

MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS DE ESCRITA DIGITAL: A RECONFIGURAÇÃO DA AUTORIA E DA CURADORIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DA BNCC

MULTILITERACIES AND DIGITAL WRITING PRACTICES: THE RECONFIGURATION OF AUTHORSHIP AND CURATION IN BASIC EDUCATION IN LIGHT OF THE BNCC

MULTIALFABETIZACIONES Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA DIGITAL: LA RECONFIGURACIÓN DE LA AUTORÍA Y LA CURADURÍA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA A LA LUZ DE LA BNCC

Francisco José Paiva Vieira Pordeus¹

Maria Luciana da Silva Farias²

Andre Luis Rocha de Araújo³

Bruna Martins Pamponet⁴

Ana Carla Costa dos Santos⁵

Maria Cláudia Santos Aguiar⁶

RESUMO: As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) provocaram transformações profundas nas dinâmicas sociais e nas práticas de linguagem, impactando diretamente o ambiente educacional. O presente artigo de pesquisa bibliográfica tem como objetivo analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla a inserção das TDICs e dos multiletramentos no ensino da escrita na Educação Básica, investigando a reconfiguração dos papéis de autoria e curadoria de informação pelos estudantes. A partir do aporte teórico de autores da Linguística Aplicada e da Educação, discute-se a transição da cultura da escrita analógica para a digital, a constituição dos textos multimodais e o potencial pedagógico de redes de aprendizagem colaborativa organizadas em ambientes virtuais, como o perfil *studigram*. Conclui-se que a integração escolar dos gêneros digitais demanda uma pedagogia da escrita situada e crítica, capaz de formar cidadãos autônomos, reflexivos e eticamente engajados na cultura digital.

Palavras-chave: TDICs. BNCC. Multiletramentos. Escrita Digital. Autoria.

¹ Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES).

² Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES).

³ Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e pela UNIASSELVI. Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES).

⁴ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Kurios. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES).

⁵ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES).

⁶ Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES).

ABSTRACT: Digital Information and Communication Technologies (DICTs) have brought about profound transformations in social dynamics and language practices, directly impacting the educational environment. This bibliographic research article aims to analyze how the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) addresses the integration of DICTs and multiliteracies into writing instruction in Basic Education, investigating the reconfiguration of students' roles in authorship and information curation. Drawing on the theoretical contributions of scholars in Applied Linguistics and Education, the article discusses the transition from analog to digital writing culture, the constitution of multimodal texts, and the pedagogical potential of collaborative learning networks organized in virtual environments, such as the *studigram* profile. It concludes that the integration of digital genres into schools requires a situated and critical pedagogy of writing, capable of fostering autonomous, reflective citizens who are ethically engaged in digital culture.

Keywords: DICTs. BNCC. Multiliteracies. Digital Writing. Authorship.

RESUMEN: Las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) han provocado profundas transformaciones en las dinámicas sociales y en las prácticas del lenguaje, impactando directamente en el ámbito educativo. El presente artículo de investigación bibliográfica tiene como objetivo analizar cómo la Base Nacional Común Curricular (BNCC) contempla la incorporación de las TDIC y de los multialfabetismos en la enseñanza de la escritura en la Educación Básica, investigando la reconfiguración de los roles de autoría y curaduría de información por parte de los estudiantes. A partir de los aportes teóricos de autores de la Lingüística Aplicada y de la Educación, se analiza la transición de la cultura de la escritura analógica a la digital, la constitución de los textos multimodales y el potencial pedagógico de las redes de aprendizaje colaborativo organizadas en entornos virtuales, como el perfil *studigram*. Se concluye que la integración de los géneros digitales en la escuela requiere una pedagogía de la escritura situada y crítica, capaz de formar ciudadanos autónomos, reflexivos y éticamente comprometidos con la cultura digital.

Palabras clave: TDIC. BNCC. Multialfabetismos. Escritura Digital. Autoría.

INTRODUÇÃO

Nas primeiras décadas do século XXI, a expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) passou a produzir mudanças significativas nas formas de interação social, de circulação de informações e de construção de sentidos. A presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no cotidiano reconfigurou práticas de comunicação, participação social e produção discursiva, ampliando as possibilidades de interação por meio da articulação entre diferentes linguagens, mídias e modos semióticos. Nesse contexto, a escrita, tradicionalmente associada ao suporte impresso e a práticas predominantemente lineares, também passou a assumir novas configurações, caracterizadas pela multimodalidade, pela interatividade e pela circulação de textos em ambientes digitais.

No campo educacional, essas transformações colocam em evidência a necessidade de repensar práticas de ensino da linguagem que ainda se encontram fortemente vinculadas à cultura escrita convencional. A escola, enquanto espaço de formação linguística e cidadã, é desafiada a incorporar práticas de linguagem que fazem parte das experiências sociais dos estudantes, considerando que os processos de produção, leitura, compartilhamento e circulação de textos ocorrem, cada vez mais, em diferentes plataformas e ambientes digitais. Nesse cenário, a perspectiva dos multiletramentos amplia a compreensão do ensino da linguagem ao

reconhecer a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens e modos de significação presentes nas práticas comunicativas contemporâneas.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora essas transformações ao reconhecer a importância das tecnologias digitais e dos multiletramentos na formação dos estudantes. O documento orienta o desenvolvimento de competências relacionadas à produção, à revisão, à edição e à circulação de textos em diferentes suportes e linguagens, além de destacar a necessidade de avaliar criticamente informações e conteúdos disponíveis nos ambientes digitais. Dessa forma, as práticas de escrita deixam de ser compreendidas apenas como atividades de registro e passam a envolver processos de produção autoral, seleção, organização, avaliação e circulação de informações, atribuindo novos sentidos às noções de autoria e curadoria no contexto escolar.

É nesse contexto que se insere a problemática desta pesquisa: de que maneira as práticas de escrita desenvolvidas em ambientes digitais reconfiguram as concepções de autoria e curadoria e quais implicações essa reconfiguração apresenta para o ensino da escrita na Educação Básica? Parte-se da compreensão de que os ambientes digitais possibilitam aos estudantes assumir posições mais ativas nos processos de produção e circulação de textos, ao mesmo tempo que exigem o desenvolvimento de competências relacionadas à seleção, à avaliação e ao uso ético das informações.

Com o propósito de discutir essa problemática, este estudo tem como objetivo analisar como a BNCC contempla a inserção das TDICs e dos multiletramentos no ensino da escrita na Educação Básica, com atenção especial à reconfiguração dos papéis de autoria e curadoria de informações pelos estudantes. Para tanto, realiza-se uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da BNCC e em estudos que discutem os multiletramentos, a multimodalidade, as práticas de escrita digital e o ensino de linguagens.

3

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Da escrita analógica à escrita digital: multimodalidade e multiletramentos

A escrita constitui uma prática social historicamente vinculada aos diferentes suportes, tecnologias e condições de circulação dos textos. Nesse sentido, as transformações provocadas pela expansão das tecnologias digitais não representam simplesmente a substituição da escrita impressa pela escrita realizada em telas, mas uma reconfiguração dos modos de produzir, organizar, interpretar e fazer circular os textos. A passagem do papel para os ambientes digitais modifica as condições materiais e semióticas da produção textual e amplia as possibilidades de articulação entre palavra, imagem, som, movimento, hipertexto e diferentes formas de interação. Como observa Kress (2004), a passagem da página para a tela está associada a mudanças nas formas de representação, disseminação, leitura e construção do conhecimento, o

que repercute diretamente nos modos de participação dos sujeitos nas práticas comunicativas contemporâneas.

Nesse contexto, a escrita digital não deve ser compreendida como uma modalidade inferior ou secundária em relação à escrita convencional. Ao contrário, trata-se de uma prática que incorpora novas possibilidades de composição e circulação textual. Nos ambientes digitais, o texto pode ser continuamente editado, compartilhado, comentado, remixado e associado a diferentes recursos semióticos, adquirindo características que ultrapassam a linearidade tradicional do texto impresso. A própria arquitetura dos ambientes digitais favorece a organização hipertextual das informações, permitindo que diferentes conteúdos sejam conectados por meio de links, imagens, vídeos, áudios e outros elementos interativos. Dessa maneira, escrever em ambientes digitais implica não apenas dominar o código verbal, mas também compreender as possibilidades de composição e de produção de sentidos oferecidas pelos diferentes modos semióticos.

Essa transformação torna-se particularmente relevante quando se considera a perspectiva dos multiletramentos, formulada pelo New London Group (1996). Para esse grupo de pesquisadores, a ampliação das formas de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística das sociedades contemporâneas exigem uma concepção de letramento que ultrapasse a centralidade exclusiva da linguagem verbal e dos modelos tradicionais de ensino. A pedagogia dos multiletramentos surge, portanto, vinculada a duas dimensões fundamentais: a multiplicidade cultural e linguística dos sujeitos e a multiplicidade de formas textuais produzidas pelas novas tecnologias e pelos diferentes meios de comunicação.

A perspectiva dos multiletramentos desloca, assim, a compreensão de letramento como competência exclusivamente relacionada à leitura e à escrita alfabética. Os sujeitos participam de práticas sociais nas quais diferentes linguagens são mobilizadas simultaneamente e nas quais os sentidos são produzidos pela combinação de recursos verbais, visuais, sonoros, espaciais e gestuais. Por essa razão, a formação do estudante contemporâneo requer o desenvolvimento de competências que lhe permitam interpretar criticamente essa diversidade semiótica e, igualmente, produzir textos adequados aos diferentes contextos de interação.

É nesse ponto que o conceito de multimodalidade assume papel fundamental. Para Kress e van Leeuwen (2006), os diferentes modos de representação possuem recursos próprios para a construção de significados. A imagem, por exemplo, não funciona simplesmente como

ilustração de uma informação verbal; elementos como enquadramento, composição, perspectiva, cor e disposição espacial participam da produção dos sentidos. A multimodalidade, portanto, pressupõe que diferentes modos semióticos podem atuar de maneira integrada na constituição de um texto. A obra *Reading Images*, de Kress e van Leeuwen, sistematiza justamente recursos da comunicação visual e demonstra como elementos como composição, perspectiva e enquadramento participam da construção de significados.

Essa compreensão é particularmente importante para o ensino da escrita, uma vez que os gêneros digitais contemporâneos frequentemente articulam diferentes modalidades de linguagem. Um *post* em uma rede social, por exemplo, pode combinar título, texto verbal, fotografia, tipografia, emojis, cores, hashtags, elementos gráficos e hiperlinks. O sentido produzido não resulta de cada elemento isoladamente, mas da relação estabelecida entre eles. Desse modo, a produção textual em ambientes digitais exige do estudante uma capacidade de design de sentidos, isto é, de seleção, organização e articulação dos recursos disponíveis em função de determinados objetivos comunicativos e de um público específico.

A BNCC incorpora essa perspectiva ao reconhecer a necessidade de considerar, no ensino de Língua Portuguesa, a cultura digital, os multiletramentos e as novas práticas sociais de linguagem. O documento destaca que os estudantes precisam lidar com gêneros e práticas que envolvem ações como compartilhar, comentar, remixar, curar e colaborar, além de produzir textos que articulem diferentes linguagens e semioses. A própria BNCC ressalta que não se trata simplesmente da convivência entre diferentes mídias, mas de compreender como sua convergência transforma os modos de produção e circulação dos sentidos.

Essa orientação implica uma mudança significativa na compreensão do ensino da escrita. Se, em uma concepção tradicional, escrever poderia ser associado prioritariamente à produção de textos verbais em suportes impressos, no contexto digital torna-se necessário considerar também processos de planejamento, seleção de recursos, edição, redesign, circulação e interação. A escrita passa, portanto, a ser compreendida como uma prática social situada, vinculada a objetivos comunicativos, interlocutores, suportes e condições concretas de circulação.

Nessa perspectiva, o ensino da escrita digital não deve limitar-se ao treinamento instrumental para utilização de ferramentas tecnológicas. A presença das TDICs na escola precisa estar associada ao desenvolvimento de capacidades linguísticas, discursivas, críticas e éticas. Isso significa ensinar o estudante não apenas a produzir conteúdos digitais, mas a

compreender como esses conteúdos são construídos, quais efeitos de sentido produzem, para quem são destinados, como circulam e quais critérios devem orientar sua seleção e compartilhamento.

Essa abordagem encontra respaldo em Cabral, Lima e Albert (2019), que analisam especificamente as relações entre TDICs, BNCC, multiletramentos e ensino da escrita. As autoras demonstram que as práticas digitais podem favorecer processos de autoria, interação e curadoria, uma vez que os estudantes já participam, fora da escola, de situações nas quais produzem e organizam conteúdos multimodais. O estudo também evidencia a possibilidade de aproximar essas práticas sociais das atividades escolares de produção textual.

Desse modo, a transição da escrita analógica para a escrita digital não significa o desaparecimento da escrita convencional, mas sua inserção em um ecossistema comunicativo mais amplo. A cultura impressa continua desempenhando papel fundamental na formação escolar, mas passa a coexistir com práticas digitais que demandam novas competências de leitura e produção. A questão pedagógica central, portanto, não consiste em escolher entre o impresso e o digital, mas em compreender as especificidades de cada prática e criar condições para que os estudantes transitem criticamente entre diferentes suportes, linguagens, gêneros e culturas.

2.2 O protagonismo discente: autoria, curadoria e redes de aprendizagem colaborativa

A expansão das tecnologias digitais também provoca transformações na posição ocupada pelos sujeitos nos processos de produção e circulação dos textos. Nos meios tradicionais de comunicação, a produção e a distribuição de conteúdos estavam, em grande medida, concentradas em instituições e profissionais especializados. Os ambientes digitais, por sua vez, ampliaram significativamente as possibilidades de participação dos usuários, permitindo que um mesmo sujeito possa atuar como leitor, produtor, editor, comentarista, compartilhador e curador de conteúdos. A BNCC reconhece essa transformação ao destacar que as TDICs alteram os fluxos tradicionais de comunicação e ampliam as possibilidades de participação dos sujeitos na produção e circulação de sentidos.

Nesse cenário, a noção de autoria precisa ser compreendida para além da ideia de produzir um texto inteiramente original e individual. Nos ambientes digitais, a autoria frequentemente se constitui por processos de seleção, combinação, transformação, edição e

ressignificação de materiais que circulam socialmente. O sujeito autor não apenas produz um conteúdo, mas realiza escolhas relacionadas ao que dizer, como dizer, quais recursos utilizar, quais referências mobilizar e para quais interlocutores dirigir sua produção.

A autoria digital, portanto, apresenta uma dimensão profundamente relacionada à capacidade de design e tomada de decisões semióticas. Ao elaborar um *post*, um vídeo, um infográfico, um mapa mental ou uma publicação voltada ao estudo, o estudante precisa decidir não apenas quais informações serão apresentadas, mas também como elas serão visualmente organizadas, quais imagens serão utilizadas, que recursos tipográficos serão empregados e como os diferentes elementos contribuirão para a construção do sentido. Nessa perspectiva, produzir um texto digital significa realizar escolhas discursivas e multimodais orientadas por uma finalidade comunicativa.

O conceito de leitor-autor torna-se especialmente produtivo nesse contexto. Ao participar de redes digitais, o estudante deixa de ocupar exclusivamente a posição de receptor de informações e passa a atuar também como produtor e disseminador de conteúdos. Essa condição modifica as relações tradicionalmente estabelecidas entre leitura e escrita, uma vez que ler, selecionar, comentar, transformar e produzir passam a constituir atividades frequentemente articuladas.

O fenômeno dos chamados *studigrams* constitui um exemplo relevante dessa dinâmica. Trata-se de perfis ou comunidades em redes sociais voltados ao compartilhamento de rotinas e práticas de estudo, nos quais os participantes podem publicar resumos, mapas mentais, anotações, planejamentos, técnicas de organização e outros materiais relacionados à aprendizagem. Cabral, Lima e Albert (2019) analisam justamente o *studigram* como espaço de práticas multimodais de escrita, observando processos de interação, autoria e produção de sentidos. O estudo identifica, nessas práticas, possibilidades de aproximação entre experiências de linguagem desenvolvidas pelos estudantes em ambientes digitais e atividades de escrita realizadas na escola.

A participação nesses ambientes envolve, entretanto, uma dimensão que ultrapassa a autoria: a curadoria de informações. Em um contexto marcado pela abundância de conteúdos disponíveis na internet, produzir conhecimento pressupõe também saber localizar, selecionar, comparar, avaliar, organizar e compartilhar informações. Curar, nesse sentido, não corresponde

simplesmente a reunir materiais, mas envolve estabelecer critérios para decidir quais informações são pertinentes, confiáveis e adequadas a determinado objetivo comunicativo.

A curadoria, portanto, constitui uma competência fundamental para a participação crítica na cultura digital. O estudante que pesquisa para produzir um resumo, um mapa mental ou uma publicação digital precisa avaliar as fontes consultadas, identificar informações relevantes, estabelecer relações entre diferentes conteúdos e reorganizá-los de acordo com sua finalidade. Nesse processo, leitura, escrita, pesquisa e produção de sentidos tornam-se atividades interdependentes.

A própria BNCC incorpora essa dimensão ao prever práticas de pesquisa e seleção de informações em fontes confiáveis, tanto impressas quanto digitais. O documento também associa as práticas digitais a ações como curar, compartilhar, colaborar e remixar, evidenciando que a participação na cultura digital envolve competências que ultrapassam o domínio técnico das ferramentas.

Essa dimensão da curadoria também redefine o conceito de autoria. Ao selecionar informações de diferentes fontes e reorganizá-las em uma nova produção, o estudante realiza um trabalho autoral que pressupõe escolhas, interpretações e posicionamentos. A autoria, nesse caso, não reside necessariamente na criação de informações inéditas, mas na capacidade de atribuir organização, finalidade e sentido aos materiais mobilizados. Isso não elimina a necessidade de reconhecer as fontes utilizadas; ao contrário, torna ainda mais importante o desenvolvimento de práticas éticas de citação, referência, atribuição e respeito à propriedade intelectual.

Outro aspecto fundamental desse processo é a dimensão colaborativa da escrita digital. Diferentemente de determinadas práticas escolares nas quais a produção textual ocorre de maneira predominantemente individual e se encerra na entrega ao professor, os ambientes digitais favorecem processos de interação contínua. O texto pode ser comentado, revisado, compartilhado, reelaborado e novamente disponibilizado para outros interlocutores. Dessa forma, a escrita passa a integrar uma cadeia comunicativa na qual os sujeitos produzem para leitores concretos e recebem respostas que podem interferir em novas versões da produção.

Essa característica permite aproximar as práticas de escrita escolar das situações reais de circulação dos textos. O estudante deixa de escrever exclusivamente para cumprir uma tarefa avaliativa e passa a produzir considerando interlocutores, objetivos e contextos de circulação

definidos. Cabral, Lima e Albert (2019), ao analisar práticas relacionadas ao *studigram*, destacam justamente a relevância da interação, da multimodalidade e da autoria para pensar possibilidades de ensino da escrita mediado pelas TDICs.

As redes de aprendizagem colaborativa podem, assim, constituir espaços de desenvolvimento da autonomia discente, desde que sua utilização esteja associada a objetivos pedagógicos claros. Não se trata de simplesmente transportar para a escola as práticas realizadas nas redes sociais, mas de analisar pedagogicamente essas práticas e explorar suas potencialidades para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da pesquisa, da autoria e da argumentação.

Nesse sentido, a escola pode transformar práticas digitais espontâneas em objetos de reflexão e aprendizagem. Um *studigram*, por exemplo, pode ser analisado não apenas como espaço de compartilhamento de materiais de estudo, mas como gênero/prática multimodal que envolve seleção de informações, planejamento textual, organização visual, adequação ao público, construção de identidade discursiva, interação e circulação. A partir dessa perspectiva, aquilo que frequentemente é considerado uma prática informal dos estudantes pode tornar-se objeto legítimo de trabalho pedagógico.

Essa aproximação, entretanto, exige uma postura crítica. A incorporação das tecnologias digitais ao ensino não deve pressupor que os estudantes dominem automaticamente todas as competências necessárias à participação qualificada na cultura digital. Saber utilizar uma plataforma ou produzir uma publicação não significa, necessariamente, saber avaliar a confiabilidade de uma fonte, identificar estratégias de persuasão, reconhecer desinformação, respeitar direitos autorais ou compreender os efeitos sociais de determinada publicação. Por isso, o protagonismo discente precisa estar associado à mediação pedagógica do professor.

Nessa direção, a pedagogia dos multiletramentos oferece uma contribuição importante ao defender uma educação linguística capaz de considerar as múltiplas formas de representação e as diferentes experiências culturais dos estudantes. O objetivo não consiste apenas em preparar os sujeitos para utilizar novas tecnologias, mas em desenvolver sua capacidade de participar criticamente das práticas sociais contemporâneas e de produzir significados em diferentes contextos.

Consequentemente, autoria e curadoria podem ser compreendidas como dimensões complementares da formação para a cultura digital. A autoria está relacionada à capacidade de

produzir, organizar e ressignificar sentidos; a curadoria, à capacidade de selecionar, avaliar e organizar informações e conteúdos. Ambas demandam conhecimentos linguísticos, discursivos, multimodais, tecnológicos e éticos. Ao articular essas dimensões às redes de aprendizagem colaborativa, a escola pode ampliar as possibilidades de participação dos estudantes e favorecer uma concepção de escrita que ultrapasse o exercício escolar descontextualizado.

Assim, o protagonismo discente na cultura digital não significa retirar do professor a responsabilidade pela mediação pedagógica. Ao contrário, implica redefinir essa mediação: cabe ao professor criar situações em que os estudantes possam pesquisar, selecionar, produzir, revisar, editar, compartilhar e avaliar textos, desenvolvendo progressivamente maior autonomia e consciência sobre suas escolhas discursivas e semióticas. A escola, nesse processo, deixa de ignorar as práticas digitais dos estudantes e passa a incorporá-las criticamente como parte de uma educação linguística comprometida com a participação social, a autoria responsável e a construção colaborativa do conhecimento.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com caráter descritivo-interpretativo. A escolha dessa abordagem justifica-se pelo objetivo de compreender, a partir da análise de documentos oficiais e da produção acadêmica especializada, como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), os multiletramentos e as práticas de escrita digital são concebidos no contexto da Educação Básica, especialmente no que se refere às dimensões da autoria e da curadoria de informações.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do levantamento e da análise de produções acadêmicas relacionadas aos seguintes eixos temáticos: tecnologias digitais e educação; multiletramentos; multimodalidade; escrita digital; autoria; curadoria de informações; redes de aprendizagem colaborativa e ensino de Língua Portuguesa. Foram priorizados estudos de autores consolidados nos campos da Linguística Aplicada, dos estudos da linguagem e da Educação, considerando sua contribuição para a compreensão das transformações contemporâneas nas práticas de leitura e escrita.

A pesquisa documental teve como principal fonte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo elaborado pelo Ministério da Educação e homologado em 2018.

A análise desse documento concentrou-se nas orientações relacionadas à cultura digital, aos multiletramentos, às práticas de linguagem e à produção textual, buscando identificar de que maneira as TDICs são incorporadas às competências e habilidades previstas para a Educação Básica. Também foram consideradas as orientações que envolvem a produção, revisão, edição e circulação de textos, bem como a seleção, avaliação, organização e compartilhamento de informações em diferentes suportes e linguagens.

O processo investigativo foi organizado em três etapas. Na primeira, realizou-se o levantamento bibliográfico e documental, com a identificação das obras e dos documentos diretamente relacionados ao problema e aos objetivos da pesquisa. Na segunda etapa, procedeu-se à leitura exploratória, seletiva e analítica do material, com o propósito de identificar conceitos, argumentos e orientações pertinentes ao objeto investigado. Na terceira, os dados teóricos e documentais foram sistematizados e interpretados a partir de categorias previamente definidas, estabelecidas em consonância com o problema de pesquisa.

Para a análise, foram consideradas quatro categorias principais: a) cultura digital e TDICs; b) multiletramentos e multimodalidade; c) autoria e protagonismo discente; e d) curadoria e colaboração em ambientes digitais. Essas categorias permitiram estabelecer relações entre as orientações presentes na BNCC e as discussões teóricas acerca das transformações promovidas pelas tecnologias digitais nas práticas de escrita.

11

A análise assumiu caráter descritivo-interpretativo, buscando não apenas identificar a presença das TDICs e dos multiletramentos no documento curricular, mas compreender os sentidos atribuídos a essas práticas e suas possíveis implicações para o ensino da escrita. Nesse processo, foram observadas especialmente as relações estabelecidas entre produção textual, diferentes linguagens e mídias, participação dos estudantes, autoria, curadoria de informações e interação em ambientes digitais.

Por se tratar de uma investigação bibliográfica e documental, não houve aplicação de questionários, entrevistas ou outros instrumentos de coleta envolvendo participantes humanos. O estudo concentrou-se, portanto, na interpretação de fontes bibliográficas e documentais disponíveis publicamente, articulando os pressupostos teóricos selecionados às orientações curriculares da BNCC.

Desse modo, a metodologia adotada possibilitou estabelecer uma interlocução entre o campo teórico dos multiletramentos e da multimodalidade e as orientações curriculares

brasileiras para o ensino da linguagem. A partir dessa articulação, buscou-se compreender em que medida a incorporação das práticas digitais à Educação Básica pode contribuir para uma concepção de escrita que considere os estudantes como sujeitos produtores, curadores e participantes ativos dos processos contemporâneos de construção e circulação de sentidos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica e documental realizada evidencia que as transformações promovidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) não dizem respeito apenas à incorporação de novos suportes ao ensino da escrita, mas implicam uma reconfiguração das próprias práticas de produção, circulação e recepção dos textos. Na BNCC, essa mudança aparece associada à necessidade de considerar os diferentes campos de atuação, os gêneros que circulam em distintas mídias e as múltiplas linguagens mobilizadas na produção de sentidos. O documento estabelece, inclusive, que a produção textual deve contemplar processos de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação, considerando as condições de produção e circulação dos textos.

Esse aspecto é relevante porque desloca a escrita de uma perspectiva centrada exclusivamente no produto final para uma concepção processual e situada. Escrever, nessa perspectiva, não corresponde simplesmente a produzir um texto para posterior correção do professor. Pressupõe compreender quem escreve, para quem se escreve, com que finalidade, em qual gênero, por meio de qual suporte e em quais condições de circulação. A escrita passa, portanto, a ser concebida como prática social, na qual as escolhas linguísticas e semióticas estão relacionadas às situações concretas de interação.

Essa orientação é particularmente significativa no contexto digital. Quando um estudante produz um *post*, um infográfico, um comentário, uma resenha em vídeo, um mapa mental ou outro gênero multimodal, suas escolhas não se restringem ao conteúdo verbal. É necessário considerar a disposição gráfica, a seleção de imagens, a tipografia, as cores, os recursos sonoros, os hiperlinks e outros elementos que podem participar da construção dos sentidos. A BNCC reconhece essa dimensão ao propor que os estudantes analisem os efeitos produzidos por escolhas de imagens, enquadramentos, cores, sequenciações, movimentos, elementos sonoros e demais recursos multissemióticos.

Desse modo, a escrita digital amplia a noção de competência escritora. O estudante precisa dominar não apenas recursos linguísticos, mas também procedimentos de seleção, combinação e organização de diferentes modos de significação. A produção textual passa a envolver uma espécie de planejamento multimodal, no qual o autor define quais recursos serão mobilizados e como eles serão articulados para alcançar determinado efeito comunicativo. Nessa perspectiva, a competência escritora aproxima-se de uma competência de produção de sentidos em diferentes linguagens.

Essa constatação encontra respaldo no estudo de Cabral, Lima e Albert (2019), que analisaram as relações entre TDICs, BNCC e ensino da escrita, tomando como objeto práticas desenvolvidas em *studigrams*. As autoras identificam nesses ambientes a articulação entre multimodalidade, interação e autoria e discutem possibilidades de aproximação dessas práticas com o ensino escolar da escrita. O estudo é particularmente pertinente ao presente trabalho porque demonstra que determinadas práticas digitais desenvolvidas pelos estudantes fora da escola já mobilizam competências relacionadas à produção, à organização e à circulação de textos multimodais.

Entretanto, a análise também permite identificar uma distinção fundamental: utilizar tecnologia não significa, necessariamente, desenvolver práticas de multiletramentos. A simples substituição do caderno por uma tela, do quadro por uma apresentação digital ou da atividade impressa por um formulário eletrônico não altera, por si só, a concepção pedagógica de escrita. Se o estudante continua apenas reproduzindo informações, respondendo mecanicamente a perguntas ou produzindo textos exclusivamente para avaliação do professor, o suporte pode ter mudado, mas a lógica pedagógica permanece essencialmente a mesma.

A inovação pedagógica, portanto, não está no artefato tecnológico em si, mas nas práticas de linguagem que sua utilização possibilita. Uma atividade digital torna-se pedagogicamente significativa quando permite ao estudante pesquisar, selecionar informações, estabelecer relações, produzir sentidos, revisar suas escolhas, interagir com interlocutores e refletir sobre os efeitos de sua produção. Essa perspectiva desloca a discussão da pergunta “qual tecnologia utilizar?” para questões mais relevantes: que prática de linguagem será desenvolvida, que competências serão mobilizadas, quais sentidos serão produzidos e qual será a participação efetiva do estudante nesse processo?

A própria BNCC estabelece que a área de Língua Portuguesa deve possibilitar aos estudantes ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com autonomia e criticidade. Entre as competências específicas do componente está também a mobilização de práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para ampliar as formas de produzir sentidos e realizar projetos autorais.

Nesse sentido, a análise do documento permite identificar uma mudança na posição atribuída ao estudante. Em vez de ser compreendido exclusivamente como receptor de conteúdos previamente selecionados, ele é concebido como sujeito que lê, interpreta, produz, compartilha, avalia e participa da circulação dos textos. Essa mudança está diretamente relacionada à noção de protagonismo discente e à ampliação das possibilidades de autoria proporcionadas pelos ambientes digitais.

A segunda dimensão identificada na análise diz respeito à reconfiguração da autoria. Nas práticas escolares tradicionais, a escrita costuma estar associada a uma tarefa delimitada pelo professor, a um destinatário institucional e a uma avaliação posterior. Embora essa configuração continue sendo legítima em determinadas situações, os ambientes digitais apresentam condições distintas de produção textual, uma vez que permitem a publicação e a circulação dos textos para interlocutores diversos.

14

Nesses espaços, o estudante pode assumir simultaneamente diferentes posições: leitor, produtor, editor, comentarista, compartilhador e curador. A separação rígida entre quem produz e quem recebe o texto torna-se menos evidente, pois os usuários podem comentar, modificar, recombina e redistribuir conteúdos. Consequentemente, a autoria passa a envolver não apenas a criação de um produto textual, mas também escolhas relacionadas à seleção, à organização, à edição e à circulação de materiais.

O caso dos *studigrams* é especialmente elucidativo. Cabral, Lima e Albert (2019) identificam esses perfis como espaços criados por adolescentes para produzir e divulgar conteúdos autorais relacionados às práticas de estudo. Neles, aparecem materiais como resumos, mapas mentais, anotações, planejamentos e outras formas de organização do conhecimento. A prática revela que atividades que poderiam ser consideradas meramente escolares assumem novas configurações quando inseridas em ambientes de circulação pública e interação entre pares.

Essa constatação permite problematizar uma separação recorrente entre “práticas escolares” e “práticas digitais”. Os estudantes não chegam à escola desprovidos de experiências com a linguagem digital. Ao contrário, muitos já participam de situações nas quais escrevem, selecionam informações, combinam imagens e textos, produzem vídeos, comentam publicações e compartilham conteúdos. A questão pedagógica passa, então, a ser como a escola pode reconhecer essas experiências sem simplesmente reproduzi-las, transformando-as em objetos de reflexão e aprendizagem.

Nesse processo, a autoria não deve ser confundida com liberdade irrestrita de produção. Ser autor em ambientes digitais implica assumir responsabilidade pelo que se publica, pelos discursos que se reproduzem e pelas informações que se compartilham. Quanto maior a facilidade de circulação dos conteúdos, maior também a necessidade de desenvolver critérios éticos, linguísticos e informacionais para a produção textual.

A autoria digital apresenta, portanto, uma dimensão ética. O estudante precisa compreender que produzir e compartilhar um conteúdo significa participar de uma rede de circulação de discursos. Isso envolve reconhecer fontes, respeitar direitos autorais, evitar a reprodução indevida de materiais, verificar informações e considerar os possíveis efeitos de sua publicação sobre outros sujeitos. Dessa maneira, a formação do autor digital articula

15

competências de linguagem, criticidade e responsabilidade social. A análise evidencia ainda que a expansão das práticas digitais modifica a própria relação entre escrita e pesquisa. Em ambientes marcados pela abundância de informações, escrever pressupõe frequentemente realizar operações anteriores de busca, seleção, comparação, avaliação e organização de conteúdos. A curadoria, nesse contexto, constitui uma dimensão fundamental da produção textual.

A BNCC explicita a necessidade de desenvolver nos estudantes uma postura crítica diante das informações que circulam nas diferentes mídias. Entre as práticas previstas para o ensino de Língua Portuguesa está a reflexão sobre a fidedignidade das informações e sobre os efeitos de sentido produzidos por diferentes recursos linguísticos e multissemióticos.

Isso significa que a competência escritora não pode ser dissociada da competência informacional. Para produzir um texto fundamentado, o estudante precisa saber localizar fontes, avaliar sua pertinência, identificar possíveis inconsistências, selecionar informações

relevantes e reorganizá-las de acordo com seus objetivos. A escrita, nesse caso, constitui o resultado de um processo que articula leitura, pesquisa, seleção, interpretação e produção.

A curadoria também estabelece uma relação direta com a autoria. Ao selecionar informações provenientes de diferentes fontes e reorganizá-las em uma produção própria, o estudante realiza escolhas que interferem na construção dos sentidos. A autoria, portanto, não desaparece diante da utilização de materiais produzidos por outros sujeitos; ela se manifesta nas operações de seleção, interpretação, organização, articulação e ressignificação realizadas pelo produtor.

Entretanto, essa dimensão exige que a escola problematize a diferença entre curar informações e simplesmente reproduzi-las. Copiar conteúdos encontrados na internet não constitui, por si só, uma prática de autoria ou curadoria. A curadoria pressupõe critérios de seleção e avaliação. O estudante precisa compreender por que determinada informação foi escolhida, qual é a sua fonte, qual sua relação com o objetivo da produção e como ela será integrada ao texto.

Nesse sentido, as práticas digitais podem contribuir para superar uma concepção de pesquisa escolar baseada na simples coleta de informações. Em lugar de “buscar e copiar”, a atividade pode envolver buscar, avaliar, selecionar, comparar, sintetizar, reorganizar e produzir. Essa sequência aproxima a pesquisa das demandas efetivas da cultura digital e fortalece a autonomia intelectual do estudante.

16

Outro resultado da análise refere-se à dimensão interativa e colaborativa das práticas digitais. Diferentemente de determinadas situações escolares em que a produção textual é realizada individualmente e entregue exclusivamente ao professor, os ambientes digitais permitem que os textos circulem por redes de interlocução mais amplas. O estudante escreve para outros sujeitos, recebe comentários, observa outras produções e pode reelaborar sua própria produção a partir dessas interações.

A BNCC reconhece essa dimensão ao estabelecer que processos de revisão, edição, reescrita e redesign podem ocorrer com a colaboração dos colegas e a mediação docente.

Essa orientação permite compreender a escrita como processo social e colaborativo. A revisão deixa de ser apenas uma etapa corretiva posterior à produção e passa a constituir uma oportunidade de reflexão sobre as escolhas realizadas. Ao compartilhar uma produção com

colegas, o estudante pode receber diferentes interpretações, identificar problemas de clareza, reconsiderar escolhas linguísticas e avaliar a adequação dos recursos multimodais utilizados.

Nesse aspecto, as redes digitais podem funcionar como espaços de aprendizagem entre pares. O conhecimento deixa de circular exclusivamente na direção professor → estudante e passa a constituir-se também por meio das interações estudante ↔ estudante. Isso não significa eliminar a função docente, mas ampliar as possibilidades de mediação e interlocução.

O *studigram*, novamente, constitui um exemplo significativo. O estudo de Cabral, Lima e Albert (2019) demonstra que essas práticas digitais articulam produção de conteúdo, multimodalidade, interação e autoria, oferecendo elementos para pensar propostas pedagógicas de ensino da escrita que dialoguem com práticas já realizadas pelos estudantes fora da escola.

A escola pode, portanto, transformar a lógica colaborativa dos ambientes digitais em princípio metodológico. Uma sequência didática poderia, por exemplo, envolver pesquisa de informações, elaboração de uma primeira versão, produção multimodal, publicação em ambiente controlado, leitura pelos colegas, comentários, revisão e elaboração de uma versão final. Nesse percurso, cada etapa corresponde a uma dimensão específica da competência escritora e permite ao estudante compreender que escrever não é apenas produzir um texto, mas também submetê-lo a processos de reflexão, avaliação e aprimoramento.

17

A partir das categorias analisadas, observa-se que a principal mudança provocada pelas TDICs no ensino da escrita não está simplesmente na introdução de ferramentas digitais, mas na possibilidade de compreender a tecnologia como parte das próprias práticas sociais de linguagem.

Essa distinção é fundamental. Quando uma tecnologia é tratada apenas como ferramenta, sua utilização pode permanecer subordinada a uma metodologia tradicional. O computador, o celular ou a plataforma digital tornam-se apenas novos instrumentos para executar atividades antigas. Quando, porém, a tecnologia é compreendida como componente das práticas sociais de linguagem, torna-se necessário considerar os gêneros, os interlocutores, os suportes, os modos semióticos, as formas de circulação e as condições de produção que caracterizam os ambientes digitais.

A análise da BNCC demonstra que o documento caminha nessa segunda direção. O texto normativo não reduz a cultura digital ao domínio operacional das ferramentas, mas relaciona seu uso à produção de sentidos, à participação social, à criticidade, à autoria e à

interação. A competência específica de Língua Portuguesa que prevê a mobilização de práticas da cultura digital associa explicitamente diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais à produção de sentidos e à realização de projetos autorais.

Consequentemente, uma prática pedagógica coerente com os multiletramentos deve partir da compreensão de que diferentes tecnologias produzem diferentes condições de interação e de significação. Não se trata de abandonar a escrita convencional, mas de ampliar o repertório de práticas de linguagem trabalhadas pela escola, permitindo que os estudantes compreendam as relações entre escrita, imagem, som, movimento, hipertexto e interação.

A análise permite sintetizar três movimentos principais. O primeiro corresponde à continuidade, pois a escrita permanece central nas práticas comunicativas contemporâneas, inclusive nos ambientes digitais. O segundo refere-se ao deslocamento, uma vez que a escrita passa a circular em novos suportes e a articular diferentes linguagens, assumindo configurações multimodais e interativas. O terceiro corresponde à ampliação, pois o estudante passa a desempenhar funções que ultrapassam a produção textual convencional, envolvendo pesquisa, curadoria, edição, publicação, interação e colaboração.

Esses movimentos podem ser sistematizados da seguinte maneira:

Quadro 1 – Sistematização das análises

Dimensão	Lógica predominantemente tradicional	Práticas digitais e de multiletramentos
Suporte	Papel, caderno, livro e outros materiais impressos	Telas, plataformas, redes sociais e ambientes virtuais
Composição textual	Predominância do modo verbal	Articulação entre texto, imagem, som, movimento e recursos gráficos
Processo de escrita	Produção → correção → entrega	Planejamento → produção → revisão → edição → redesign → circulação
Interlocução	Professor como principal leitor	Professor, colegas e diferentes interlocutores
Papel do estudante	Produtor de textos para fins predominantemente escolares	Autor, leitor, curador, editor e participante de redes de interação
Pesquisa	Localização e reprodução de informações	Busca, seleção, avaliação, síntese, organização e ressignificação
Revisão	Correção predominantemente realizada pelo professor	Revisão individual, colaborativa e mediada pelo professor

Circulação	Predominantemente restrita ao espaço escolar	Possibilidade de circulação em diferentes ambientes e redes
Competência central	Domínio da produção escrita	Produção crítica de sentidos em diferentes linguagens e mídias

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro não deve ser interpretado como oposição absoluta entre duas formas de ensino. A escrita impressa e as práticas escolares tradicionais continuam desempenhando funções relevantes e podem coexistir com as práticas digitais. O que se modifica é a necessidade de ampliar o repertório pedagógico e reconhecer que os estudantes participam de uma cultura comunicativa na qual diferentes linguagens e tecnologias se encontram articuladas.

Desse modo, os resultados da análise indicam que a incorporação das TDICs ao ensino da escrita apresenta maior potencial pedagógico quando acompanhada de uma mudança na concepção de linguagem, texto e aprendizagem. O foco deixa de estar exclusivamente na correção formal do produto textual e passa a contemplar também as condições de produção, os interlocutores, os objetivos comunicativos, as escolhas multimodais, os processos de curadoria e as formas de circulação.

A principal implicação pedagógica desse movimento é a necessidade de uma pedagogia da escrita digital situada, crítica e multimodal. Tal pedagogia não consiste em substituir práticas analógicas por digitais, mas em criar situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam compreender e produzir diferentes gêneros, avaliar informações, exercer autoria, revisar e redesignar seus textos, interagir com outros sujeitos e refletir sobre os efeitos de sentido produzidos por suas escolhas.

Portanto, a análise documental aponta para uma concepção ampliada de formação escritora: escrever, na cultura digital, significa também pesquisar, selecionar, avaliar, organizar, combinar, editar, compartilhar e responder a outros sujeitos. A autoria e a curadoria, nesse cenário, deixam de ser competências periféricas e passam a integrar a própria formação linguística do estudante. A escola, por sua vez, é chamada a transformar essas práticas em objetos de conhecimento, promovendo não apenas o domínio técnico das tecnologias, mas a participação autônoma, crítica, ética e responsável dos sujeitos nas práticas contemporâneas de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da inserção das TDICs na Educação Básica revela que a escrita digital não enfraquece a competência escritora, mas a expande e complexifica mediante a exigência de novos multiletramentos. A BNCC valida esse movimento ao exigir que a escola proporcione aos estudantes experiências pedagógicas que contemplem os gêneros multissemióticos e o exercício da curadoria crítica.

Conclui-se que o verdadeiro desafio da escola contemporânea consiste em não limitar o uso das tecnologias a um caráter meramente operacional. A educação deve apropriar-se dos saberes e práticas que os estudantes nativos digitais já vivenciam em suas redes sociais, transformando-os em oportunidades formais para o desenvolvimento da autoria, da autonomia e da cidadania crítica na era digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CABRAL, A. L. T.; LIMA, N. V.; ALBERTI, S. TDIC na Educação Básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 114-165, 2019.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TELES, C. C. C. et al. Saberes das tecnologias digitais de informações e comunicações (TDICs) na educação: Uma abordagem curricular. **Research, Society and Development**, v. 14, n. 12, e65141250332, 2025.

UNO, S. M. A.; PIOVEZANA, L. As TDICs na Educação Escolar. In: **Tecnologia da Informação e Comunicação: pesquisas em inovações tecnológicas**. Vol. 3. Editora Científica Digital, 2022. p. 63-73.