer que tecnologias contemporâneas não são neutras: elas carregam interesses, modelos de negócio e mecanismos de influência. Trabalhar linguagem no digital é ensinar também a ler o mundo: perceber como circulam discursos, como se constroem narrativas e como se manipulam emoções e opiniões. Esse é um dos pontos mais fortes do multiletramento: formar leitores e autores críticos, não apenas usuários. (BUCKINGHAM, 2006).

2.3 Desafios estruturais e formativos para consolidar os multiletramentos na escola

O primeiro grande desafio é estrutural. Muitas escolas ainda convivem com internet instável, equipamentos insuficientes, falta de manutenção e ausência de suporte técnico. Isso gera frustração e quebra a continuidade pedagógica. O multiletramento, para acontecer, precisa de condições mínimas e planejamento institucional, porque a aula não pode depender de “dar sorte” com a rede naquele dia. (BRASIL, 2018).

O segundo desafio é formativo: muitos professores não tiveram, na formação inicial, oportunidades reais de estudar cultura digital e práticas multimodais de linguagem. Isso faz com que a tecnologia seja percebida como algo “de fora” da docência, como se fosse obrigação extra e não parte do currículo. A formação continuada, nesse sentido, precisa ser prática, contextualizada e ligada ao cotidiano escolar, e não apenas treinamentos rápidos de ferramentas. (VALENTE, 2014).

Outro problema é o currículo engessado. Em algumas realidades, há pressão por conteúdos e avaliações que valorizam reprodução e respostas padronizadas, o que torna difícil investir tempo em projetos autorais, leitura crítica e produção multimodal. Só que multiletramento exige tempo pedagógico: leitura, debate, pesquisa, revisão, reescrita e

produção. Sem reorganização curricular, a escola fica sem espaço para aquilo que diz valorizar. (ROJO, 2013).

A avaliação também aparece como obstáculo. Avaliar produção multimodal, autoria, argumentação e participação exige critérios claros e instrumentos adequados. Se a escola mantém avaliações que só medem memorização, o estudante aprende que “o que vale nota” é repetir, não pensar. Consolidar multiletramentos implica alinhar avaliação com as competências desejadas, tornando visíveis habilidades como análise crítica, ética informacional e autoria. (BRASIL, 2018).

Além disso, existe o desafio cultural: parte da comunidade escolar pode associar tecnologia a distração, e não a aprendizagem. Essa percepção não é totalmente sem fundamento, porque há mesmo riscos de dispersão. Mas a saída não é proibir; é educar. Quando a escola ensina como usar, como pesquisar e como produzir, ela transforma risco em oportunidade de aprendizagem crítica. (UNESCO, 2013).

A desigualdade digital é um ponto delicado e muito real. Mesmo quando a escola oferece laboratório ou sala de informática, o uso pode ser limitado e pouco frequente, e muitos estudantes não têm acesso em casa. Isso interfere diretamente na autonomia, na continuidade das tarefas e na possibilidade de aprofundamento. Por isso, políticas e estratégias pedagógicas precisam considerar equidade: garantir oportunidade real de participação para todos. (OECD, 2021).

Outro desafio importante é a formação ética e cidadã diante das mídias. A escola precisa tratar explicitamente de desinformação, discurso de ódio, exposição indevida, privacidade e direitos digitais. Isso não pode ser “tema de palestra” uma vez por ano; precisa estar integrado às práticas de leitura, escrita e produção, porque é no cotidiano que as situações aparecem. (UNESCO, 2013).

Em síntese, consolidar multiletramentos depende de três eixos caminhando juntos: infraestrutura mínima, formação docente contínua e intencionalidade curricular. Não adianta ter tecnologia sem projeto pedagógico; nem projeto sem condições reais; nem condições sem professor formado e seguro. Quando esses elementos se articulam, os multiletramentos deixam de ser discurso e se tornam prática e a formação cidadã ganha densidade e sentido. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, voltada à análise e discussão de produções acadêmicas e documentos orientadores relacionados aos multiletramentos, à cultura digital e à formação cidadã mediada por tecnologias contemporâneas. A pesquisa bibliográfica se justifica porque permite mapear conceitos, perspectivas teóricas e evidências discutidas na literatura, construindo uma base consistente para interpretar desafios e possibilidades do tema. (GIL, 2008).

O percurso metodológico partiu de uma definição clara do problema investigativo: compreender quais desafios têm sido apontados para o desenvolvimento do multiletramento na formação do cidadão no contexto de intensificação das tecnologias digitais. Em seguida, foram selecionadas fontes teóricas e documentais, incluindo obras de referência sobre multiletramentos, letramento, cultura digital e educação midiática, além de documentos curriculares, com destaque para a BNCC, por seu papel normativo e orientador no cenário educacional brasileiro. (SEVERINO, 2017).

A coleta do material bibliográfico ocorreu por meio de busca e leitura sistemática, priorizando textos que articulassem multiletramentos, práticas pedagógicas e cidadania. As leituras foram organizadas por eixos temáticos, permitindo construir categorias interpretativas como: (a) fundamentos dos multiletramentos; (b) tecnologias digitais e linguagem; (c) formação cidadã e ética informacional; (d) desafios de infraestrutura e formação docente; (e) avaliação e currículo. Esse tipo de organização favorece coerência e evita uma revisão apenas descritiva. (MARCONI; LAKATOS, 2017).

A análise dos dados seguiu um movimento de leitura interpretativa e comparativa, buscando convergências e tensões entre os autores. O objetivo não foi “somar opiniões”, mas compreender como diferentes abordagens explicam os desafios e que caminhos apontam para superação. Para manter rigor, as ideias centrais foram confrontadas, evitando generalizações, e priorizando autores e documentos com relevância reconhecida para o campo da educação e linguagem. (GIL, 2008).

Por fim, por se tratar de pesquisa bibliográfica, não houve participação direta de seres humanos nem aplicação de instrumentos em campo. Ainda assim, foram respeitados princípios éticos da produção acadêmica, como fidelidade às fontes, referências adequadas e compromisso com interpretação responsável dos textos analisados. (SEVERINO, 2017).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura mostra um primeiro resultado importante: a noção de multiletramentos aparece como resposta a transformações profundas na sociedade, especialmente na forma como textos e linguagens circulam. O conceito desloca a alfabetização de uma visão restrita para uma compreensão ampliada, que inclui linguagens multimodais e diversidade cultural, o que impacta diretamente a formação do cidadão. (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Um segundo achado é que, quando multiletramentos entram no debate escolar, eles quase sempre vêm acompanhados de uma exigência: repensar a prática pedagógica de língua e de leitura. A literatura aponta que trabalhar com gêneros digitais e multimodais exige planejamento, critérios e mediação docente, porque a simples presença de tecnologia não garante aprendizagem crítica. (ROJO, 2013).

Os estudos e documentos analisados indicam que a BNCC fortalece esse debate ao inserir a cultura digital como competência geral. Isso aparece como um marco porque amplia a responsabilidade da escola: ela não pode mais tratar tecnologia como “atividade extra”, mas como dimensão constitutiva da formação integral, incluindo autoria e protagonismo. (BRASIL, 2018).

9

Ao mesmo tempo, a literatura aponta tensão entre o que os documentos propõem e o que a escola consegue executar. Muitos contextos têm limitações de infraestrutura, conectividade e manutenção, o que gera descontinuidade e impede ações pedagógicas mais consistentes. Assim, um resultado recorrente é a distância entre a intenção curricular e as condições concretas de implementação. (BRASIL, 2018).

Outro resultado relevante é que o foco dos multiletramentos não é apenas técnico, e sim social e ético. A educação midiática, defendida por organismos internacionais, indica que a escola precisa desenvolver competências de análise crítica, verificação, responsabilidade e participação, especialmente para enfrentar desinformação e manipulação discursiva em ambientes digitais. (UNESCO, 2013).

Na discussão teórica, aparece com força a ideia de participação. A cultura digital não se resume a consumo, mas envolve colaboração, autoria e produção coletiva. Isso faz com que o desafio da escola seja formar sujeitos capazes de participar de comunidades e debates com ética, respeito e pensamento crítico, e não apenas “saber usar aplicativos”. (JENKINS, 2009).

A literatura também mostra que a leitura crítica das mídias precisa ser ensinada, e não presumida. Há autores que alertam que jovens podem dominar ferramentas, mas não necessariamente compreendem como mídia produz sentidos, ideologias e representações. Logo, o multiletramento exige educação para leitura de mídia, linguagem e poder. (BUCKINGHAM, 2006).

Um ponto que se repete nos estudos é a necessidade de articulação entre letramento tradicional e práticas digitais. Em outras palavras: não se trata de abandonar leitura e escrita aprofundadas, mas de expandi-las, integrando múltiplas linguagens e suportes. Isso evita tanto o tecnicismo quanto a rejeição conservadora do digital. (SOARES, 2002).

No que diz respeito às práticas pedagógicas, o material analisado aponta que experiências bem-sucedidas tendem a combinar projetos autorais, pesquisa guiada, produção multimodal e revisão orientada pelo professor. Quando essas etapas não existem, a tecnologia vira apenas entretenimento ou atividade superficial, sem aprendizagem consolidada. (COSCARELLI, 2016).

Outro resultado é que professores frequentemente relatam insegurança para avaliar produções multimodais. A literatura sugere que, para avançar, a escola precisa construir rubricas e critérios que valorizem argumentação, coerência, autoria, ética informacional e adequação ao gênero, indo além do “ficou bonito”. (BRASIL, 2018). 10

A formação docente aparece como fator decisivo. Estudos defendem que a formação continuada precisa dialogar com a realidade da escola e com objetivos pedagógicos, evitando treinamentos meramente técnicos. Em síntese, não é “aprender ferramenta”, mas aprender como ela pode ajudar a ensinar leitura, escrita, pesquisa e cidadania. (VALENTE, 2014).

Além disso, a literatura aponta que a desigualdade digital é mais ampla do que “ter ou não ter internet”. Ela envolve tempo de uso, qualidade de acesso, repertório cultural, apoio familiar e oportunidades de aprendizagem. Isso significa que políticas de inclusão precisam considerar também participação e desenvolvimento de competências, não só acesso. (OECD, 2021).

Outro achado relevante é o papel do currículo. Multiletramentos exigem tempo pedagógico e espaço para investigação, debate e produção. Quando o currículo está excessivamente conteudista e centrado em respostas padronizadas, falta “respiro” para práticas autorais e críticas, e isso enfraquece a formação cidadã. (ROJO, 2013).

A discussão sobre ética digital surge como uma das mais urgentes. A literatura e os marcos internacionais defendem que a escola deve trabalhar privacidade, direitos digitais, convivência online e responsabilidade social. Não se trata de moralismo, mas de preparar o estudante para viver em rede de forma segura e respeitosa. (UNESCO, 2013).

Em termos de linguagem, os autores analisados indicam que trabalhar com gêneros digitais favorece engajamento quando há sentido e contexto. Porém, alertam que engajamento não é sinônimo de aprendizagem: é preciso transformar interesse em aprofundamento, garantindo leitura crítica, argumentação e revisão. (BUCKINGHAM, 2006).

A literatura também mostra que a cultura digital coloca a escola diante de novas disputas de autoridade e conhecimento. O estudante acessa informação fora da escola, mas isso não significa que ele saiba avaliar ou interpretar. Assim, o papel docente se torna ainda mais relevante como mediador e formador de pensamento crítico. (KLEIMAN, 2005).

Um resultado recorrente é que projetos que valorizam colaboração tendem a gerar aprendizagens sociais importantes: escuta, negociação, tomada de decisão e responsabilidade coletiva. Isso se conecta diretamente à formação cidadã, pois cidadania também se aprende na convivência, inclusive na convivência digital. (JENKINS, 2009).

Na síntese, a literatura aponta que multiletramentos exigem um equilíbrio: integrar tecnologias sem cair no modismo, e manter o rigor sem se fechar às novas linguagens. Quando a escola consegue esse equilíbrio, ela forma sujeitos capazes de atuar no mundo digital com criticidade e autonomia. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

Assim, os resultados indicam que os maiores desafios estão menos nas tecnologias em si e mais na organização pedagógica: formação docente, critérios de avaliação, currículo, infraestrutura e cultura escolar. É nesse conjunto que se decide se o multiletramento vira prática consistente ou apenas discurso. (VALENTE, 2014).

Por fim, a discussão evidencia que a formação do cidadão, no contexto digital, depende de práticas escolares que ensinem a ler o mundo em suas múltiplas linguagens, reconhecer manipulações, produzir sentidos e participar com ética. Esse é o núcleo mais forte do multiletramento: não ensinar “ferramentas”, mas formar sujeitos críticos e autores no mundo contemporâneo. (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, ficou evidente que trabalhar multiletramentos na escola não é um detalhe pedagógico, mas uma necessidade real diante da forma como a vida social se organiza hoje. O que se aprendeu, principalmente, é que a formação cidadã, no contexto digital, não se sustenta apenas com acesso a tecnologias: ela depende de leitura crítica, autoria, responsabilidade ética e capacidade de participação consciente.

Os resultados discutidos mostram que as tecnologias digitais contemporâneas podem ampliar a aprendizagem quando são integradas com intencionalidade e planejamento. Em outras palavras, a tecnologia faz diferença quando favorece pesquisa, debate, produção multimodal, revisão e projetos autorais, permitindo que o estudante não seja apenas consumidor de conteúdos, mas produtor de sentidos e posicionamentos.

Também se conclui que os desafios mais marcantes não estão apenas no estudante, mas na estrutura e na cultura escolar. Infraestrutura insuficiente, falta de apoio técnico, currículos rígidos e dificuldades de avaliação de produções multimodais aparecem como fatores que limitam a consolidação de propostas mais consistentes, mesmo quando há desejo de inovação.

Como limitações do estudo, destaca-se que a pesquisa bibliográfica permite uma leitura crítica e fundamentada, mas não substitui investigações empíricas que observem como esses desafios se manifestam em realidades específicas de escolas e redes. Estudos de campo poderiam aprofundar como professores e estudantes vivem, na prática, as tensões entre currículo, tecnologia, linguagem e cidadania.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras explorem caminhos concretos para implementação: modelos de formação continuada contextualizada, critérios avaliativos para produções multimodais e estratégias curriculares que garantam tempo pedagógico para projetos de autoria digital. O objetivo central foi atingido ao evidenciar que multiletramentos e cidadania digital caminham juntos, mas exigem condições reais, formação docente e escolhas pedagógicas consistentes.

12

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, Oslo, v. 1, n. 4, p. 263-276, 2006.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JENKINS, Henry. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

KLEIMAN, Angela. *Preciso “ensinar” o letramento?* Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New literacies: everyday practices and social learning*. 3. ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OECD. *Children in the digital environment: revised typology of risks*. Paris: OECD Publishing, 2021.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

13

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

UNESCO. *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: country readiness and competencies*. Paris: UNESCO, 2013.

VALENTE, José Armando. *A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação*. Campinas: Unicamp/NIED, 2014.