

revista.faccreei.edu.br

REVISTA DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ISSN 2175-3687



VOLUME 19 • NÚMERO 2 • 2025

LETRAMENTO DIGITAL E GÊNEROS DISCURSIVOS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LEITURA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DIGITAL LITERACY AND DISCOURSE GENRES: POSSIBILITIES FOR TEACHING CRITICAL READING IN BASIC EDUCATION

Denise da Silva de Oliveira *

RESUMO: discute-se as potencialidades do letramento digital e dos gêneros discursivos digitais como instrumentos para o ensino de leitura crítica na educação básica. A partir de uma abordagem teórica fundamentada nos estudos de Bakhtin (2003), Freire (1989), Soares (2004), Rojo (2009, 2012), Street (1993) e Kleiman (1995), busca-se compreender como a escola pode se apropriar dos textos que circulam nas mídias digitais, tais como postagens em redes sociais, comentários, resenhas, memes, blogs e vídeos para ampliar o repertório letrado dos estudantes e fomentar uma postura crítica diante da linguagem. O trabalho articula os conceitos de letramento como prática social, gêneros discursivos e leitura sociointeracionista, propondo uma reflexão sobre o distanciamento entre as práticas de leitura valorizadas pela escola e aquelas efetivamente realizadas pelos alunos no cotidiano digital. Conclui-se que a incorporação dos gêneros digitais ao ensino de leitura representa uma estratégia pedagógica legítima e necessária para a formação de sujeitos leitores críticos, autônomos e atuantes na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital. Gêneros discursivos. Leitura crítica. Educação básica. Multiletramentos.

ABSTRACT: The potential of digital literacy and digital discourse genres as tools for teaching critical reading in basic education is examined in this study. Drawing on a theoretical framework grounded in the studies of Bakhtin (2003), Freire (1989), Soares (2004), Rojo (2009, 2012), Street (1993), and Kleiman (1995), the article seeks to understand how schools can appropriate texts circulating in digital media, such as social media posts, comments, reviews, memes, blogs, and videos, to expand students' literate repertoire and foster a critical stance toward language. The work articulates the concepts of literacy as a social practice, discourse genres, and sociointeractionist reading, proposing a reflection on the gap between the reading practices valued by schools and those actually carried out by students in their daily digital lives. It concludes that the incorporation of digital genres into reading instruction

*Doutora em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina/UEL. Docente na Faculdade Cristo Rei - FACCREI. E-mail: dezisoliveira@gmail

represents a legitimate and necessary pedagogical strategy for forming critical, autonomous, and active readers in contemporary society.

KEYWORDS: Digital literacy. Discourse genres. Critical reading. Basic education. Multiliteracies.

1 Introdução

Ser leitor, na contemporaneidade, é uma tarefa que ultrapassa em muito a capacidade de decodificar palavras impressas em livros. Em uma sociedade grafocêntrica e cada vez mais permeada pela cultura digital, ler é também navegar por hipertextos, interpretar memes, compreender posts em redes sociais, avaliar a confiabilidade de notícias compartilhadas e posicionar-se criticamente diante de discursos que circulam em velocidade e volume sem precedentes. Apesar dessa realidade, a escola brasileira ainda enfrenta o desafio de reconciliar as práticas de leitura que privilegia com aquelas que os estudantes efetivamente vivenciam fora de seus muros.

A pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", realizada pelo Instituto Pró-Livro (2016), revelou que 44% da população brasileira não lê e que o índice de leitura gira em torno de 4,96 livros por ano por habitante. Esses dados, frequentemente mobilizados para diagnosticar uma suposta "crise de leitura" no país, merecem, entretanto, uma leitura crítica. Como pontuam Battisti e Silva (2017), o critério adotado por pesquisas desse tipo, que considera leitor apenas quem leu livros em um determinado período, acaba por excluir da categoria uma vasta gama de sujeitos que realizam, cotidianamente, múltiplas e diversificadas práticas de leitura em diferentes suportes e gêneros textuais.

Essa problematização revela uma tensão fundamental: a escola tende a valorizar um modelo restrito e elitizado de leitura, associado ao livro físico e literário, enquanto os estudantes constroem, fora da escola, repertórios letrados complexos que envolvem os gêneros digitais. O resultado, muitas vezes, é o desengajamento dos alunos diante das práticas de leitura escolares e o desperdício de um rico potencial pedagógico representado pelas leituras que já fazem.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe uma reflexão teórica sobre as possibilidades de articular o letramento digital e os gêneros discursivos ao ensino de leitura crítica na educação básica. A pergunta central que orienta o trabalho é: de que modo os gêneros discursivos que circulam nas mídias digitais podem ser incorporados ao ensino de leitura para promover a formação de leitores críticos e participativos?

Para responder a essa questão, o artigo está organizado em seis seções, além desta introdução. As quatro primeiras constituem a fundamentação teórica: a primeira percorre a história do letramento no Brasil, distinguindo letramento autônomo e letramento ideológico; a segunda discute a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e sua relação com o ensino de leitura; a terceira aborda o letramento digital e os multiletramentos; e a quarta apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Por fim, a quinta seção propõe reflexões pedagógicas sobre como esses conceitos se articulam no ensino de leitura crítica na educação básica.

2 Da alfabetização ao letramento: um percurso histórico

Esta seção percorre a trajetória histórica do ensino da leitura e da escrita no Brasil, desde o período colonial até os debates educacionais que marcaram as últimas décadas do século XX, com o objetivo de situar o surgimento do conceito de letramento em seu contexto histórico e social. Compreender esse percurso é fundamental para entender por que a simples alfabetização se mostrou insuficiente para garantir a plena participação dos sujeitos na sociedade letrada e por que a escola precisa assumir o letramento como horizonte pedagógico. Ao final, são apresentados os dois modelos teóricos centrais que orientam os estudos da área: o letramento autônomo e o letramento ideológico.

A história da educação no Brasil é marcada por profundas desigualdades no acesso à leitura e à escrita. Desde o período colonial, quando o ensino era monopólio dos jesuítas e se destinava apenas a filhos de colonos brancos e caciques indígenas, até as campanhas de alfabetização do século XX, a leitura e a escrita foram tratadas,

predominantemente, como instrumentos de controle social ou de preparação de mão de obra qualificada, e não como ferramentas de emancipação (Spessato, 2017).

Somente em meados da década de 1980, com a redemocratização brasileira e o surgimento do conceito de letramento, iniciou-se uma transformação mais profunda na maneira de compreender o ensino da língua escrita. O termo "letramento" aparece pela primeira vez no livro de Mary Kato intitulado "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", de 1986, e começa a sinalizar a insuficiência do conceito de alfabetização para dar conta da complexidade das práticas sociais de leitura e escrita.

A distinção entre letramento e alfabetização é fundamental. Para Soares (2004, p. 40), "[...] o indivíduo letrado [...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita". Nesse sentido, a alfabetização, entendida como processo de aquisição do sistema convencional de escrita, é condição necessária, mas insuficiente para o letramento. Como afirma Ferreira (2002, p. 16), ser letrado é "[...] poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita".

Essa distinção, que no plano conceitual já apontava para a insuficiência da alfabetização como meta educacional, encontrou ressonância no próprio sistema de avaliação brasileiro ao longo dos anos seguintes.

A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, evidenciou de forma contundente que a alfabetização não garantia o letramento: estudantes que sabiam decodificar palavras revelavam dificuldades expressivas no uso da leitura e da escrita para fins sociais. Esse dado reforçou a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e de assumir o letramento como eixo central do ensino de língua portuguesa.

2.1 Letramento autônomo e letramento ideológico

Os estudos de Street (1993) e Marcuschi (2001) propõem uma distinção teórica relevante entre dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O letramento autônomo compreende a escrita como uma tecnologia neutra, cujos efeitos cognitivos independem do contexto social em que é praticada. Nesse modelo, predomina a valorização da norma culta e da escrita formal, e o letramento é visto como algo que o indivíduo tem ou não tem, muitas vezes desvinculado das práticas sociais que o constituem.

O letramento ideológico, por sua vez, reconhece que as práticas de leitura e escrita são sempre situadas social, histórica e culturalmente. Nessa perspectiva, não existe um único letramento, mas múltiplos letramentos, que variam conforme os contextos, os propósitos e as comunidades em que se realizam. Para Kleiman (1995), o letramento ideológico entende que o falante usa a leitura e a escrita não apenas para decodificar signos linguísticos, mas para compreender diferentes esferas sociais, ressignificar-se como sujeito e atuar ativamente na sociedade.

Essa perspectiva tem implicações diretas para o ensino de leitura: ao adotar o modelo ideológico, a escola reconhece que os textos que circulam no cotidiano dos alunos, incluindo os digitais, são práticas letradas legítimas, dignas de estudo e reflexão. Ao contrário, quando adota o modelo autônomo, a escola tende a desvalorizar as práticas letradas dos estudantes, criando um abismo entre a leitura escolar e a leitura da vida. É justamente o modelo ideológico que fundamenta a incorporação dos gêneros discursivos ao ensino, pois reconhece que a língua se aprende em uso, em situações concretas de comunicação social.

3 Gêneros discursivos e o ensino de leitura: a concepção bakhtiniana de gênero

A fundamentação teórica para o trabalho com os gêneros discursivos no ensino de leitura encontra em Bakhtin (2003) seu principal alicerce. Para o filósofo russo, os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos nas

diferentes esferas da atividade humana. Cada situação de comunicação, isto é, quem fala, para quem fala, com que propósito e em que contexto, determina o gênero a ser mobilizado pelos interlocutores.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (Bakhtin, 2003, p. 138).

Para Bakhtin (2003), três aspectos conferem estabilidade ao gênero: o conteúdo temático (o que é dito), a composição (como está organizado) e o estilo (as escolhas linguísticas). O domínio dos gêneros discursivos é, portanto, inseparável da capacidade de participar das práticas sociais em que esses gêneros circulam. "Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero", afirma o autor (Bakhtin, 2003, p. 282-283), sinalizando que a aprendizagem da língua é, fundamentalmente, aprendizagem de gêneros.

Articulada à perspectiva bakhtiniana, a concepção sociointeracionista da leitura, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), compreende o ato de ler como um trabalho ativo de construção de significados, no qual o leitor não é um receptor passivo, mas um sujeito que antecipa, infere, seleciona e verifica hipóteses a partir de seus conhecimentos prévios e de sua experiência social.

Battisti e Silva (2017) sintetizam essa visão ao afirmar que um leitor competente é aquele capaz de compreender além do explícito, identificando as estratégias do autor em níveis implícitos. Essa competência não se desenvolve por meio de exercícios mecânicos de decodificação ou de fichas de leitura, mas pela mediação qualificada do professor, que oferece textos autênticos, contextualiza sua circulação social e promove situações em que os alunos possam reagir, posicionar-se e dialogar com os textos.

É nesse sentido que Freire (1989) afirma que "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra". O sujeito-leitor não chega à escola como uma tábula rasa: ele traz consigo experiências, valores, conhecimentos e práticas letradas construídas em

sua comunidade. Ignorar esse repertório é desperdiçar o principal recurso pedagógico de que o professor dispõe: a relação do aluno com a linguagem em uso.

Para Battisti e Silva (2017), um dos principais desafios do professor de língua portuguesa é tornar o aluno protagonista da sua compreensão, para que ele construa sentidos a partir de descobertas de si. A leitura, sob essa perspectiva, deixa de ser uma atividade de extração de informações para se tornar um processo dialógico de produção de sentidos, sempre situado historicamente e culturalmente. Essa compreensão ganha contornos ainda mais urgentes quando se observa o papel crescente das tecnologias digitais na reconfiguração das práticas de leitura contemporâneas.

4 Os novos estudos do letramento e a cultura digital

A disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação nas últimas décadas transformou radicalmente as condições de produção, circulação e consumo de textos. A internet criou novos espaços de interação linguística, nos quais emergem e se consolidam gêneros discursivos inéditos, muitas vezes híbridos, que combinam linguagem verbal, imagem, som, movimento e hipertextualidade de formas antes impossíveis.

Diante dessas transformações, os estudos sobre letramento precisaram se renovar. Rojo (2009, 2012) e Baptista (2016) identificam duas novas perspectivas teóricas que respondem a esse desafio: os letramentos múltiplos e os multiletramentos. A noção de letramentos múltiplos reconhece que as práticas letradas são plurais e culturalmente situadas, interrogando o surgimento de novos gêneros nos espaços digitais. Já os multiletramentos referem-se à multiplicidade de linguagens e semioses que os textos contemporâneos mobilizam: imagem, áudio, vídeo, gestos, emojis e escrita coexistem e se articulam na produção de sentidos.

Spessato (2017) destaca que, com a evolução das tecnologias e o avanço da comunicação, as práticas de letramento não são mais homogêneas nem estáticas: novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de

aprendizagem informal. Isso significa que os estudantes chegam à escola com repertórios letrados digitais significativos, adquiridos fora do ambiente formal de ensino, repertórios esses que a escola, frequentemente, ignora ou desvaloriza.

O leitor contemporâneo não é apenas um leitor de livros: ele é, antes de tudo, um navegador de textos multimodais. Um jovem que lê posts no Instagram, assiste a vídeos no YouTube, participa de fóruns e produz conteúdo em redes sociais está exercendo práticas letradas sofisticadas, que envolvem a capacidade de selecionar informações relevantes em meio a um fluxo contínuo de dados, avaliar a confiabilidade de fontes, compreender convenções de diferentes gêneros digitais e produzir textos adequados a contextos comunicativos específicos.

Battisti e Silva (2017) observam que os alunos já estão posicionados como participantes ativos de práticas letradas digitais, como leitores de textos, debatedores em mídias sociais e críticos em sites de compra e resenhas. O papel da escola, portanto, não é partir do zero, mas partir dessas práticas já existentes, promovendo uma análise crítica e reflexiva: o que faço quando escrevo uma postagem? Qual é o propósito desse texto? Quem desejo atingir? Que escolhas linguísticas estou fazendo?

Essa postura reflexiva é o que distingue o simples uso dos gêneros digitais da educação para o letramento digital. Não se trata de incorporar a internet à sala de aula por modismo ou como mero recurso motivador, mas de usar os gêneros digitais como objetos de análise crítica, promovendo o desenvolvimento de competências leitoras que permitam ao sujeito compreender e intervir nos discursos que circulam nesses espaços. Cabe perguntar, então, quais gêneros digitais apresentam maior potencial pedagógico para o desenvolvimento da leitura crítica na escola.

5 Materiais e Métodos

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-bibliográfica de natureza qualitativa, voltada à revisão e à articulação de referenciais teóricos concernentes ao letramento digital, aos gêneros discursivos e ao ensino de leitura

crítica na educação básica. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na leitura, análise e interpretação de obras já publicadas, permitindo ao pesquisador construir um quadro teórico consistente sobre o objeto investigado, conforme orienta Gil (2002).

O corpus teórico é composto por obras representativas de três campos interligados: os estudos sobre letramento e práticas sociais de leitura e escrita (Kleiman, 1995; Street, 1993; Soares, 2004; Spessato, 2017); a teoria dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2003; Battisti; Silva, 2017); e as pesquisas sobre letramento digital e multiletramentos (Rojo, 2009, 2012; Baptista, 2016). Integram ainda o quadro referências de documentos curriculares nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), e pesquisas sobre o cenário da leitura no Brasil, como a publicação Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2016).

A análise das obras foi conduzida de forma articulada, buscando identificar pontos de convergência e de tensão entre os diferentes referenciais, a fim de construir um argumento consistente sobre as possibilidades pedagógicas do letramento digital para o ensino de leitura crítica. A abordagem qualitativa justifica-se pela natureza interpretativa do objeto de estudo, visto que o fenômeno da leitura e do letramento se manifesta em práticas sociais complexas e contextualmente situadas, insuscetíveis de redução a categorias quantificáveis.

6 Gêneros discursivos digitais no ensino de leitura crítica: quais gêneros digitais podem entrar na sala de aula?

A diversidade de gêneros discursivos que circulam nos ambientes digitais é vasta: posts em redes sociais, comentários, resenhas de produtos e filmes, blogs, vlogs, podcasts, memes, fake news, artigos de divulgação científica em formato digital, e-mails, mensagens de WhatsApp, entre muitos outros. Cada um desses gêneros possui características composicionais, temáticas e estilísticas próprias, e circula em determinadas esferas sociais com propósitos comunicativos específicos.

O trabalho pedagógico com esses gêneros pressupõe, como orienta Bakhtin (2003), a análise dos quatro eixos constitutivos de qualquer situação comunicativa:

quem escreve, para quem escreve, com que propósito e como escreve. No caso de um post no Instagram, por exemplo, o professor pode conduzir os alunos a refletir sobre quem é o enunciador, qual é seu papel social, a que público se dirige, que imagem constrói de si mesmo e que efeitos de sentido pretende produzir.

O meme, gênero tipicamente digital, é um exemplo especialmente rico para o trabalho com a leitura crítica. Por sua natureza multimodal, que combina imagem e texto verbal, e por sua alta circulação entre jovens, o meme pode servir como ponto de partida para reflexões sobre intertextualidade, ironia, pressupostos culturais, relações de poder e construção de identidades. Analisar um meme é, em última instância, analisar discursos que constroem e reproduzem visões de mundo, tarefa genuinamente letrada.

As fake news, por sua vez, constituem um gênero cuja compreensão crítica se tornou uma necessidade de cidadania. Trabalhar com a identificação de fake news na sala de aula implica desenvolver competências de leitura fundamentais: verificação de fontes, reconhecimento de estratégias retóricas de persuasão, análise de contextos de circulação e confronto de versões. Trata-se de um exemplo emblemático de como o ensino de leitura crítica pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e resistentes à manipulação.

A proposta de sequências didáticas estruturadas em torno dos gêneros discursivos, amplamente difundida no campo da linguística aplicada a partir dos trabalhos da escola de Genebra (Dolz e Schneuwly), oferece um modelo metodológico consistente para o trabalho com gêneros digitais na sala de aula. Battisti e Silva (2017) adaptam esse modelo para o contexto brasileiro, propondo uma sequência organizada em quatro momentos: pré-leitura, leitura e compreensão, estudo do texto e produção de resposta.

Na etapa de pré-leitura, o professor promove a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e sobre o gênero a ser trabalhado. No caso de um gênero digital, isso pode envolver a discussão sobre os espaços de circulação do texto, como qual plataforma, com que regularidade e por quem é lido, e sobre as experiências dos próprios alunos com aquele gênero. Essa etapa é fundamental

porque situa o texto em seu contexto de produção e circulação, impedindo que ele seja lido de forma descontextualizada.

Na etapa de leitura e compreensão, o professor propõe encomendas específicas de leitura que orientam a atenção dos alunos para aspectos globais do texto: sua organização, seu propósito comunicativo, sua relação com o contexto de circulação. Para um artigo de opinião publicado em um blog, por exemplo, o professor pode propor perguntas como: Qual é a tese defendida pelo autor? Que argumentos ele utiliza? A quem esse texto se dirige? O que o autor pressupõe que o leitor já sabe?

O estudo do texto aprofunda a análise, voltando-se para aspectos mais específicos: escolhas lexicais, recursos retóricos, marcas de posicionamento do autor, relações intertextuais. É nessa etapa que a reflexão linguística, distinta do ensino normativo de gramática, encontra seu lugar mais natural: ao estudar os recursos linguísticos em função dos efeitos de sentido que produzem, os alunos desenvolvem uma compreensão funcional da gramática, a serviço da leitura e da produção de textos.

Por fim, a produção de resposta solicita aos alunos que reajam ao texto de forma concreta: produzindo um texto do mesmo gênero ou de outro gênero que dialogue com o original, apresentando suas interpretações para a turma ou publicando suas produções em espaços reais de circulação. Essa etapa reafirma o caráter dialógico da leitura: ler é sempre responder, posicionar-se, agir discursivamente. A efetividade dessa sequência, no entanto, depende fundamentalmente da qualidade da mediação docente, elemento que não pode ser dissociado de qualquer proposta pedagógica séria.

As propostas pedagógicas voltadas ao letramento digital e ao ensino de leitura crítica não podem prescindir da discussão sobre o papel do professor. Battisti e Silva (2017) são contundentes ao afirmar que os docentes têm um papel essencial na formação dos discentes em seu percurso como leitores, e não apenas os professores de língua portuguesa, mas de todas as áreas do conhecimento, já que a leitura atravessa todos os âmbitos da vida social.

A mediação qualificada do professor envolve, em primeiro lugar, o conhecimento dos interesses, das práticas e dos repertórios letrados dos alunos. Um professor que desconhece os gêneros digitais que seus alunos consomem cotidianamente dificilmente será capaz de criar pontes significativas entre a leitura escolar e a leitura da vida. Por isso, a formação continuada do professor precisa incluir a familiarização com a cultura digital e com os gêneros que nela circulam.

Em segundo lugar, a mediação do professor implica a criação de situações em que a leitura seja experimentação, e não imposição. Battisti e Silva (2017) observam que o desinteresse dos alunos pela leitura é frequentemente resultado de práticas escolares que transformam o ato de ler em obrigação e prestação de contas: fichas de leitura, questionários, provas. Quando a leitura é oferecida como experiência significativa, conectada à vida dos alunos e seguida de interações genuínas, o engajamento tende a aumentar consideravelmente.

Em terceiro lugar, o professor mediador deve cultivar uma postura questionadora em relação aos discursos que circulam nos meios digitais. Em um ecossistema informacional marcado pela desinformação, pela polarização e pela velocidade na circulação de conteúdos, a escola tem a responsabilidade de formar sujeitos capazes de ler o mundo criticamente, isto é, de "desvendar os caminhos para que o sujeito descubra o que pode estar não dito no dito", como propõe Battisti e Silva (2017).

Essa formação crítica do leitor não é apenas uma questão pedagógica: é uma questão de cidadania. A leitura, como afirmam Battisti e Silva (2017), é um instrumento por meio do qual as pessoas exercem seus direitos e podem participar ativamente da sociedade. Formar leitores críticos, capazes de compreender, questionar e transformar os discursos que habitam, é, portanto, um ato político fundamental da escola democrática.

7 Considerações Finais

Este artigo buscou demonstrar que o letramento digital e os gêneros discursivos digitais oferecem possibilidades concretas e legítimas para o ensino de leitura crítica na educação básica. A reflexão teórica empreendida aponta para a necessidade de superar a visão restrita de leitura que associa o ato de ler exclusivamente ao livro físico, reconhecendo que a sociedade contemporânea produz e faz circular textos em uma multiplicidade de gêneros, suportes e plataformas.

A articulação entre os conceitos de letramento como prática social (Street, 1993; Soares, 2004; Kleiman, 1995), gêneros discursivos (Bakhtin, 2003), leitura sociointeracionista (Battisti; Silva, 2017; Freire, 1989) e multiletramentos (Rojo, 2009, 2012; Spessato, 2017) revela uma convergência teórica significativa: o ensino de leitura eficaz é aquele que parte das práticas sociais reais dos estudantes, amplia seus repertórios letrados e os capacita a agir criticamente na vida.

Os gêneros digitais, como posts, memes, comentários, fake news, resenhas e vlogs, não são apenas recursos motivadores ou complementares ao ensino: são objetos legítimos de estudo linguístico e discursivo. Trabalhados por meio de sequências didáticas bem estruturadas, eles permitem desenvolver competências leitoras fundamentais: inferência, identificação de propósitos comunicativos, análise de recursos retóricos, reconhecimento de posicionamentos ideológicos e avaliação crítica de fontes.

A formação de leitores críticos na era digital é, ao mesmo tempo, um objetivo pedagógico e um imperativo ético. Em um contexto em que a desinformação ameaça a democracia e em que os discursos de ódio se proliferam nas redes, a escola que ensina a ler criticamente contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Que esta reflexão possa estimular professores e pesquisadores a avançar nesse caminho, incorporando os gêneros digitais ao ensino de leitura com rigor teórico, criatividade pedagógica e compromisso com a formação humana.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, L. M. T. R. Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. v. 1, p. 65-84.

BATTISTI, J.; SILVA, B. C. da. *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

FERREIRO, E. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 4. ed. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura-no-brasil/>. Acesso em: 12 out. 2025.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.



<https://www.faccrei.edu.br/revista>

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SPESSATO, R. *Fundamentos e metodologias da língua portuguesa*. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

STREET, B. V. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University, 1993.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebido em: 20/10/2025.

Aprovado em: 10/11/2025.