

**MULTILETRAMENTOS E
COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA: DESAFIOS
DA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA NA ERA DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS**

**MULTILITERACIES AND COMMUNICATIVE COMPETENCE: CHALLENGES OF
LANGUAGE EDUCATION IN THE AGE OF DIGITAL TECHNOLOGIES**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 14/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783656413](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783656413)

Ueudison Alves Guimarães¹

Marcos Paulo dos Santos Vulcão²

Cézar Augusto Caetano dos Santos³

Leonilda Alves Ribeiro⁴

Gisele Aparecida Ferreira Oliveira⁵

Tais Arianne Alexandro⁶

Daiane Aiuri Centurião de Oliveira Biehl⁷

Luciana Campos Araújo⁸

RESUMO

Nas práticas linguísticas mediadas por telas, redes e interfaces multimodais, ler e comunicar passaram a envolver imagens, sons, hipertextos, vídeos, gestos, links e modos híbridos de circulação discursiva. Este *artigo* analisou os desafios da educação linguística na era das tecnologias digitais, considerando a relação entre multiletramentos, competência comunicativa, repertórios semióticos e mediação docente. A pesquisa desenvolveu-se como estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, com leitura interpretativa de produções voltadas à linguagem, cultura digital, práticas discursivas, ensino de línguas e formação comunicativa. O percurso analítico indicou que os ambientes digitais ampliaram as formas de produção de sentido, pois os sujeitos passaram a negociar significados em linguagens combinadas, instáveis e socialmente situadas. Também se observou que a competência comunicativa deixou de depender apenas do domínio gramatical ou da adequação verbal, envolvendo escolhas discursivas, leitura crítica de mídias, participação ética, autoria e capacidade de interação em contextos digitais diversos. A mediação docente revelou-se decisiva para transformar usos cotidianos da tecnologia em experiências de aprendizagem linguística, evitando tanto a adesão automática aos recursos digitais quanto sua rejeição simplificadora. Concluiu-se que a educação linguística digital exigiu práticas pedagógicas capazes de articular leitura, produção, oralidade, escrita e análise crítica dos repertórios semióticos, de modo que os estudantes pudessem comunicar-se com responsabilidade, criatividade e consciência das relações sociais inscritas nas linguagens contemporâneas.

Palavras-chave: Multiletramentos; Competência Comunicativa; Educação Linguística; Tecnologias Digitais; Práticas De Linguagem.

ABSTRACT

In language practices mediated by screens, networks, and multimodal interfaces, reading and communication began to involve images, sounds, hypertexts, videos, gestures, links, and hybrid modes of discursive circulation. This *article* analyzed the challenges of language education in the age of digital technologies, considering the relationship among multiliteracies, communicative competence, semiotic repertoires, and teacher mediation. The research was developed as a bibliographic study, with a qualitative approach and an interpretative reading of academic works on language, digital culture, discursive practices, language teaching, and communicative education. The analytical path indicated that digital environments expanded the forms of meaning production, since subjects began to negotiate meanings through combined, unstable, and socially situated languages. It was also observed that communicative competence no longer depended only on grammatical mastery or verbal adequacy, involving discursive choices, critical media reading, ethical participation, authorship, and the ability to interact in diverse digital contexts. Teacher mediation proved decisive in transforming everyday uses of technology into language learning experiences, avoiding both automatic adherence to digital resources and their simplifying rejection. It was concluded that digital language education required pedagogical practices capable of articulating reading, production, orality, writing, and critical analysis of semiotic repertoires, so that students could communicate with responsibility, creativity, and awareness of the social relations inscribed in contemporary languages.

Keywords: Multiliteracies; Communicative Competence; Language Education; Digital Technologies; Language Practices.

1. INTRODUÇÃO

A educação linguística passou a lidar com formas de comunicação que já não cabem em modelos centrados somente na palavra escrita linear. Estudantes leem imagens, interpretam vídeos curtos, produzem mensagens híbridas, circulam por redes, combinam som, gesto, ícone, legenda e comentário. Nessa ambiência, os multiletramentos deixaram de ser pauta periférica e passaram a exigir outra compreensão sobre ensinar língua, pois a significação ocorre em repertórios semióticos variados, instáveis e socialmente marcados.

A presença das tecnologias digitais nas práticas comunicativas modificou modos de produzir, compartilhar e interpretar discursos. A leitura de um texto em ambiente digital envolve navegação, seleção de fontes, avaliação de credibilidade, reconhecimento de intenções e percepção das linguagens que se combinam na tela. Por isso, a competência comunicativa precisou ser ampliada, já que comunicar-se adequadamente passou a envolver escolhas verbais, visuais, éticas, culturais e interacionais em espaços mediados por plataformas e redes.

Nesse cenário, a escola encontra um desafio formativo de grande alcance: transformar usos cotidianos da linguagem digital em experiências de aprendizagem linguística. Muitos estudantes dominam práticas de circulação nas redes, mas nem sempre desenvolvem leitura crítica, autoria responsável e consciência dos efeitos sociais daquilo que produzem ou compartilham. A educação linguística, portanto, precisa mediar a passagem entre familiaridade tecnológica e elaboração discursiva, sem confundir presença em ambientes digitais com competência comunicativa crítica.

Os multiletramentos ajudam a compreender essa mudança porque deslocam o foco da alfabetização verbal isolada para práticas de linguagem atravessadas por modos semióticos diversos. Imagem, som, movimento, espacialidade, escrita e oralidade passam a participar da construção de sentidos em textos digitais. A competência comunicativa, nesse contexto, depende da capacidade de interpretar relações entre linguagens, reconhecer públicos, ajustar registros, participar de interações e compreender que toda comunicação envolve posicionamentos, escolhas e responsabilidades.

O problema deste *artigo* situa-se na relação entre repertórios semióticos, práticas digitais e mediação docente na formação linguística dos estudantes. Interessa compreender de que modo os multiletramentos e a competência comunicativa podem orientar uma educação linguística capaz de responder às demandas da era das tecnologias digitais. A questão envolve tanto a leitura crítica dos ambientes digitais quanto a produção de discursos autorais, colaborativos e adequados às situações comunicativas nas quais os sujeitos participam.

Com base nesse horizonte, este *artigo* analisa os desafios da educação linguística na era das tecnologias digitais, considerando a articulação entre multiletramentos, competência comunicativa, repertórios semióticos e mediação docente. O estudo assume natureza bibliográfica, abordagem qualitativa e orientação interpretativa, com exame de produções acadêmicas voltadas à linguagem, cultura digital, ensino de línguas, práticas discursivas e formação comunicativa em contextos educacionais mediados por tecnologias digitais.

A relevância da investigação reside na necessidade de compreender que a linguagem escolar já convive com formas de comunicação organizadas por hipertextos, vídeos, memes, comentários, áudios, plataformas e redes. Ignorar tais práticas empobrece a formação linguística, enquanto incorporá-las sem critério pode reforçar usos superficiais. A mediação docente torna-se decisiva porque orienta a análise, seleciona situações de aprendizagem, problematiza sentidos e ajuda o estudante a comunicar-se com responsabilidade em ambientes marcados por velocidade e disputa discursiva.

O percurso argumentativo acompanha, inicialmente, as formas pelas quais imagens, sons, escrita, oralidade, links e gestos digitais compõem práticas de linguagem em ambientes mediados por tecnologia. Em seguida, a reflexão desloca-se para o papel docente na formação da competência comunicativa, considerando escolhas discursivas, autoria, interação, criticidade e responsabilidade nos usos escolares da linguagem digital. Assim, o estudo avança da materialidade semiótica dos textos digitais para as decisões pedagógicas que tornam tais práticas objeto de aprendizagem linguística.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Repertórios Semióticos e Práticas de Linguagem em Ambientes Digitais

A educação linguística passou a enfrentar textos que já nascem compostos por diferentes modos de significar. Imagem, som, escrita, movimento, hipertexto e interação em rede alteraram a forma como estudantes leem, produzem e compartilham sentidos. Ao discutir práticas mediadas por tecnologias digitais, Rocha, Canto e Dornelles

(2025) mostram que os multiletramentos se relacionam à autoria e à autoexpressão em línguas adicionais. Nessa perspectiva, repertórios semióticos deixam de ser acessórios e passam a constituir matéria central do ensino linguístico contemporâneo nas escolas.

Nos ambientes digitais, a leitura exige atenção às relações entre texto, cultura, suporte e participação social. Rocha, Canto e Dornelles (2025, p. 85) afirmam que “a diversidade de mídias, linguagens e tecnologias evidencia a presença de letramentos múltiplos, caracterizados pela multiplicidade de linguagens e formas de significação que compõem os diferentes estilos textuais”. Essa compreensão desloca a aula de línguas para práticas nas quais interpretar envolve perceber escolhas visuais, sonoras e verbais, reconhecendo interferências semióticas na produção de sentidos nos processos escolares.

As práticas de Língua Portuguesa analisadas por Pinho e Souza (2024) indicaram que os multiletramentos ganharam concretude quando vinculados a gêneros discursivos e situações reais de leitura e escrita. Nas experiências examinadas, memes, documentários, propagandas, fanzines e vídeos aproximaram estudantes de formas comunicativas próprias da cultura digital. A escola, nesse caso, precisou compreender que repertórios semióticos não circulam isolados, pois se articulam a temas sociais, autoria, posicionamentos discursivos e condições materiais de produção escolar cotidiana.

A complexidade dessas práticas apareceu de modo expressivo quando Pinho e Souza (2024, p. 292) registraram que “o processo para a efetividade das práticas de leitura e escrita, sob o viés dos multiletramentos, mostrou-se bastante complexo, principalmente devido à quase ausência de suporte tecnológico”. A dificuldade não

esteve apenas na escolha de recursos digitais, mas nas condições de uso, no planejamento docente e na infraestrutura disponível. Por essa razão, práticas de linguagem em ambientes digitais exigem mediação pedagógica consistente e situada.

A discussão proposta por Silva e Magalhães (2025) acrescenta uma dimensão crítica ao debate, ao relacionar multiletramentos, currículo e educação linguística decolonial. Para as autoras, a presença de novos letramentos em documentos oficiais pode manter lógicas padronizadoras quando não dialoga com experiências culturais dos estudantes. Assim, repertórios semióticos precisam ser lidos em conexão com identidades, saberes locais e relações de poder, pois a diversidade linguística e cultural exige mais do que simples inclusão de tecnologias digitais no currículo atual brasileiro.

Na crítica ao currículo padronizado, Silva e Magalhães (2025, p. 235) observam que “embora a BNCCEM promova a inclusão de novos multiletramentos, apresenta dificuldades em contextualizar os conhecimentos propostos às realidades sociais e culturais dos estudantes e professores”. Essa formulação ajuda a compreender que a diversidade de mídias não garante educação linguística crítica. A escola precisa reconhecer os sujeitos que produzem linguagem, os territórios que sustentam suas vozes e as desigualdades presentes na validação das expressões sociais marginalizadas.

Os repertórios semióticos formam-se nas práticas sociais que os estudantes já vivenciam fora da escola, mas precisam ser reinterpretados pedagogicamente para ganhar densidade formativa. Rocha, Canto e Dornelles (2025) analisam produções

multimodais em aulas de línguas adicionais e associam tecnologias digitais à criatividade, à reflexão e ao protagonismo dos alunos. A leitura e a produção textual, quando mediadas por tais recursos, favoreceram modos de autoexpressão que aproximaram língua, identidade e cultura em situações comunicativas escolares significativas e plurais.

A relação entre identidade e produção multimodal aparece quando Rocha, Canto e Dornelles (2025, p. 86) afirmam que “pensar o sujeito e o processo criativo no contexto do ensino de línguas é reconhecer que a autoria e a produção de sentidos emergem”. Inserida no ensino, essa compreensão impede tratar textos digitais como exercícios de formato. Cada produção envolve escolhas de imagem, palavra, som e perspectiva cultural, mobilizando pertencimentos que precisam ser considerados pela educação linguística na escola contemporânea e plural.

No ensino de Língua Portuguesa, os multiletramentos aliados às tecnologias digitais exigiram práticas situadas, e não atividades decorativas com recursos modernos. Pinho e Souza (2024) demonstram que os trabalhos analisados envolveram gêneros discursivos variados e buscaram ampliar capacidades de leitura e escrita por meio de experiências mediadas digitalmente. Entretanto, a efetivação dessas práticas dependeu de condições escolares, formação docente e compreensão sobre como os meios digitais podem favorecer autoria, interpretação crítica e participação estudantil em práticas reais de linguagem.

Ao defender a pedagogia dos multiletramentos, Pinho e Souza (2024, p. 297) afirmam que ela “responde a esse cenário característico da cultura digital, por advogar em prol de uma

educação linguística centrada na valorização da diversidade cultural e de linguagens do nosso país”. A força dessa leitura está em ligar linguagem, tecnologia e pluralidade social. Em ambientes digitais, o ensino de línguas precisa favorecer práticas que incorporem gêneros, semioses e experiências dos estudantes em circulação social situada escolar concreta.

A incorporação dos multiletramentos na educação linguística, conforme Silva e Magalhães (2025), requer atenção aos limites de políticas curriculares que prometem inovação sem alterar relações de poder. A crítica das autoras permite problematizar práticas digitais que apenas trocam suportes, mas mantêm temas descontextualizados e hierarquias linguísticas. Repertórios semióticos, quando tratados criticamente, podem abrir espaço para vozes historicamente marginalizadas e para leituras que reconhecem oralidade, imagem, corpo, memória e cultura como dimensões legítimas da linguagem escolar atual crítica.

Repertórios semióticos e práticas de linguagem em ambientes digitais exigem uma educação linguística capaz de relacionar leitura, escrita, oralidade, imagem, som e interação social. O uso de tecnologias digitais adquire sentido quando permite interpretar discursos, produzir autoria e reconhecer diferenças culturais sem reduzir a linguagem à técnica. A escola precisa transformar a diversidade dos textos contemporâneos em experiência formativa, na qual cada modo de significar contribua para ampliar participação, criticidade e responsabilidade comunicativa dos estudantes nas escolas brasileiras atuais.

2.2. Competência Comunicativa e Mediação Docente na Educação Linguística Digital

A competência comunicativa, na educação linguística digital, passou a exigir a leitura das condições em que sujeitos interagem, produzem sentidos e negociam posições sociais. Em vez de restringir-se à adequação gramatical, ela passou a envolver autoria, escuta, escolha de linguagens, circulação de discursos e participação crítica em ambientes mediados por tecnologia. Santos e Lopes (2023) situam as tecnologias digitais como recursos capazes de ampliar experiências de educação linguística, especialmente quando conectadas às práticas sociais que já reorganizam comunicação, aprendizagem e interação escolar.

As tecnologias digitais ampliaram o acesso a repertórios, gêneros e situações comunicativas que ultrapassaram o livro didático. Santos e Lopes (2023, p. 2) afirmam que tais recursos passaram “a proporcionar aos alunos o acesso a uma ampla gama de recursos, informações e interações, que vão além das páginas estáticas do livro didático”. A mediação docente, nesse cenário, tornou-se necessária para transformar acesso em aprendizagem, pois a abundância informacional exigiu orientação, seleção, análise e produção discursiva responsável.

A mediação docente ganhou relevância quando a educação linguística passou a lidar com ferramentas digitais, intercâmbios virtuais, plataformas de inteligência artificial e ambientes de colaboração. Silva et al. (2024) mostram que o ensino de línguas mediado por tecnologias reuniu práticas como telecolaboração, cursos virtuais, tradutores digitais, materiais didáticos digitais, curadoria de recursos e escrita com apoio de inteligência artificial. Cada prática solicitou ao professor critérios para orientar interação, autoria e responsabilidade, sem substituir a complexidade do encontro humano pela automatização técnica.

Na leitura de Silva et al. (2024, p. 1), “estas mudanças nas dinâmicas de ensino geram pedagogias, ideologias e comportamentos culturais a serem estudados”. A afirmação permite compreender que a tecnologia modifica a educação linguística porque reorganiza modos de participação, valores e formas de aprender. A competência comunicativa, portanto, não se restringiu ao desempenho linguístico, pois passou a incorporar leitura cultural das plataformas, consciência crítica dos recursos e atenção às consequências sociais da comunicação digital.

A formação de professoras e professores de línguas precisou considerar que as práticas comunicativas digitais participam da constituição dos sujeitos. Magalhães (2020) relaciona multiletramentos, interculturalidade e educação linguística crítica, defendendo experiências formativas capazes de aproximar tecnologias, linguagem e vida social. A mediação docente, nessa perspectiva, exigiu sensibilidade para reconhecer os saberes que os estudantes carregam, os modos como interagem em plataformas e as formas de linguagem que circulam em grupos diversos, dentro e fora da escola.

Durante a formação, o professor precisa vivenciar práticas digitais para compreender melhor os estudantes que chegam à escola conectados a dispositivos e redes. Magalhães (2020, p. 14) observa que, quando “um futuro professor vivencia experiências com ferramentas digitais, por exemplo, durante seu processo de formação, ele poderá entender e compreender melhor o seu aluno”. A competência comunicativa digital, então, dependeu de experiências formativas que articulassem linguagem, tecnologia, percepção intercultural e elaboração crítica das práticas pedagógicas.

A educação linguística mediada por tecnologias revelou aspectos positivos quando as experiências digitais ampliaram participação, interesse e aprendizagem. Santos e Lopes (2023) analisaram pesquisas sobre práticas desenvolvidas durante e após o ensino remoto, identificando contribuições como produção de *podcasts*, uso de *blogs*, aplicativos, jogos digitais, histórias em quadrinhos, *vlogs* e ambientes virtuais. A mediação docente apareceu como elemento organizador, pois tais recursos só favoreceram competência comunicativa quando vinculados a objetivos linguísticos, interação e produção de sentidos pelos estudantes.

Os resultados sistematizados por Santos e Lopes (2023, p. 7) indicaram que “as atividades mediadas por tecnologias digitais geram mais participação, motivação e interesse”. Essa constatação ajuda a compreender a força pedagógica das práticas digitais na educação linguística, desde que o professor não confunda engajamento com aprendizagem consolidada. Participar mais pode abrir caminhos para ler, escrever, escutar e falar melhor, mas o avanço depende de propostas orientadas por análise, revisão, autoria e interação significativa.

A curadoria de recursos digitais tornou-se uma atribuição formativa da docência em línguas, pois materiais, plataformas e inteligências artificiais carregam escolhas culturais, visões de mundo e possíveis apagamentos. Silva et al. (2024) destacam estudos sobre *podcasts*, vídeos, jogos digitais, intercâmbios virtuais e *ChatGPT*, apontando benefícios e riscos na educação linguística. A mediação docente precisou avaliar fontes, adaptar materiais, problematizar vieses e orientar usos criteriosos, especialmente quando máquinas passaram a participar da produção textual, da tradução e da revisão.

A discussão sobre inteligência artificial exigiu prudência ética na educação linguística. Silva et al. (2024, p. 5) questionam “até que ponto a utilização de IA incentiva a repetição de ideias, o plágio e a geração de *fake news*”. Tal provocação reforça que a competência comunicativa digital envolve discernimento diante de textos automatizados, autoria compartilhada e circulação de informações instáveis. A mediação docente precisou criar critérios para uso responsável, sem reduzir a aprendizagem linguística a respostas produzidas por sistemas.

A competência comunicativa, em Magalhães (2020), aproximou-se de uma educação linguística crítica porque a linguagem digital foi compreendida como prática social situada. A autora valorizou experiências formativas nas quais professoras e professores em preparação puderam refletir sobre plataformas, interculturalidade e novas formas de leitura e escrita. Nessa direção, mediar a aprendizagem linguística significou favorecer escolhas discursivas conscientes, reconhecer diferenças culturais e construir práticas em que estudantes produzissem sentidos com voz própria diante das linguagens digitais contemporâneas.

A mediação docente na educação linguística digital exigiu critérios para transformar tecnologias em experiências comunicativas orientadas por participação, autoria e responsabilidade. O professor precisou relacionar recursos digitais às situações reais de interação, sem subordinar a aprendizagem aos formatos das plataformas. A competência comunicativa passou a envolver leitura crítica, adequação discursiva, produção multimodal, escuta e consciência ética. Assim, ensinar línguas em ambientes digitais significou formar sujeitos capazes de interagir com discernimento, criar sentidos e participar socialmente por meio da linguagem.

3. METODOLOGIA

A investigação foi delineada a partir da necessidade de examinar, no plano teórico, como os multiletramentos e a competência comunicativa reposicionam a educação linguística em tempos de mediação digital. O estudo assumiu natureza bibliográfica, abordagem qualitativa e perspectiva interpretativa, tomando produções acadêmicas como base para compreender práticas de linguagem, repertórios semióticos e mediação docente. Em diálogo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica foi compreendida como procedimento sustentado pela análise de materiais científicos já publicados.

A busca das fontes ocorreu em ambientes acadêmicos digitais de circulação científica, priorizando produções relacionadas à linguagem, cultura digital, ensino de línguas e práticas comunicativas mediadas por tecnologias. A escolha dos materiais considerou a pertinência em relação ao tema, a consistência da discussão apresentada e a capacidade de contribuir para a análise dos desafios da educação linguística digital. Foram descartados textos opinativos, materiais sem autoria identificada e estudos sem relação direta com multiletramentos, competência comunicativa ou mediação docente.

O conjunto teórico selecionado reuniu artigos científicos, livros, capítulos, dissertações e teses voltados à compreensão das linguagens contemporâneas em ambientes digitais. Prodanov e Freitas (2013) ajudam a sustentar a necessidade de organização criteriosa das fontes, pois o trabalho científico depende de coerência entre objeto, problema, objetivo e análise. Desse modo, cada produção foi examinada conforme sua contribuição para interpretar

textos multimodais, interações em rede e práticas discursivas que alteram a formação linguística escolar.

A leitura dos materiais priorizou aproximações temáticas, relações conceituais e pontos de tensão presentes nas discussões sobre multiletramentos e competência comunicativa. O tratamento analítico ocorreu sem procedimentos estatísticos, entrevistas, questionários ou observação direta, pois o interesse do estudo recaiu sobre a interpretação de debates já sistematizados pela literatura acadêmica. A partir de Prodanov e Freitas (2013), compreendeu-se que a pesquisa qualitativa favorece leituras voltadas aos sentidos, às relações e às implicações formativas do fenômeno estudado.

A análise foi conduzida por dois núcleos de reflexão vinculados ao objetivo do *artigo*. O primeiro examinou repertórios semióticos e práticas de linguagem em ambientes digitais, considerando escrita, oralidade, imagem, som, hipertexto e interação em plataformas. O segundo concentrou-se na competência comunicativa e na mediação docente, observando como o ensino de línguas pode favorecer autoria, adequação discursiva, criticidade e responsabilidade comunicativa. Essa organização permitiu manter unidade entre fundamentação teórica, desenvolvimento argumentativo e finalidade investigativa.

A escolha metodológica mostrou-se adequada porque possibilitou reunir e interpretar contribuições acadêmicas sobre a educação linguística na era das tecnologias digitais, sem recorrer à coleta empírica. Com base em Prodanov e Freitas (2013), o estudo foi tratado como atividade sistemática de leitura, seleção, comparação e elaboração analítica. Assim, a metodologia sustentou uma abordagem teórica capaz de discutir os desafios dos

multiletramentos e da competência comunicativa em conexão com práticas escolares, mediação docente e linguagens digitais contemporâneas.

4. DISCUSSÕES

As fontes analisadas indicaram que os multiletramentos reposicionaram a educação linguística ao deslocarem o ensino de língua para práticas compostas por escrita, imagem, som, movimento e interação. Nesse cenário, Rocha, Canto e Dornelles (2025) mostraram que textos multimodais favoreceram criatividade, autoexpressão e desenvolvimento linguístico em línguas adicionais. Essa contribuição permitiu compreender que repertórios semióticos, quando mediados pedagogicamente, ampliaram a leitura escolar e tornaram a produção textual mais próxima das linguagens efetivamente mobilizadas pelos estudantes.

As tecnologias digitais contribuíram para práticas multiletradas no ensino de Língua Portuguesa quando foram vinculadas a gêneros discursivos como meme, documentário, propaganda, fanzine e vídeo. Pinho e Souza (2024) evidenciaram, entretanto, que a efetivação dessas práticas dependeu de infraestrutura, formação docente e planejamento. Assim, a presença de recursos digitais apareceu como possibilidade pedagógica relevante, mas condicionada por fatores institucionais que interferiram diretamente na leitura, na escrita e na autoria estudantil em contextos escolares concretos.

A discussão curricular ganhou densidade quando os multiletramentos foram observados em relação às disputas por contextualização cultural e reconhecimento de diferentes saberes.

Silva e Magalhães (2025) problematizaram a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), ao apontarem limites vinculados à padronização. A análise permitiu reconhecer que repertórios semióticos precisaram ser compreendidos em relação a identidades, territórios, saberes locais e disputas de legitimidade presentes na educação linguística contemporânea.

No eixo da competência comunicativa, as tecnologias digitais ampliaram a participação, interesse e aprendizagem nas aulas de línguas quando foram orientadas por intencionalidade pedagógica. Santos e Lopes (2023) indicaram experiências com *podcasts*, *blogs*, aplicativos, jogos, histórias em quadrinhos e ambientes virtuais. Esses achados mostraram que a mediação docente foi decisiva para converter engajamento em aprendizagem linguística. A competência comunicativa, nesse cenário, formou-se pela relação entre interação, autoria, leitura crítica e uso significativo de recursos digitais.

A mediação tecnológica na educação linguística envolveu dimensões culturais, éticas e políticas que ultrapassaram a simples adoção de ferramentas. Silva et al. (2024) discutiram telecolaboração, curadoria, inteligência artificial, materiais digitais e intercâmbios virtuais, evidenciando que cada recurso interferiu na produção e circulação dos discursos. Desse modo, a competência comunicativa passou a envolver avaliação crítica de materiais, reconhecimento de vieses, autoria responsável e discernimento diante de plataformas que reorganizaram práticas de leitura, escrita e interação.

A formação de professoras e professores de línguas precisou dialogar com multiletramentos, interculturalidade e experiências digitais vividas pelos sujeitos. Magalhães (2020) reforçou que as

práticas formativas ganharam sentido quando aproximaram linguagem, tecnologia e educação linguística crítica. A aproximação entre os estudos permitiu concluir que a educação linguística digital exigiu práticas menos instrumentais e mais situadas, nas quais repertórios semióticos, competência comunicativa e mediação docente se articularam para formar leitores e produtores capazes de participar criticamente das linguagens contemporâneas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu reconhecer que o objetivo de analisar os desafios da educação linguística na era das tecnologias digitais, considerando a articulação entre multiletramentos, competência comunicativa, repertórios semióticos e mediação docente, foi alcançado. A pesquisa bibliográfica mostrou que as práticas de linguagem em ambientes digitais modificaram modos de ler, escrever, falar, interagir e produzir sentidos. Com isso, a educação linguística precisou ampliar suas referências para compreender textos compostos por imagens, sons, movimentos, hipertextos e diferentes formas de circulação discursiva.

A análise indicou que os multiletramentos ofereceram uma base relevante para interpretar práticas comunicativas marcadas por pluralidade semiótica. Nos ambientes digitais, estudantes lidaram com textos que combinaram escrita, imagem, áudio, vídeo, gesto, comentário e interação instantânea. Esse cenário exigiu da escola outra atenção às formas de significação, pois a leitura passou a depender da percepção dos modos de composição dos textos. A formação linguística, portanto, precisou considerar os repertórios que estruturaram a comunicação contemporânea.

A competência comunicativa assumiu contornos mais amplos diante das tecnologias digitais. Comunicar-se, no contexto analisado, envolveu adequação linguística, leitura crítica, autoria, escolha de linguagens, participação ética e percepção dos efeitos sociais da palavra. A pesquisa mostrou que o domínio gramatical permaneceu importante, porém insuficiente quando separado das situações reais de interação. A educação linguística precisou relacionar norma, uso, contexto, intencionalidade e circulação dos discursos em espaços digitais diversos.

A mediação docente revelou-se decisiva para transformar experiências digitais cotidianas em práticas de aprendizagem linguística. Muitos estudantes já participavam de redes, plataformas e ambientes multimodais, mas a familiaridade com tais espaços não garantiu análise crítica nem responsabilidade comunicativa. O professor precisou orientar processos de leitura, seleção de fontes, produção textual, escuta, diálogo e revisão das próprias práticas discursivas. Assim, a mediação pedagógica funcionou como condição para qualificar usos da linguagem em ambientes digitais.

Os resultados permitiram compreender que a educação linguística digital exigiu planejamento, intencionalidade e critérios de análise. Recursos tecnológicos, por si mesmos, não produziram formação comunicativa consistente. A aprendizagem ocorreu quando as práticas digitais foram vinculadas a objetivos linguísticos, situações reais de interlocução e reflexão sobre sentidos. Desse modo, vídeos, memes, postagens, áudios, hipertextos e plataformas puderam ser tratados como objetos de estudo, desde que articulados a processos de leitura crítica, autoria e interpretação social.

A pesquisa mostrou que os desafios da linguagem digital envolveram dimensões éticas. A circulação acelerada de discursos, imagens e informações ampliou riscos ligados à desinformação, exposição, reprodução de preconceitos e uso acrítico das plataformas. Por isso, a competência comunicativa precisou incluir responsabilidade diante do outro e consciência sobre os efeitos das escolhas discursivas. A educação linguística, ao considerar tais dimensões, contribuiu para formar sujeitos capazes de participar de ambientes digitais com discernimento, respeito e autoria.

Com base no referencial examinado, tornou-se possível afirmar que multiletramentos e competência comunicativa se complementaram na compreensão das práticas de linguagem contemporâneas. O primeiro eixo permitiu observar a diversidade dos modos semióticos mobilizados nos textos digitais. O segundo possibilitou refletir sobre a atuação dos sujeitos em situações de interação. A aproximação entre ambos fortaleceu uma visão de educação linguística voltada à leitura, à produção, à oralidade, à escuta e à participação crítica em contextos mediados por tecnologias.

A síntese construída indicou que ensinar linguagem na era digital exigiu atenção às formas pelas quais os sujeitos produzem presença social por meio dos discursos. A escola precisou reconhecer a complexidade dos repertórios semióticos sem abandonar o rigor formativo da educação linguística. Desse modo, a reflexão encerrou-se apontando que a mediação docente, quando orientada por criticidade e responsabilidade, pôde transformar práticas digitais dispersas em experiências comunicativas capazes de ampliar participação, autoria e convivência democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MAGALHÃES, Cláudia Regina. Multiletramentos na formação de professoras(es) de línguas: caminhos para a educação linguística crítica. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/1f5fd4bec98b81dd4a244ff38f1adc31/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 28 abr. 2026.

PINHO, Albina Pereira de; SOUZA, Samara Teixeira de. Os multiletramentos aliados ao uso das tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa. **EntreLetras**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 292-317, 2024. DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e17769. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/17769>. Acesso em: 28 abr. 2026.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, S. M.; CANTO, C. G. S. do; DORNELLES, C. Z. C. Entre multiletramentos e identidades: práticas de ensino de línguas mediadas pelas tecnologias digitais. **Linha Mestra**, v. 19, n. 57, p. 80-99, 2025. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1660>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SANTOS, C. G. dos; LOPES, C. R. Tecnologias digitais na educação linguística. **Anais do Encontro de Formação de Professoras/es de Línguas (ENFOPLE)**, v. 9, n. 1, 2023. Disponível em: <https://anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/15910>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SILVA, Eduardo Viana da; SILVA, Kleber Aparecido da; SALOMÃO, Cristina Biondo. Dossiê 2024: educação linguística e cultural mediada por tecnologias digitais. **Texto Livre**, v. 17, p. e52587, 2024. DOI: 10.1590/1983-3652.2024.52587. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.52587>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SILVA, Shirley Adriana Sousa; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Os multiletramentos na BNCC: desafios e possibilidades para uma educação linguística decolonial? **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 235-255, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n1p235-255. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51758>. Acesso em: 28 abr. 2026.

¹ Doutor em Educação – Especialização em TDICs na Educação pela São Luiz University, reconhecimento de diploma pela Universidade Católica de Brasília e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Cuiabá.

² Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

³ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁴ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁵ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁶ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁷ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁸ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.