

UNIVERSIDADE ABERTA



**GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS: OS IMPACTOS DO
AMBIENTE DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Gisele da Silva Tiago

2202098

Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa

Orientadora: Professora Doutora Ana Cristina Pereira Braz

2026

UNIVERSIDADE ABERTA



**GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS: OS IMPACTOS DO
AMBIENTE DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa, apresentada à Universidade
Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Ana Cristina Pereira Braz

Gisele da Silva Tiago

Caldas da Rainha, 13 de março 2026

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

O presente trabalho académico pode ser consultado e utilizado por terceiros, desde que sejam respeitados os princípios e as boas práticas reconhecidas internacionalmente no âmbito dos direitos de autor e dos direitos conexos.

Deste modo, a utilização deste trabalho encontra-se sujeita aos termos definidos na licença abaixo indicada.

Sempre que o utilizador pretenda fazer uso do trabalho em condições não contempladas pela licença referida, deverá solicitar autorização ao autor, através do Repositório Aberto da Universidade Aberta.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgual
CC BY-NC-SA

Gêneros discursivos digitais: os impactos do ambiente digital no ensino de Língua Portuguesa © 2026, by Gisele da Silva Tiago is licensed under CC BY-SA 4.0. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

AGRADECIMENTOS

À minha filha, pela sua compreensão e amor – essenciais neste percurso. Levo comigo e a ela deixo a frase que carrego da minha mãe: “O conhecimento ninguém tira”.

Ao meu companheiro de vida, Paulo, meu grande incentivador, que foi amparo quando me faltava motivação, acolheu-me nos momentos mais difíceis e sempre me fez acreditar que este projeto era possível.

À minha primeira Professora de Língua Portuguesa, Tânia Bentes, que plantou a semente ainda quando eu era sua aluna no ensino fundamental, despertando em mim a vontade e a curiosidade pela nossa amada e desafiadora Língua Portuguesa. Agradeço, também, por não ter poupado esforços ao me ajudar na aplicação do questionário na escola em que leciona no Brasil, etapa tão importante para esta pesquisa.

À Professora Doutora Isabel Roboredo Seara, que mesmo à distância, ao longo de todo o meu percurso acadêmico neste curso, fez-me sentir acolhida. Suas correções cuidadosas, seu incentivo e sua sensibilidade foram fundamentais nesta caminhada. Num momento delicado de saúde que vivi, seu apoio humano e generoso fez toda a diferença para que eu continuasse.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Cristina Braz, a quem deixo um agradecimento mais que especial. Sua dedicação e orientação sempre segura e atenta, expressa em cada retorno, sugestão e tomada de decisão ao longo de todo o processo, foi determinante para o amadurecimento e a concretização desta pesquisa.

Registro, por fim, o meu reconhecimento pessoal pelo percurso realizado, marcado por desafios, aprendizagens e perseverança.

A todos, o meu sincero agradecimento.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Sônia, e ao meu pai, Marcus (in memoriam), por serem a base de tudo o que sou.

Ao Paulo, companheiro de vida e presença constante.

À Lara, para que nunca se esqueça de que o conhecimento é um patrimônio que ninguém pode lhe tirar e que seja sempre o seu abrigo e a sua força.

Aos meus ex-alunos, que, ao longo dos anos, me ensinaram que ensinar é também aprender. Cada desafio e cada conquista vividos em sala de aula foram passos que me trouxeram até aqui. Este trabalho também é de vocês.

E à educação, que transforma, fortalece e dá sentido à minha trajetória.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE
STATEMENT OF THE INTEGRITY

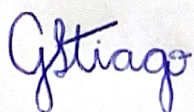
Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmando que em todo o trabalho conducente à elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados. Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, nº 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare that I have conducted the present dissertation with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration. I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, nº 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 13 de março de 2026

Nome completo/ Full name: Gisele da Silva Tiago

Assinatura/ Signature:



A presente dissertação está redigida em português do Brasil, considerando a nacionalidade brasileira da autora.

Gêneros discursivos digitais: os impactos do ambiente digital no ensino de Língua Portuguesa

RESUMO

O presente estudo propõe-se a analisar de que modo o ambiente digital e os gêneros discursivos digitais podem impactar o ensino de Língua Portuguesa, bem como a apresentar propostas de atividades pedagógicas significativas destinadas a alunos do 9.º ano de escolaridade. Busca-se articular os componentes curriculares da disciplina às práticas de linguagem contemporâneas que integram o cotidiano dos jovens, considerando os gêneros multissemióticos e multimidiáticos presentes em ambientes virtuais. A dissertação organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica e conceitual acerca de gêneros textuais e de tipos de texto; discute os gêneros enquanto práticas discursivas e analisa sua reconfiguração nos espaços digitais, destacando os impactos da literacia digital no contexto educacional. O segundo capítulo descreve a metodologia adotada e apresenta a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa realizada com alunos do 9.º ano de três escolas públicas brasileiras. O terceiro capítulo propõe duas estratégias de ensino voltadas para alunos do 9.º ano, delineando caminhos possíveis que promovam experiências significativas e o desenvolvimento de uma postura crítica diante das práticas sociais mediadas pelos meios de comunicação em ambientes digitais. Os resultados evidenciam transformações significativas nos hábitos de leitura dos estudantes, marcadas pela baixa adesão à leitura por iniciativa própria, pela preferência por textos breves, fragmentados e multimodais, assim como por dificuldades de concentração em leituras longas, o que aponta para a influência dos ambientes digitais sobre as práticas leitoras e para a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: gêneros discursivos digitais; leitura profunda; fragmentação da leitura; literacia digital; ensino de Língua Portuguesa

Digital discursive genres: the impacts of the digital environment in Portuguese language teaching

ABSTRACT

The study aims to analyse how the digital environment and the digital discourse genres that emerge from it may impact the teaching of Portuguese, as well as to propose meaningful pedagogical activities for 9th-grade students. It seeks to articulate the components of the subject with contemporary language practices that are part of young people's daily lives, considering multisemiotic and multimedia genres present in virtual environments. The dissertation is organized into three chapters. The first presents the theoretical and conceptual framework concerning text genres and text types, discusses genres as discursive practices, and examines their reconfiguration in digital spaces, highlighting the impact of digital literacy in the educational context. The second chapter describes the adopted methodology and analyses the data obtained through research conducted with 9th-grade students from Brazilian public schools. The third chapter proposes two teaching strategies designed for 9th-grade students, outlining possible paths towards an education that promotes meaningful learning experiences and fosters a critical stance toward social practices mediated by communication and language in digital environments. The results reveal significant changes in students' reading habits, marked by low engagement in self-initiated reading, a preference for brief, fragmented, and multimodal texts, and difficulties in maintaining concentration during longer readings, which point to the influence of digital environments on reading practices and to the need to reconfigure pedagogical approaches.

Keywords: digital discourse genres; deep reading; reading fragmentation; digital literacy; Portuguese language teaching

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	14
PRIMEIRO CAPÍTULO	17
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
1.1. Gêneros textuais e tipos de texto	18
1.2. Gêneros textuais e gêneros discursivos: delimitações conceituais	23
1.2.1. Mecanismos de coesão e organização textual	24
1.2.2. Os gêneros como práticas discursivas: bases conceituais	26
1.3. Gêneros discursivos digitais	31
1.3.1. Os espaços digitais e a reconfiguração dos gêneros discursivos	31
1.3.2. Características e funções comunicativas dos gêneros discursivos digitais	34
1.3.3. Implicações pedagógicas dos gêneros discursivos digitais no ensino de Língua Portuguesa	43
1.4. Hipertexto, multimodalidade e literacia digital no ensino	46
1.4.1. Impactos da literacia digital nas habilidades de leitura e escrita	50
1.5. A fragmentação da leitura e seus impactos cognitivos	53
1.5.1. Práticas de leitura digital	55
1.5.2. Leitura em formato digital e leitura em formato impresso: diferenças e implicações	57
SEGUNDO CAPÍTULO	60
2. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	61
2.1. Metodologia adotada	61
2.2. Análise dos dados	63
2.2.1. Apresentação dos resultados do questionário	63
2.2.2. Análise dos resultados	71
TERCEIRO CAPÍTULO	76
3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM GÊNEROS DIGITAIS	77
3.1. Metodologias e abordagens para o ensino de Língua Portuguesa	79

3.2. Propostas de atividades didáticas com gêneros digitais	81
3.2.1. Projeto Rádio Digital Escolar	81
3.2.2. Sequência didática Oficina de leitura crítica de meme político	86
3.3. Formação de professores para o uso pedagógico dos gêneros digitais	92
3.3.1. Estratégia de formação docente	93
CONCLUSÕES	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	103
ANEXO I – Modelo de carta de autorização enviado às escolas	104
ANEXO II – Questionário aplicado na pesquisa	105
ANEXO III – Autorização da Escola Municipal Paulo VI	109
ANEXO IV – Autorização do Colégio Professora Delce Horta Delgado	110
ANEXO V – Autorização da Escola Municipal Prof. ^a Mariazinha Félix Teixeira de Lima	111

Índice de figuras

Figura 1 – <i>Gêneros digitais</i>	35
Figura 2 – Meme com temática educacional e humor crítico	40
Figura 3 – Frequência de leitura dos estudantes por iniciativa própria (fora das obrigações escolares)	64
Figura 4 – Preferência por formato de leitura	65
Figura 5 – Redes sociais mais utilizadas pelos jovens	65
Figura 6 – Tempo de exposição nas redes sociais.....	66
Figura 7 – Comportamento de leitura de textos longos na internet	66
Figura 8 – Atenção na leitura de textos longos impressos	67
Figura 9 – Atenção na leitura de textos longos em formato digital.....	68
Figura 10 – Influência dos textos digitais na escrita e na oralidade	69
Figura 11 – Atividades com gêneros digitais nas escolas	70
Figura 12 – Níveis de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 9.º ano de escolas públicas (ano 2023)	74
Figura 13 – Meme com o tema “corrupção, responsabilidade e discurso nas redes sociais”	88

Índice de quadros

Quadro 1 – Exemplos de gêneros discursivos digitais e suas funções comunicativas predominantes	41
Quadro 2 – Sequência didática: Análise crítica de meme como gênero discursivo digital	89

INTRODUÇÃO

A presente dissertação nasce das inquietações que emergiram ao longo da Unidade Curricular *Ensino da Literatura*, especialmente a partir da problematização dos conceitos de “leitura profunda” e “fragmentação da leitura”. Essas inquietações, associadas a um interesse pessoal pelas tecnologias aplicadas ao ensino, motivaram a investigação acerca de como as transformações nos modos de ler, intensificadas pela cultura digital, têm impactado a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais tem reconfigurado as práticas de comunicação, sobretudo entre crianças e jovens, favorecendo a circulação de textos breves, multimodais e hipertextuais em ambientes digitais. Esses novos modos de interação com a linguagem alteram percursos tradicionais de leitura e suscitam debates acerca de seus efeitos sobre a atenção, a compreensão textual e o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras historicamente associadas à leitura contínua e profunda.

No contexto escolar, essas mudanças colocam novos desafios ao ensino de Língua Portuguesa. Se, por um lado, os gêneros digitais ampliam o acesso à informação e diversificam as práticas de leitura, por outro lado, observa-se uma tensão entre essas formas contemporâneas de leitura e as exigências da escola, que ainda privilegia, em muitos casos, modelos de leitura e escrita mais lineares e normativos. Esse cenário levou-nos a questionar de que modo os hábitos de leitura dos estudantes, fortemente influenciados pela cultura digital, se relacionam com seus desempenhos em atividades de leitura e produção textual no ambiente escolar. Considera-se, ainda, como os professores de Língua Portuguesa podem integrar os gêneros digitais às suas práticas pedagógicas, aproximando os conteúdos desenvolvidos em sala de aula das práticas contemporâneas de comunicação digital.

Embora documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconheçam a importância dos multiletramentos e da integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas, sua efetiva implementação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à adequação das práticas escolares e ao acesso às novas tecnologias. Diante desse cenário, procurou-se investigar os impactos do ambiente digital na aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente em turmas do 9.º ano de escolas públicas brasileiras, considerando que essa etapa escolar marca um momento de consolidação das competências leitoras. Como objetivos específicos, buscamos

identificar os hábitos de leitura dos estudantes em suportes digitais e impressos; analisar as percepções dos alunos acerca da influência das tecnologias digitais em sua compreensão leitora e produção textual; e propor atividades pedagógicas que integrem os gêneros digitais ao ensino de Língua Portuguesa de forma crítica e significativa.

O estudo foi realizado com alunos do 9.º ano de três escolas públicas do município de Volta Redonda, no estado do Rio de Janeiro, com idades entre 13 e 16 anos, pertencentes a contextos socioeconômicos semelhantes. Adotou-se uma abordagem metodológica mista de caráter descritivo e bibliográfico, com a aplicação de um questionário como instrumento de coleta de dados, cujas respostas foram analisadas por meio de procedimentos qualitativos e quantitativos.

A dissertação organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo constrói o referencial teórico que sustenta esta investigação, discutindo-se as noções de “gêneros textuais” e “gêneros discursivos”, a partir das contribuições de autores como Bakhtin, Adam, Marcuschi, Bronckart e Maingueneau. Em seguida, o capítulo aprofunda a reflexão sobre a reconfiguração dos gêneros no contexto digital, abordando a circulação de gêneros discursivos digitais e a cultura remix, além de problematizar conceitos como “hipertexto”, “multimodalidade” e “literacia digital”. Também se examinam os impactos cognitivos associados à leitura em suportes digitais, com ênfase na fragmentação da leitura e nos desafios para a promoção da leitura profunda.

O segundo capítulo aproxima a reflexão teórica da realidade empírica, por meio da análise dos dados coletados junto aos estudantes do 9.º ano. Inicialmente, explicitam-se os pressupostos metodológicos que orientam o estudo. Em seguida, discorre-se sobre a interpretação dos resultados, articulando os dados empíricos ao referencial teórico discutido no capítulo anterior, com o objetivo de compreender os impactos do ambiente digital e da leitura fragmentada nas práticas leitoras e nas competências de escrita dos estudantes. O capítulo encerra com uma análise conjunta dos resultados de avaliações nacionais e internacionais e dos dados coletados na pesquisa realizada com alunos do 9.º ano, de modo a evidenciar desafios e possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa no contexto contemporâneo.

Por fim, o terceiro capítulo dedica-se à proposta de estratégias de ensino com gêneros discursivos digitais, fundamentadas nas orientações da BNCC e em contribuições teóricas como as de Coscarelli, Cassany, Rocha, Seara & Muniz-Lima e Baptista. Na sequência, são apresentadas duas propostas pedagógicas: o projeto Rádio Digital Escolar; e uma sequência didática voltada à análise crítica de memes como gênero discursivo

digital. O capítulo e o trabalho encerram com uma reflexão sobre a formação docente necessária para o uso pedagógico das tecnologias digitais.

PRIMEIRO CAPÍTULO

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo, procede-se à revisão crítica da bibliografia relevante para o presente estudo, com o objetivo de delimitar os principais conceitos teóricos que sustentam a análise proposta. Inicialmente, discutem-se as concepções de gênero textual e de tipo de texto propostas por diferentes autores, enfatizando sua natureza social, dinâmica e historicamente situada. Em seguida, são abordadas as classificações tipológicas. O capítulo contempla ainda a discussão sobre os gêneros discursivos digitais, a reconfiguração das práticas de leitura e escrita em ambientes digitais e suas implicações pedagógicas, bem como os impactos cognitivos da leitura em suportes digitais. Esse enquadramento teórico fornece as bases para a reflexão desenvolvida nos capítulos subsequentes.

1.1 Gêneros textuais e tipos de texto

A compreensão dos gêneros textuais como construções sociais, dinâmicas e historicamente situadas é fundamental para o entendimento das práticas de linguagem. Os gêneros textuais não são entidades fixas, mas sim formas de comunicação que emergem e se transformam conforme as necessidades sociais, culturais e tecnológicas de cada época. Ao longo da história, a evolução dos suportes e meios de comunicação impulsionou o surgimento de novos gêneros e a reformulação de outros, refletindo as transformações nos modos de interação e nas práticas discursivas das sociedades.

Nesse contexto, compreender os gêneros textuais exige considerar não apenas sua origem e evolução histórica, mas também suas características constitutivas. Segundo Bakhtin (1997, p. 279), “todas as esferas da atividade humana (...) estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, efetuando-se em forma de enunciados, que podem ser orais e escritos, definidos por fatores como a temática, a estrutura composicional e o estilo. Para o autor, esses elementos variam conforme a intenção comunicativa, o que torna os gêneros altamente flexíveis e suscetíveis a transformações.

Em seu estudo, Bronckart (2004, p. 49) relata a dificuldade em se classificar os gêneros devido à “diversidad de critérios que podem legitimamente utilizarse para definir un género”, e ao seu “carácter fundamentalmente histórico (y adaptativo) de las producciones textuales”. O autor ressalta a função social dos gêneros, evidenciando que eles são instrumentos fundamentais na organização das práticas discursivas e no

desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos. Assim, os gêneros não apenas moldam a forma como dizemos algo, mas também o que é possível dizer em determinadas circunstâncias.

Marcuschi (2005) contribui para essa discussão ao afirmar que os gêneros surgiram a partir da experiência cotidiana entre povos antigos, que se comunicavam predominantemente por meio da oralidade. Esses primeiros gêneros eram restritos a certos contextos e respondiam diretamente às necessidades sociais e comunicativas de cada grupo, servindo para ordenar e estabilizar as atividades que envolviam a comunicação entre os membros de uma comunidade. Com a invenção da escrita alfabética, os gêneros passaram a se multiplicar e a se diversificar, devido ao seu uso coletivo ao longo do tempo. Entretanto, foi com o surgimento da cultura impressa, no século XV e, posteriormente, com a fase de industrialização, no século XVIII, que os gêneros tiveram maior expressão e se transformaram, acompanhando as novas formas de circulação e produção textual.

A partir dessa perspectiva histórica, Marcuschi (2005, p. 20) aprofunda a discussão ao afirmar que “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”. Essa concepção aponta que os gêneros textuais não são categorias estanques, e sim práticas discursivas que emergem de contextos específicos e que podem desaparecer quando perdem sua função social.

Ao tratar da natureza dinâmica dos gêneros, Marcuschi (2005) defende a ideia de que “um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero” (Marcuschi, 2005, p.30). Isso significa que não há um conjunto fechado de características essenciais para a sua definição. Como exemplifica o autor, “um texto é, em geral, tipologicamente variado (heterogêneo). (...) o caso da carta pessoal, que pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação).” (Marcuschi, 2005, p. 25). Esse pensamento ressalta a coexistência de diferentes tipos textuais dentro de um mesmo gênero, consolidando a concepção de que os gêneros são construções abertas, historicamente moldadas e adaptáveis aos contextos de uso.

Ampliando essa discussão, Barbosa (2012, p. 154) salienta que “quando nomeamos um texto como narrativo, descritivo ou argumentativo, não se está nomeando o gênero, mas sim o predomínio de um tipo de sequência de base”. A autora corrobora a

ideia de que os gêneros do discurso surgem de uma situação real de uso, configurando-se como “realizações linguísticas concretas orais ou escritas como, por exemplo, a certidão de nascimento, a resenha, o telefonema, a notícia jornalística, a crônica, a novela, o horóscopo, a receita, o ofício, o e-mail, o bilhete, a aula etc.” (Barbosa, 2012, p. 153). Para a autora, os tipos textuais devem ser compreendidos “como sequências linguísticas (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e não como textos materializados” (Barbosa, 2012, p. 153), constituindo a base estrutural que se integra à organização interna dos gêneros. Observa-se, portanto, que os autores convergem na compreensão dos gêneros como formas historicamente situadas e socialmente orientadas. No contexto desta pesquisa, essa concepção é relevante por permitir uma compreensão dos gêneros digitais como formatos técnicos e como práticas discursivas que refletem modos contemporâneos de interação e produção de sentidos.

Ampliando essa concepção, Maingueneau (2004) propõe que os gêneros não se organizam numa taxonomia fechada, mas sim numa hierarquia funcional. De acordo com o autor, alguns gêneros seguem normas bastante rígidas - como o contrato jurídico -, enquanto outros permitem maior variação - como a crônica ou o blogue. Este último, por exemplo, pode transitar entre diferentes formas discursivas, – narrativa, opinativa, informativa – dependendo do contexto de produção e de circulação. Essa flexibilidade do gênero pode ser observada, por exemplo, numa *notícia*, que tradicionalmente inclui título, *lead* e corpo. Ainda que um desses elementos falte, ou que a notícia seja apresentada em formato de vídeo, ela continua sendo reconhecida como uma notícia. Isso evidencia a capacidade de adaptação dos gêneros às transformações comunicativas e tecnológicas.

No universo acadêmico, o artigo científico pode ser considerado um gênero prototípico do discurso acadêmico, uma vez que reúne as características centrais dessa esfera discursiva. Por outro lado, gêneros como a postagem em blogue acadêmico, situam-se numa posição mais “periférica” (Maingueneau, 2015) dentro desse mesmo campo discursivo. Embora também abordem temas de natureza científica, apresentam maior flexibilidade estrutural e linguística, o que permite uma aproximação entre o saber acadêmico e o público em geral, ainda que ambos tratem do mesmo tema. Um outro exemplo pode ser observado no campo jornalístico, em que a reportagem é considerada um gênero mais canônico do que um *tweet* informativo, justamente por apresentar maior estabilidade e reconhecimento institucional. Essas distinções demonstram que os gêneros ocupam posições distintas dentro de uma hierarquia discursiva, conforme o grau de formalização e prestígio social que adquirem.

Para Maingueneau (2004), o gênero deve ser compreendido como um dispositivo discursivo que organiza a produção de sentido, que se transforma com o tempo, com a tecnologia, com as mudanças sociais e com os modos de circulação dos discursos. Essa visão de flexibilidade dos gêneros abre espaço para sua aplicação no ensino de Língua Portuguesa, onde é importante compreender que os gêneros não devem ser encarados apenas como modelos textuais rígidos, mas sim como formas de agir discursivamente no mundo. Nessa linha de pensamento, torna-se fundamental diferenciar gêneros textuais e tipos de texto. Embora frequentemente confundidos, esses conceitos representam, no campo dos estudos linguísticos, dimensões distintas.

Marcuschi estabelece uma distinção entre “gênero textual” e “tipo textual”, afirmando que “usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (Marcuschi, 2005, p. 22, grifo do autor), a qual pode abranger “categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção” (*ibidem*). Já o termo “gênero textual” é utilizado para “referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas*” (Marcuschi, 2005, pp. 22-23, grifo do autor).

Segundo Coutinho (2019, p. 8), os tipos de texto, que podem ser do tipo “narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal”, referem-se a “estruturas textuais fixas” teoricamente definidas, formando uma unidade de sentido mais fechada e estruturada, podendo ser oral ou escrita. Em contrapartida, os gêneros de texto são dinâmicos e têm uma natureza empírica, pois “funcionam (aparecem, desaparecem, transformam-se) no contexto das atividades sociais a que estão associados” (Coutinho, 2019, p.8). A autora acrescenta ainda que os gêneros são “irredutíveis a uma lista fechada (...) por oposição à contenção e rigidez dos tipos, que se definem pela presença (ou ausência) de um conjunto de características claramente identificadas” (Coutinho, 2019, p. 8). Essa distinção é fundamental para o presente estudo, pois permite refletir sobre como os gêneros digitais emergem e se adaptam a contextos sociais diversos, rompendo com a rigidez estrutural dos tipos de texto e exigindo abordagens pedagógicas mais flexíveis no ensino de Língua Portuguesa.

No âmbito dessa diferenciação, torna-se pertinente analisar como alguns estudiosos abordam a estrutura textual e os critérios de tipologização. Segundo a perspectiva de Adam, “os tipos de texto correspondem, de forma explícita, a tipos de sequências – que o autor definiria posteriormente como esquemas sequenciais

prototípicos” (Adam *apud* Coutinho, 1999, p. 45). Nesse mesmo estudo, Coutinho (1999, p. 45) apresenta um quadro esquemático com a classificação inicial proposta por Adam, composta por sete tipos sequenciais, posteriormente reduzidos a cinco: “narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal” (*ibidem*). Importa ressaltar que tais sequências raramente se apresentam em estado puro nos textos, ocorrendo, na maioria dos casos, uma combinação dinâmica de diferentes sequências prototípicas, como afirma o próprio Adam: “Un texte est une structure hiérarchique complexe comprenant *n* séquences – elliptiques ou complètes – de même type ou types différents” (Adam, 1992, p. 34).

Assim, analisar tipos de texto não é o mesmo que analisar gêneros discursivos, uma vez que estes constituem fenômenos sociocomunicativos, enquanto os tipos ou sequências prototípicas correspondem a estruturas linguístico-discursivas que se articulam para dar forma a esses gêneros. Essa distinção ajuda a compreender a complexidade e a heterogeneidade dos gêneros textuais. Desse modo, a tipologia textual proposta por Adam não se confunde com os gêneros discursivos, mas fornece uma base para compreendê-los. É, pois, pertinente aprofundar o estudo das características estruturais e funcionais dos cinco tipos sequenciais de base propostos por Adam: “tipos monogeridos narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e poligerido dialogal” (Adam, 1992 *apud* Coutinho, 1999, p. 61):

- Sequência narrativa: organiza-se em torno do encadeamento de ações, que se desenvolvem no tempo, envolvendo personagens, espaço e enredo, podendo manifestar-se, em maior ou menor grau, em gêneros como contos, fábulas, crônicas e relatos.
- Sequência descritiva: organiza-se para representar características de pessoas, objetos ou ambientes, sendo frequentemente encontrada em gêneros como anúncios publicitários, relatórios e trechos de obras literárias.
- Sequência argumentativa: organiza-se para defender um ponto de vista, por meio da apresentação de argumentos, justificativas e estratégias persuasivas, sendo comum em textos opinativos e acadêmicos.
- Sequência explicativa: organiza-se para informar ou esclarecer determinado assunto de forma sistematizada, sendo comum em textos científicos e didáticos.

- Sequência dialogal: organiza-se como uma troca verbal entre interlocutores, estando presente em gêneros como peças teatrais, entrevistas, diálogos em romances e conversas cotidianas.

Cabe destacar que esses tipos de sequências não se realizam de forma isolada nos textos. Um mesmo gênero pode articular diferentes sequências, em maior ou menor grau, conforme sua função comunicativa. Por exemplo, um artigo de opinião pode conter sequências descritivas, narrativas ou explicativas, além de apresentar predominância argumentativa. Compreender um texto, nessa perspectiva, implica ir além de sua estrutura interna, considerando os discursos que o atravessam, sua inserção histórica e suas relações intertextuais e contextuais. Essa abordagem permite não apenas uma leitura crítica dos textos e dos discursos que os constituem, mas também uma prática pedagógica mais sensível às múltiplas formas de organização textual e às condições reais de produção e recepção dos discursos.

1.2 Gêneros textuais e gêneros discursivos: delimitações conceituais

A linguagem é o principal meio de comunicação entre os indivíduos nas diversas esferas da vida social. Todas as nossas atividades, sejam elas cotidianas, acadêmicas, profissionais ou institucionais, fazem uso da linguagem como forma de interação e expressão. Essas manifestações linguísticas concretizam-se em enunciados – orais ou escritos – produzidos por sujeitos em contextos comunicativos específicos. É a partir dos enunciados que se estrutura a comunicação verbal e, por conseguinte, os gêneros do discurso.

Antes de abordar diretamente a noção de gênero textual e discursivo, é necessário considerar as bases que sustentam a organização interna dos textos. A coesão e a progressão textual são aspectos essenciais para a constituição dos sentidos em qualquer produção textual, seja oral, escrita, impressa ou digital.

1.2.1 Mecanismos de coesão e organização textual

A reflexão sobre os mecanismos de coesão e organização textual implica considerar elementos internos de articulação e dispositivos que delimitam e estruturam o texto enquanto unidade. Segundo Adam (2019), a construção de um texto pressupõe unidade, mesmo quando apresenta sequências heterogêneas organizadas em parágrafos, turnos de fala ou cenas. Ao retomar a teoria de Gérard Genette (1987, *apud* Adam, 2019, p. 14), o autor problematiza a noção de *peritexto* – cuja etimologia pode sugerir exterioridade, mas que, na realidade, integra o próprio texto ao delimitar de modo preciso seu início e, de maneira mais facultativa, seu encerramento. O peritexto não constitui um elemento externo; trata-se de um componente estrutural que estabelece as fronteiras da unidade textual.

Quando uma narrativa é inserida em outro texto ou ocorre no interior de uma interação oral, o peritexto manifesta-se por meio de marcas específicas de abertura e de encerramento. Entre essas marcas estão, por exemplo, o preâmbulo, o resumo inicial, a avaliação final e a moral. Tais segmentos têm a função de enquadrar o relato, sinalizando ao leitor o momento em que se ingressa no mundo narrado e aquele em que se retorna à situação de interação. Dessa forma, o peritexto organiza a passagem entre o universo do relato e o contexto comunicativo em que ele é produzido.

Essa formulação contribui para a compreensão dos dispositivos paratextuais¹ como mediadores entre o texto e seu leitor. Ao delimitar fronteiras e organizar subunidades textuais, o peritexto reforça a unidade e a coerência do texto. Tal perspectiva mostra-se relevante nos ambientes digitais, em que há uma presença crescente de hipertextos, imagens e outros elementos multimodais que exigem mecanismos explícitos de enquadramento textual – como menus de navegação, links internos e recursos visuais de segmentação – capazes de orientar percursos de leitura não lineares.

¹ Genette (1987, *apud* Adam, 2019, pp. 13-14), define os elementos paratextuais como elementos que circundam o texto e orientam sua recepção, constituindo uma zona de mediação entre o texto e o leitor. Distingue-se em duas categorias: o peritexto, que compreende os elementos internos ao objeto textual, como o título, subtítulo, prefácio, dedicatória, índice, capa, contracapa, entre outros; e o epitexto, que inclui manifestações externas à obra, como entrevistas e críticas. Esses elementos funcionam como orientadores de leitura, pois antecipam informações sobre o conteúdo, a intencionalidade e a estrutura do texto, constituindo uma moldura simbólica e formal que orienta a leitura e contribui para a construção do sentido da obra.

Para além dos elementos periféricos que delimitam o texto, Adam (2019) propõe também uma reflexão sobre sua coesão interna, abordando a maneira como os diferentes elementos textuais se organizam para formar uma unidade de sentido. O autor defende que um texto se constitui como uma sequência de signos que formam uma unidade com começo, meio e fim. O encerramento de um texto, segundo o autor, pode ser indicado pelo início de outro, seja um subtítulo ou fragmento, estabelecendo uma continuidade que, muitas vezes, é construída pelo leitor ou mediada pelo editor. Nesse sentido, mesmo que o texto seja fragmentado, ele pode ser lido e interpretado como uma unidade, desde que exista uma organização interna capaz de sustentar um sentido global. Um exemplo clássico dessa construção de coesão é *O Livro das Mil e Uma Noites*. Embora seja composto por histórias independentes, narradas em diferentes momentos históricos, essas narrativas são reunidas sob um fio narrativo contínuo, configurando um texto maior, interpretado como uma totalidade. A estrutura da obra citada demonstra que a coesão pode ser construída progressivamente, fragmento a fragmento, desde que haja uma estratégia discursiva que sustente sua continuidade.

A concepção de coesão textual como construção progressiva encontra respaldo também em Halliday & Hasan (1976, p. 293, *apud* Adam, 2019, p. 21), quando afirmam que um texto não é um "cordão de frases" e, portanto, não deve ser entendido apenas como um conjunto de frases soltas. Mesmo um texto aparentemente simples pode ser estruturado de maneira complexa, com diferentes camadas de significação e transições entre diferentes pontos de vista. Isso implica que um texto não pode ser visto apenas como uma sequência linear de frases; ele possui também uma estrutura não linear, baseada em redes de palavras e relações semânticas que se interconectam ao longo de todo o texto. No ambiente digital, esses mecanismos adquirem novas formas de realização, muitas vezes fragmentadas, exigindo do leitor uma competência de reconstrução de sentidos a partir de elementos visuais, verbais e sonoros.

Dentro dessa complexidade textual, Adam (2019, p. 28) destaca ainda o papel dos conectores textuais, que atuam na construção da coesão textual, garantindo que as ideias sejam bem encadeadas. Eles são divididos em:

- Organizadores textuais (C1): estabelecem estrutura no texto, indicando espaço, tempo e mudanças de tópico;
- Conectores argumentativos (C2): ajudam na progressão lógica do discurso (exemplo: "por isso", "mas", "porque");
- Marcadores de coesão (C3): remetem para trechos do texto ou marcam oralidade.

Além disso, a coesão e a sequência de atos de discurso, aliadas ao uso de pontuação e outros dispositivos gráficos, são essenciais para a construção de um texto coerente e eficaz. A reflexão sobre as novas formas de gêneros textuais, como os encontrados na era digital, exige compreender como essas ferramentas de coesão e sequência são empregadas para criar sentido e persuadir o leitor. A complexidade do discurso, portanto, vai além da simples combinação de palavras, envolvendo uma série de estratégias que organizam as ideias de maneira a alcançar objetivos específicos de comunicação.

Compreender um texto envolve um processo dinâmico e contínuo, no qual o leitor realiza um movimento de ida e volta ao longo da leitura. Cada nova informação contribui para esclarecer trechos anteriores, evidenciando que as frases não são interpretadas de forma isolada, mas sim em constante relação entre si. Essa interação gera uma rede de interdependências, na qual cada parte interfere no significado das demais.

1.2.2 Os gêneros como práticas discursivas: bases conceituais

A terminologia e a classificação dos gêneros no campo da Linguística e dos estudos do texto e do discurso constituem uma questão complexa, dada a variedade de perspectivas teóricas que as sustentam. No âmbito dos estudos sobre a linguagem, os conceitos de “gêneros textuais” e “gêneros discursivos” são utilizados por diferentes autores, muitas vezes com sentidos complementares, mas também com distinções teóricas importantes.

O presente estudo adota a concepção de gênero como categoria discursiva, entendendo-o como uma forma de ação social e de interação comunicativa. Essa abordagem, de base sociointeracionista, afasta-se de uma visão estritamente formal ou estrutural do texto, para considerar os gêneros dentro das esferas discursivas que refletem as condições de produção, circulação e sentido dos textos, com o intuito de compreender como o discurso se organiza no meio social.

Bakhtin (1997) propõe uma concepção de gênero como formas relativamente estáveis de enunciado, que se organizam a partir das finalidades comunicativas de uma dada esfera da atividade humana. O autor entende o enunciado como uma unidade real da comunicação verbal. Embora cada enunciado seja, por natureza, individual, as diferentes esferas de uso da linguagem estabelecem tipos relativamente estáveis de enunciados,

denominados gêneros do discurso. Esses gêneros são constituídos por três elementos interrelacionados: “conteúdo temático, estilo e construção composicional” (Bakhtin, 1997, p. 279), os quais variam conforme o contexto de produção e o propósito comunicativo, demonstrando a flexibilidade dos gêneros diante das diferentes situações sociais. Sendo assim:

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. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 1997, p. 279).

Como forma de compreender a diversidade dos gêneros, Bakhtin (1997, pp. 281-282) propõe uma classificação em dois grandes grupos: os gêneros primários (ou simples) e os gêneros secundários (ou complexos). Os gêneros primários são próprios da comunicação imediata, espontânea, cotidiana – como a conversa informal, a carta pessoal ou o relato familiar. Já os gêneros secundários surgem em contextos de comunicação mais elaborada, como a científica, a literária e a sociopolítica, absorvendo e reelaborando os gêneros primários em sua composição, conferindo-lhes novos sentidos e funções.

Essa distinção é importante porque evidencia como os gêneros dialogam entre si, numa relação de interdependência e reelaboração contínua. Mesmo os gêneros já consolidados, como os literários e os acadêmicos, mantêm uma relação dinâmica com os discursos anteriores e com o contexto social em que circulam. Um meme, por exemplo, pode ser analisado num artigo acadêmico, que o contextualiza, explica e lhe atribui valor cultural e linguístico. Nesse caso, o artigo depende do meme para ilustrar seu objeto de estudo, enquanto o reconhecimento acadêmico do artigo legitima o meme como prática discursiva, alterando sua produção e interpretação.

Bakhtin (1997, p. 285) alerta, no entanto, que classificações incorretas decorrem de “uma incompreensão da natureza dos gêneros dos estilos da língua e de uma ausência

de classificação dos gêneros do discurso por esferas de atividade humana, assim como de uma ausência de diferenciação entre os gêneros primários e os secundários”.

Os gêneros do discurso refletem transformações culturais, ideológicas e comunicativas de cada época, funcionando como “correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (Bakhtin, 1997, p. 285). Toda inovação linguística passa por um processo de validação nos usos sociais concretos, inserindo-se e consolidando-se em gêneros discursivos já existentes ou emergentes.

O estilo linguístico de cada gênero também é determinado pelas condições sociais e comunicativas que moldam sua produção. Há estilos científicos, jurídicos, literários, técnicos, familiares, entre outros. Como observa o autor, “quando há estilo, há gênero” (Bakhtin, 1997, p. 286). Essa relação estreita entre estilo e gênero evidencia as estruturas linguísticas formais e as formas de interação social atravessadas por valores, intenções e posicionamentos ideológicos. Tal abordagem é relevante para a análise dos gêneros digitais, que resultam de práticas sociais contemporâneas mediadas por tecnologias.

Maingueneau (2004) reforça essa perspectiva ao propor que o gênero seja compreendido como prática discursiva estabilizada, que envolve normas, posições de enunciação e expectativas de um determinado grupo social. Para o autor, o gênero deve ser estudado como dispositivo discursivo dinâmico, moldado por instituições, tecnologias e práticas sociais. No que tange aos gêneros discursivos, Maingueneau (2004) propõe uma distinção fundamental entre gênero e pré-gênero, para evitar classificações excessivamente amplas que esvaziem o conceito de gênero. Na sua perspectiva, os gêneros são formas relativamente estáveis de organização discursiva, como a entrevista, o editorial, a aula expositiva ou o artigo científico. Os pré-gêneros são molduras discursivas mais amplas - como o discurso jornalístico, religioso, acadêmico ou jurídico – nas quais os gêneros específicos se desenvolvem. “O pré-gênero é uma categoria a meio caminho entre os gêneros propriamente ditos e os grandes tipos de discurso de que falava Foucault, remetendo a uma certa ‘ambiência’ discursiva que orienta a produção dos gêneros sem determiná-los completamente” (Maingueneau, 2004, p. 114).

Assim, compreender um texto envolve reconhecer as marcas desse modelo textual que o antecede e o estrutura, mesmo que de forma parcial ou inovadora, evidenciando que a linguagem está sempre em movimento, adaptando-se às novas realidades comunicativas e sociais. Ou seja, o gênero prefigura o texto enquanto modelo que estrutura múltiplos fatores, reproduzidos ou recriados no objeto empírico. Essa visão

aproxima-se da concepção bakhtiniana, evidenciando os gêneros como construções históricas e sociais em constante transformação.

No contexto brasileiro, Marcuschi (2008) trata dos gêneros textuais como “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (Marcuschi, 2008, p.155). O autor opta também pelo termo “gêneros do discurso” por considerar, assim como Bakhtin, a “união do gênero ao seu envolvimento social” (*ibidem*). Para o autor não se pode conceber os gêneros “como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas” (Marcuschi, 2008, p. 156).

Os gêneros discursivos possuem marcas linguísticas, mas não se reduzem a elas, estando ligados ao uso social da linguagem. Como observa Marcuschi (2005, p. 21), os gêneros textuais não se definem apenas por aspectos formais, mas por “aspectos sócio-comunicativos e funcionais”, embora em muitos casos sejam “as formas que determinam o gênero, e em outros tantos serão as funções” (*ibidem*). Não se trata de escolher entre forma e função, mas de compreender que ambos os elementos se combinam para definir um gênero discursivo, algo especialmente relevante ao estudar os textos que surgem na internet e que, frequentemente, misturam diferentes formas e funções. Um e-mail formal e uma mensagem de WhatsApp, por exemplo, podem tratar do mesmo assunto, usar estruturas semelhantes (como saudação, corpo e despedida), mas pertencem a gêneros diferentes devido ao contexto, ao suporte formal, ao canal de comunicação e à sua finalidade comunicativa.

Barbosa (2012, p. 153) reforça que “os gêneros do discurso surgem de nossa necessidade e configuram-se como realizações linguísticas concretas orais ou escritas como, por exemplo, a certidão de nascimento, a resenha (...)”, evidenciando, mais uma vez, que os gêneros se concretizam na prática social e comunicativa.

Silva (2025) esclarece que a distinção entre gêneros do discurso e gêneros textuais é “terminológica e conceptual”, pois ambos estudam os mesmos objetos: o texto e os gêneros em que se inserem. O que difere é o foco de análise: nos estudos de Adam e Maingueneau, o foco é a situação comunicacional e as propriedades externas dos discursos; no interacionismo sociodiscursivo de Bronckart, o foco é o texto e suas propriedades internas, como os aspectos léxico-gramaticais. O autor conclui que quando

se usa a etiqueta *gêneros textuais*, as classes são preferencialmente identificadas com base em propriedades internas, como “os recursos léxico-gramaticais e a organização dos conteúdos. (...) Não se trata de opor realidades distintas, mas de destacar diferentes perspectivas de análise” (Silva, 2025, 35:02). Portanto, a escolha terminológica depende da visão teórica e do objetivo da pesquisa. Adota-se a designação *gêneros textuais* para enfatizar questões estruturais do texto e *gêneros discursivos* ao priorizar uma abordagem interativa da linguagem.

Silva (2019, p. 238) destaca que articular o estudo dos gêneros à classificação em tipos de discurso “é um contributo importante para que os gêneros sejam perspetivados de forma ordenada e sistemática e evita que cada gênero seja estudado e concebido de maneira atomista, avulsa e desorganizada”. Tal abordagem permite compreender a esfera de atividade socioprofissional, os papéis sociais dos autores e os objetivos comunicativos de cada gênero, o que é particularmente relevante para os gêneros digitais, cuja produção e circulação estão diretamente condicionadas pelo meio tecnológico e pelas especificidades das plataformas digitais.

Compreender os fundamentos teóricos dos gêneros do discurso e sua historicidade é essencial para analisar de forma crítica como as novas formas textuais digitais se constituem, circulam e se transformam nas esferas discursivas mediadas por tecnologias. Como aponta Barbosa (2012, p. 150), “nos gêneros discursivos, a produção dos enunciados (orais e escritos) é sempre contextualizada, utilizada em situações específicas de comunicação e carregada de intenções”. Para a autora, é na “dimensão social da linguagem através do modo de se comunicar, da forma como selecionamos o discurso apropriado no momento adequado etc.” (Barbosa, 2012, pp. 150-151), que os gêneros se concretizam. Essa perspectiva permite compreender os gêneros digitais como práticas discursivas que dialogam com os gêneros já estabilizados, ao mesmo tempo que os transformam. A leitura fragmentada, típica da comunicação digital, desafia os critérios tradicionais de linearidade e completude textual, exigindo novas estratégias de leitura e análise. Isso evidencia a necessidade de se repensar o ensino de Língua Portuguesa frente às transformações trazidas pelas mídias digitais, considerando os gêneros em sua relação com as práticas sociais contemporâneas.

No contexto da presente pesquisa, que busca compreender os efeitos da leitura fragmentada e o papel dos gêneros digitais no ensino de Língua Portuguesa, o trabalho orienta-se por uma perspectiva discursiva. Nela, os gêneros são compreendidos como instrumentos de ação social, que articulam forma e conteúdo dentro de práticas

discursivas situadas historicamente. Essa abordagem integra tanto as características linguísticas quanto os contextos sociais e comunicativos, permitindo compreender a linguagem como uma prática viva e em constante transformação, em consonância com a tradição bakhtiniana e com os desdobramentos teóricos contemporâneos que concebem o gênero como forma de organização da linguagem social.

1.3 Gêneros discursivos digitais

A popularização do acesso à internet está na origem do crescimento exponencial da comunicação digital, cada vez mais utilizada na sociedade contemporânea. Inseridos nesse espaço sociodiscursivo que a internet oferece, os indivíduos dependem cada vez mais das tecnologias digitais para cumprir tarefas do dia a dia. A interação e a comunicação interpessoal mudaram claramente e, para além dos textos escritos, “novos meios de se comunicar surgem a cada dia com uma velocidade espantosa e fazem com que diversas formas de expressão, compreendendo som e imagem, sejam cada vez mais utilizadas na comunicação” (Barbosa, 2012, p. 149).

Segundo Barbosa (2012, p. 154) “os diversos tipos de interação como, por exemplo, e-mail, chat, blog e sites de relacionamento, tornaram-se um espaço para a prática discursiva do sujeito, de modo habitual”, evidenciando como essas práticas se consolidam na era digital. A questão dos gêneros digitais tem suscitado muitas discussões em torno das nomenclaturas e das classificações dos textos digitais e suas formas.

Debruçamo-nos neste capítulo sobre algumas propostas teóricas relativas aos gêneros existentes no mundo digital.

1.3.1 Os espaços digitais e a reconfiguração dos gêneros discursivos

As plataformas digitais configuram-se como espaços discursivos amplos, dotados de lógicas próprias de comunicação que moldam e condicionam o surgimento de gêneros específicos. Ambientes como o Instagram, o Twitter (atualmente X), o YouTube e o TikTok são exemplos de espaços que abrigam múltiplas formas de interação social mediadas pela tecnologia, promovendo novas práticas de leitura, escrita e circulação de sentidos. No caso do Instagram, por exemplo, emergem formatos como *stories*, *reels*, carrosséis e legendas visuais - cada um com características próprias, mas todos atravessados por dinâmicas de visualidade, brevidade e engajamento. Tais gêneros

resultam das necessidades de comunicação nas plataformas digitais e adaptam-se às formas de circulação, recepção e interação típicas do ambiente virtual, como o uso de *hashtags*, marcações e curtidas.

Essa noção de mutabilidade dos gêneros estava já presente em Bakhtin (1997), que discutiu a transmutação de gêneros, ou seja, a assimilação de um gênero por outro, gerando novas formas comunicativas. Tomemos como exemplo o caso do e-mail, que deriva da carta pessoal e do bilhete, e o chat, sucessor da conversa oral informal. Assim, longe de constituírem formas totalmente inéditas, os chamados gêneros digitais podem ser compreendidos como reconfigurações de gêneros já estabilizados, adaptados às condições técnicas e interacionais do ambiente digital.

O expressivo desenvolvimento dos ambientes virtuais contribui para o aumento constante e para a diversificação dos gêneros digitais. Marcuschi (2010) destaca três aspectos que tornam a análise desses gêneros essencial: (a) seu crescimento e uso cada vez mais frequente; (b) suas peculiaridades formais e funcionais, mesmo com correspondência em gêneros prévios; (c) a possibilidade de revisão dos conceitos tradicionais sobre oralidade e escrita. Assim, compreender as plataformas digitais como espaços discursivos implica reconhecer que nelas ocorre uma reconfiguração dos gêneros preexistentes, que passam a assumir novas funções comunicativas e novas materialidades textuais.

Araújo (2016, p. 50) amplia o debate ao argumentar que, conceitualmente, “não existem gêneros digitais, nem esfera digital”. Para o autor, não existem “gêneros digitais” no sentido de gêneros totalmente novos e independentes, pois a “*web* não é capaz de fornecer uma instância concreta de gêneros que atendam às demandas de um suposto discurso digital” (Araújo, 2016, p. 52). Segundo o autor, “a *web* não é uma esfera digital”, e sim “um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas de atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos” (*ibidem*). Em outras palavras, a *web* constitui um suporte de mediação, enquanto os discursos são produzidos pelos sujeitos em situações comunicativas concretas, inseridos em esferas sociais tradicionais (como a esfera educacional, política, jornalística, literária etc.). O autor sugere, então, que o que existe são gêneros discursivos que circulam em ambientes digitais, ou seja, *gêneros discursivos digitais*², evitando, assim, “dar à *web* o status de uma instância de discurso” (*ibidem*). Esse conceito ressalta que os gêneros se

² Expressão sugerida por Araújo (2016, p. 52, grifo do autor).

reconfiguram no meio digital, transformando-se em termos de forma, suporte e linguagem, mas mantêm as funções sociais e comunicativas que possuíam em suas esferas de origem. A posição defendida por Araújo revela-se pertinente porque evita tratar a web como uma instância discursiva autônoma, o que poderia levar a uma fragmentação dos estudos dos gêneros. Essa perspectiva mostra-se produtiva tanto para a análise, como para o ensino, pois ajuda a mostrar que os usos da linguagem no ambiente digital não surgem do nada, mas dialogam com práticas discursivas anteriores, agora adaptadas a novos suportes, modos de interação e recursos semióticos. Assim, o estudo desses gêneros deve considerar a inovação trazida pelos novos suportes e a continuidade de suas funções sociais, reforçando a necessidade de abordagens pedagógicas e analíticas que reconheçam essa dupla dimensão.

Nesse contexto, destaca-se também a cultura *remix* (Navas, 2010, *apud* Araújo, 2016, p. 58), que surge como um dos fenômenos mais expressivos das práticas discursivas nas redes sociais, permitindo aos sujeitos reelaborar “diferentes tipos de mesclas de gêneros para organizar as práticas discursivas entre as pessoas”. O *remix* caracteriza-se “por sua vinculação a uma fonte primeira, que passa a ser retomada pelo sujeito de diferentes formas, gerando releituras criativas dessa matriz, que inspiram novas construções de sentido” (*ibidem*).

Plataformas como Facebook e Instagram oferecem muitas possibilidades criativas, devido à “mobilização de diferentes modos semióticos na constituição das postagens, que vão desde a escrita, passando por imagens, áudio e vídeos” (Araújo, 2016, p. 62). O autor explica que esse processo é “mutante e criativo, como a própria língua” (Araújo, 2016, p. 58) e que as redes sociais possibilitam “relativa liberdade de criação proporcionada por esses espaços virtuais, que permitem aos usuários experimentarem diferentes técnicas de produção de textos híbridos que acontecem por meio das atividades de recortar/copiar e colar, próprias das tecnologias digitais” (*ibidem*).

De modo geral, as plataformas digitais e a reconfiguração dos gêneros discursivos representam faces complementares de um mesmo fenômeno: a transformação das práticas de linguagem na era digital. Compreender essas dinâmicas é essencial para o estudo da leitura e da escrita contemporâneas, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, em que os novos gêneros exigem competências multimodais, leitura crítica e adaptação constante às novas formas de comunicação.

Antes de apresentar alguns dos gêneros digitais, é apropriado salientar o que Silva (2025) diz sobre a complexidade desses gêneros. Segundo o autor,

Em primeiro lugar, os textos não são ou são cada vez menos objetos verbais. Estão acompanhados por outras linguagens, inclusivamente nota-se uma miscigenação cada vez maior de gêneros. Cada novo texto nas redes sociais é frequentemente influenciado por gêneros diferentes. E isso, se por um lado, pode enriquecer as práticas discursivas, por outro lado, dificulta o trabalho do investigador, pelo menos do mais tradicional. Silva (2025, 1:19:57)

Os gêneros discursivos digitais surgem, então, da “intensidade de seu uso e da interferência disso nas atividades sociocomunicativas cotidianas” (Rocha, 2025, p. 26). Assim, embora sejam denominados “novos”, esses gêneros advêm de velhas bases, ou seja, têm origem em práticas discursivas anteriores, mas adaptadas aos novos suportes e às condições de circulação do meio digital. Nesse sentido, a noção de “novo” refere-se menos à criação de formas totalmente inéditas e mais à reorganização dos modos de produção e interação discursiva.

Considerando as posições apresentadas, opta-se, neste trabalho, por compreender os chamados gêneros digitais como reconfigurações discursivas mediadas por tecnologias digitais, evitando tratá-los como categorias totalmente inéditas. Essa perspectiva permite analisar as transformações sem perder de vista a continuidade histórica das práticas de linguagem. É a partir dessa perspectiva que se torna possível observar, no próximo tópico, alguns dos principais gêneros digitais que exemplificam tais transformações.

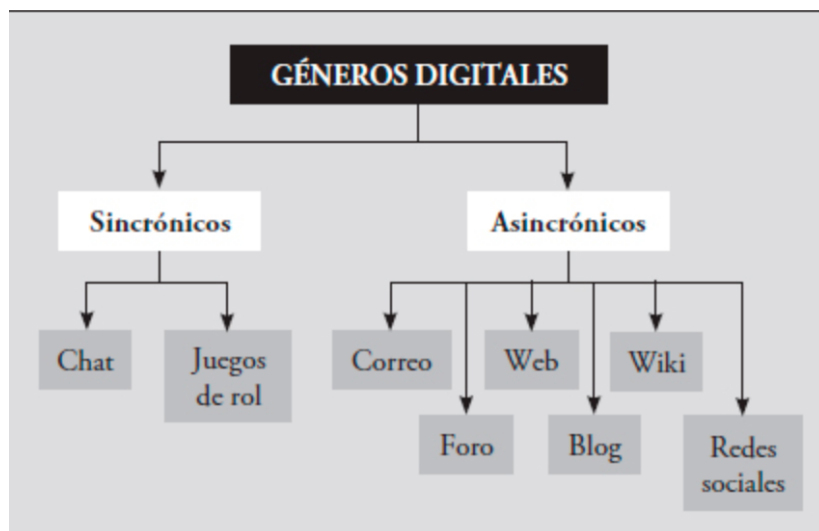
1.3.2 Características e funções comunicativas dos gêneros discursivos digitais

A popularização do acesso à internet tem sido um dos principais fatores responsáveis pela expansão da comunicação digital, cada vez mais presente na sociedade contemporânea. Inseridos no espaço sociodiscursivo proporcionado pela internet, os indivíduos comunicam-se predominantemente por meio de plataformas digitais, o que tem impulsionado o surgimento de novas formas de uso da língua e, conseqüentemente, o aparecimento de novos gêneros discursivos digitais. Esses gêneros caracterizam-se pela combinação de diferentes linguagens – verbal, visual e sonora – e pela constante adaptação às dinâmicas próprias das plataformas digitais. De modo geral, esses aspectos os tornam eficazes na sociedade conectada, levantando questões sobre eventuais relações com as formas de leitura e a produção escrita.

No capítulo 3 de sua obra, Cassany (2010) apresenta uma classificação dos gêneros digitais em dois grupos: síncronos e assíncronos, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1

Gêneros digitais



Nota. Reproduzido de *En línea: Leer y escribir en la red*. (p. 36), por Cassany, 2010, Anagrama.

Os gêneros *síncronos*³ – como o chat e os jogos de simulação - são aqueles que ocorrem em tempo real, permitindo uma interação simultânea entre o emissor e o receptor. Já nos gêneros *assíncronos*, a comunicação, geralmente, ocorre em diferido, como é o caso do e-mail, por exemplo. Dentro dos gêneros *síncronos*, o autor cita os jogos online com chat e sugere que é um bom campo para estudo e investigação, pois durante o tempo dedicado aos jogos, os jovens “adquirem conhecimento e desenvolvem habilidades técnicas importantes” (Cassany, 2010, p. 35).

Entre os gêneros discursivos digitais que se consolidaram na última década, destaca-se o **blogue**, que, segundo Baptista (2021, p. 71), pode ser entendido como um “relato que procura anotar periodicamente experiências pessoais e observações, assim como interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos aparentemente sob uma forma espontânea de escrita”. Trata-se, portanto, de um diário digital de caráter público, que incorpora recursos multimodais e possibilita interação por meio de comentários, diferenciando-se do diário tradicional pelo seu alcance e potencial de circulação. Esse

³ Na obra original, Cassany (2010) utiliza os termos em espanhol *síncronicos* e *asíncronicos*. No presente trabalho, optou-se pela grafia em língua portuguesa.

aspecto confere ao blogue uma dimensão pública diferente da do diário tradicional, cujo caráter é privado.

A temática do blogue pode variar amplamente, sendo determinada pela finalidade e pela função que o autor pretende atribuir ao texto. Baptista (2021) assinala que muitos autores utilizam o espaço do blogue para a veiculação de anúncios publicitários, indicando que há “diversas áreas que estabelecem parcerias comerciais com os autores dos blogues no sentido de estes poderem experimentar e divulgar os seus produtos” (Baptista, 2021, p. 72). As empresas, por sua vez, reconhecem o poder persuasivo desses autores, capazes de influenciar comportamentos e criar tendências a partir da relação de confiança e empatia estabelecida com o seu público. Assim, segundo a autora, o que “constituía uma característica diferenciadora do diário, a sua natureza autobiográfica, confessional e intimista, é mantida no blogue, embora agora com novos propósitos que nada têm de pessoal e individual, mas que se assumem como uma excelente estratégia de comunicação empresarial” (*ibidem*).

Sob uma perspectiva linguística, Caiado (2007, p. 37, grifo do autor), ressalta que “os *blogs* abrem mais uma possibilidade de articulação entre as línguas oral e escrita”, uma vez que favorecem “trocas dialógicas entre os sujeitos que navegam em situação de interlocução *on-line*, visto que é dada, ao bloguista, a alternativa de deixar o *blog* aberto aos comentários dos visitantes”. A autora observa ainda que nos textos produzidos por adolescentes em blogues são recorrentes fenômenos como abreviações, reduções e simplificações lexicais, bem como “ausência de acentuação, alongamento de vogais e consoantes” (Caiado, 2007, p. 38), o que evidencia a influência das práticas digitais sobre a escrita e, que muitas vezes, é vista como um erro ou uma forma inadequada de utilizar os conhecimentos ortográficos da língua. Para Caiado, a escrita digital de um blogue, por exemplo, está “adequada ao propósito comunicativo do meio digital e, portanto, não se configura como erro” (Caiado, 2007, p. 40), mas sim como uma “transgressão intencional das regras ortográficas vigentes na Língua Portuguesa, objetivando adequar linguagem ao meio, economizar tempo de escrita real, criar um dialeto identificador da *cibertribo*⁴” (*ibidem*, grifo do autor). Caiado (2007) apresenta duas hipóteses que podem esclarecer essa transgressão intencional da escrita digital. Na primeira hipótese, a autora cita o

⁴ Termo utilizado por Caiado (2007) para designar comunidades virtuais que se formam e interagem no espaço da internet. Embora o vocábulo não esteja ainda dicionarizado, o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* registra o prefixo *ciber-*, derivado do inglês *cyber*, apontado como uma redução de *cybernetics*, que exprime a noção de Internet ou de comunicação entre redes de computadores.

processo de Redescrição Representacional, proposto pela teoria psicológica de Karmiloff-Smith (1998 *apud* Caiado, 2007, p. 38), e que “consiste na redescrição do conhecimento que a mente armazenou ao longo do desenvolvimento do indivíduo”, ou seja, “indivíduos que apresentam um comportamento eficiente em determinada área do conhecimento são capazes de redescrever esta área, utilizando a flexibilidade e a criatividade cognitivas para tal fim” (*ibidem*).

Assim, no caso específico dos blogues, os autores “produzem notações “erradas” no meio digital, no *blog*, porque já se apropriaram (compreenderam e dominam) das regularidades e irregularidades da língua” (Caiado, 2007, p. 38). Diante disso, fica claro para a autora que

a linguagem digital, com suas características específicas, situa-se no interior das relações sociais mantidas pelos sujeitos, configurando-se como prática social. Ícones, *templates*, abreviaturas, troca de letras, onomatopeias, interjeições, pontuação irregular, ilustrações representativas do Eu e que favorecem a identificação do sujeito virtual (*emoctions*) ajudam a compor o quadro da “folha/ tela do diário digital”, do *blog*. (Caiado, 2007, p. 38, grifo do autor)

O **e-mail**, enquanto gênero discursivo digital, preserva muitas das características da carta tradicional, embora incorpore inovações que o tornam mais rápido, econômico e multifuncional, permitindo o envio simultâneo a vários destinatários e a recepção de diferentes formatos de mensagens (textos, imagens, vídeos, links, gifs e emojis). Segundo Baptista (2021), o e-mail, no âmbito empresarial, além de cumprir funções administrativas e comerciais, favorece um contacto mais próximo com todas as partes interessadas, exigindo uma redação personalizada e persuasiva, com possibilidade de hipertextualidade e interatividade. Estruturalmente, mantém a organização da carta, dispensando apenas elementos como local e data. De acordo com a autora, linguisticamente, o texto do e-mail deve ser sucinto e objetivo, respeitando “os princípios de cortesia, sem ser demasiado formal, os períodos frásicos devem ser curtos, preferencialmente escritos na voz ativa, e o assunto deve identificar de forma clara e direta o conteúdo do texto” (Baptista, 2021, p. 74), sempre considerando o caráter pouco sigiloso do meio e cuidados ao reencaminhar mensagens.

O **chat** é uma aplicação de conversação “em tempo real, que permite juntar várias pessoas para conversar” (Baptista, 2021, p. 75), estando os participantes conectados ao

mesmo tempo, numa interação síncrona. É muito utilizado na comunicação diária entre pessoas e é o meio preferido por estudantes para interações informais, permitindo o envio de mensagens curtas e imediatas, sem muito tempo para reflexão. Para Barbosa (2012, p. 167), “o chat é um gênero textual que apresenta um diálogo cotidiano com uma linguagem essencialmente oral e marcado por troca de informações imediatistas. Os principais tipos de chats são: chats abertos, privados, aulas-chat e entrevista com convidado”, e podem ser acessados em plataformas como Skype, WhatsApp e Messenger. Para entrar numa sala de chat coletivo, o usuário precisa criar um *nickname* (apelido virtual) como forma de identificação. Já nas conversas privadas, é comum o uso de contas pessoais vinculadas a aplicativos de mensagens instantâneas, o que garante maior privacidade e continuidade na interação.

Entre os gêneros discursivos digitais mais recorrentes no mundo digital, destaca-se o **comentário**, que pode ser definido como “um texto produzido pelos internautas na web a partir de um texto primeiro, em espaços próprios para a escrita de blogs, sites de informação e redes sociais” (Paveau, 2020, p. 98), considerado pela autora como uma das “formas tecnodiscursivas mais ricas da internet (...), objeto central para a análise do discurso digital” (*ibidem*). Paveau (2020, p. 97) refere que, atualmente, o comentário “sofre uma estereotipação negativa (...), ele aparece cada vez mais como um espaço de violência verbal, com consequências negativas na difusão e na recepção de informação”.

Nos últimos anos, os **vídeos curtos** – como stories, reels e publicações presentes em plataformas como TikTok e Instagram – consolidaram-se como um dos formatos mais influentes da comunicação digital juvenil. Esses gêneros caracterizam-se pela efemeridade, pela integração entre som, imagem e texto e pela lógica de consumo acelerado, instituída por plataformas que privilegiam conteúdos breves e envolventes. Para Ribeiro e Coscarelli (2017), esse tipo de material multimodal reorganiza profundamente as práticas de leitura, uma vez que direciona a atenção para estímulos rápidos, fragmentados e constantemente renovados. Assim, os vídeos curtos funcionam tanto como forma de entretenimento quanto como espaço de construção de narrativas pessoais, divulgação de informação e circulação de discursos sociais, constituindo gêneros relevantes para compreender os modos contemporâneos de produção e recepção de sentidos.

Outro gênero amplamente disseminado é o **meme**, forma textual que sintetiza o humor, a crítica social e a criatividade coletiva dos usuários. São manifestações discursivas marcadas pela intertextualidade e pela recriação constante de sentidos,

funcionando como práticas culturais compartilhadas. Eles têm recebido atenção especial na literatura acadêmica por sua ampla circulação entre jovens, seu potencial pedagógico e sua relevância para os estudos discursivos, razão pela qual são aqui apresentados com maior detalhe. No entanto, sua classificação teórica permanece controversa. O **mem**e pode ser compreendido como uma evolução do conceito originalmente proposto por Richard Dawkins (1976), que o definiu como “uma unidade de informação contida em um cérebro, tocável no seio de uma sociedade” (Dawkins, 1976, p. 192 *apud* Goudet, 2016, p. 2, tradução nossa). No contexto digital, os memes apresentam geralmente uma imagem acompanhada de uma legenda, “permitindo transmitir o máximo de informações no menor espaço de tempo possível” (Goudet, 2016, p. 22, tradução nossa). O autor acrescenta que os memes “questionam as pré-construções sociais, utilizando o viés do humor para subvertê-las – seja pelo próprio dispositivo, seja pelo reviramento discursivo realizado na parte final do enunciado” (Goudet, 2016, p. 23, tradução nossa). Mesmo reconhecendo o caráter de dispositivo, o autor analisa o meme como um gênero discursivo, ao descrever suas formas recorrentes, funções comunicativas, temas e modos de circulação social – características próprias de uma abordagem genérica do discurso. Nessa mesma direção, Wiggins considera que “os memes são um gênero, não um meio de comunicação online, e constituem artefatos da cultura digital participativa, caracterizada especificamente por uma agência de consumo-produção” (Wiggins, 2014, p. 1896, tradução nossa). Assim, o meme, visto como um gênero pelo autor, pode ser entendido como “um sistema complexo de motivações sociais e atividade cultural que é resultado da comunicação e do ímpeto para essa comunicação” (Wiggins, 2014, p. 1893, tradução nossa). O autor explica que os memes desenvolvem-se “a partir de memes emergentes, que definimos como mídia espalhável ou remixada” (Wiggins, 2014, p. 1903, tradução nossa).

Crispim Santana (2021, p. 102) considera o meme como “um gênero usualmente caracterizado por combinar recursos imagéticos, orais ou escritos, podendo ser interpretados a partir dessa relação. Ou seja, é constituído por características essencialmente multimodais, como textos difundidos através de desenhos, fotografias e sons combinados e editados entre si, para expressar mensagens de humor ou de cunho político, dentre outras temáticas.” A autora afirma a necessidade de ressignificação das práticas sociais “consideradas exteriores ao processo de ensino-aprendizagem e torná-las partes significantes desse processo. (...) o meme tão difundido no círculo social dos alunos pode-se tornar uma ferramenta multimodal de ensino potencial, auxiliando no

desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos estudantes” (Crispim Santana, 2021, p. 109). Sugere ainda que os memes podem ser utilizados em sala de aula como um recurso para desenvolver “questões de interpretação e produção textual, intertextualidade e, principalmente, literatura” (Crispim Santana, 2021, p. 105), possibilitando “a elaboração de discussões em sala de aula sobre responsabilidade e conscientização social.” (Crispim Santana, 2021, p.108). Como exemplo, apresenta-se o meme a seguir, uma possível intertextualidade com o pensamento do filósofo René Descartes⁵:

Figura 2

Meme com temática educacional e humor crítico



Nota. Reproduzido de *Memes de Humanas – Penso, logo existo!*, por Imago História, 3 de março de 2017. <https://imagohistoria.blogspot.com/2017/03/memes-de-humanas-penso-logo-existo.html>. Copyright 2017 por Imago História.

Por fim, cabe mencionar o papel das **hashtags**, que, embora não constituam propriamente um gênero discursivo, atuam como marcadores de sentido e de circulação textual nas redes sociais. A hashtag cumpre uma função comunicativa específica nas práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais. Ela apresenta convenções próprias – início com o signo #, palavras ou expressões sem espaços, ausência de pontuação – e,

⁵ Referência à célebre máxima “Penso, logo existo”, formulada pelo filósofo René Descartes, considerado o pai da filosofia moderna (National Geographic Portugal, 2017).

muitas vezes, integra diferentes modos de comunicação, como texto, imagem e vídeo. É responsável pela organização e categorização de conteúdos em plataformas digitais, como Instagram, Twitter, TikTok e Facebook. Para Paveau, a hashtag pode ser encarada como uma tecnopalavra por possuir “uma natureza *compósita*: o segmento é tanto linguageiro (...) quanto igualmente clicável, uma vez que é um link que permite a criação de um fio” (Paveau, 2020, p. 226, grifo do autor). “Pode ser considerada “uma forma tecnolinguajeira cuja função é essencialmente social” (Paveau, 2020, p. 223), permitindo que os usuários compartilhem informações, estabeleçam conexões temáticas e participem de debates de forma rápida e coletiva. Paveau (2020, p. 228) reitera ainda que “inserir uma hashtag acaba sendo a realização de um ato tecnodiscursivo (...) que modifica o ambiente”.

Tomemos, para fins comparativos, o **Quadro 1**, elaborado com base na tipologia textual proposta por Marcuschi (2005), com adaptações da autora para contemplar a especificidade dos gêneros analisados. Vale lembrar que a maioria dos gêneros discursivos digitais é híbrida, portanto, combinam mais de um tipo textual, o que reflete a heterogeneidade discursiva própria do meio digital.

Quadro 1

Exemplos de gêneros discursivos digitais e suas funções comunicativas predominantes

Gênero discursivo digital	Descrição	Sequência textual predominante	Função comunicativa predominante	Recursos multimodais
Blogue	Espaço digital de publicação de textos opinativos, informativos ou pessoais.	Narrativa e argumentativa (com traços expositivos).	Partilhar experiências, expor ideias, divulgar conhecimento, defender opiniões e interagir com os leitores.	Texto, imagem, hiperlinks.
Postagem em redes sociais	Publicação breve em plataformas digitais.	Predominantemente descritiva e argumentativa.	Comentar, opinar, compartilhar momentos e eventos, ensinar algo e interagir com os leitores.	Texto, imagem, vídeo, emojis, hashtags.

Tweet	Mensagem curta publicada no X (antigo Twitter).	Informativa e argumentativa.	Divulgar opinião, informação ou humor.	Texto, hashtags, hiperligações, gifs, imagens.
E-mail	Comunicação escrita formal ou informal mediada digitalmente.	Expositiva e injuntiva (quando aplicável).	Trocar informações, solicitar ou fornecer instruções.	Texto, anexos, assinaturas, hiperligações.
Chat/ mensagem instantânea	Conversa, geralmente, informal, em aplicativos de mensagens.	Dialogal e interativa (com traços narrativos e injuntivos).	Interagir, conversar e trocar informações imediatas.	Texto, emojis, áudio, imagens, vídeos.
Comentário	Resposta a publicações em ambiente digital.	Argumentativa e avaliativa.	Expressar opinião e reagir a conteúdos.	Texto, emojis, hiperligações.
Stories/ reels	Conteúdo audiovisual breve e efêmero.	Narrativa-descritiva.	Partilhar momentos e experiências.	Imagem, vídeo, música, texto, stickers.
Podcasts	Arquivo de áudio, de caráter informativo, educativo ou de entretenimento.	Expositiva e argumentativa.	Informar, narrar ou debater temas.	Áudio, como voz, vinheta, som.
Vídeo/ Tutorial	Conteúdo audiovisual instrucional	Expositiva e injuntiva	Ensinar e orientar a execução de tarefas.	Vídeo, voz, legendas.
Memes	Unidade discursiva humorística ou crítica multimodal.	Argumentativa e narrativa.	Criticar, ironizar e provocar reflexão.	Imagem com legenda irônica sobre um tema atual.
Fóruns/ grupos online	Espaços coletivos de discussão em ambientes digitais.	Argumentativa e dialogal.	Debater ideias, trocar opiniões e informações.	Texto, citação, link, emoji.

Nota. Elaborado pela autora com base na tipologia textual proposta por Marcuschi (2005)

Os gêneros discursivos digitais surgem, portanto, como manifestações de práticas discursivas que reconfiguram e expandem os gêneros tradicionais, refletindo as transformações sociais, culturais e tecnológicas da atualidade. Demonstram como a linguagem se reorganiza diante das novas modalidades de comunicação e das interações mediadas por tecnologias digitais. Compreender esses gêneros possibilita analisar suas características estruturais e funcionais, bem como os desafios que trazem para o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, investigar esses gêneros é uma maneira de compreender a dinâmica da linguagem em contextos contemporâneos e suas implicações nas práticas educativas. Em suma, os gêneros discursivos digitais revelam a capacidade dinâmica da linguagem de se adaptar aos contextos tecnológicos, configurando-se como espaço privilegiado para observar as novas práticas comunicativas e educativas da era digital.

1.3.3 Implicações pedagógicas dos gêneros discursivos digitais no ensino de Língua Portuguesa

Os gêneros discursivos digitais representam um desafio para os professores de Língua Portuguesa, pois trazem múltiplas formas de comunicação e expressão, muitas delas ocorrendo em tempo real e de forma interativa, o que exige dos docentes novas estratégias de ensino. Palavras e expressões oriundas do meio digital, como *chat*, *stories* e *thread*, já fazem parte do repertório linguístico dos estudantes e adentram o contexto escolar.

No ambiente digital, os gêneros são extremamente dinâmicos – como *memes*, *stories*, *threads* no X (antigo Twitter), vídeos curtos, legendas de Instagram, resenhas em aplicativos, entre outros –, moldando-se às funcionalidades das plataformas e às práticas dos usuários. São sociais, interativos e fluidos, características que se aproximam da concepção de Maingueneau (2004) sobre o caráter móvel e contextualizado dos gêneros. Trabalhar com esses textos exige que o estudante compreenda os seus propósitos comunicativos, contextos de circulação e efeitos sociais, desenvolvendo competências de leitura crítica e de produção textual adequadas ao meio digital. De fato, a escrita digital apresenta “características próprias e bem próximas da oralidade”, configurando-se como “uma forma mais econômica de se utilizar a língua devido à fluidez do meio” (Barbosa, 2012, p. 149). Marcuschi (2005, p. 21) acrescenta que os gêneros surgidos no contexto das mídias “criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão

dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua”. Assim, compreender e trabalhar com gêneros digitais exige reconhecer sua natureza híbrida e flexível, adotando uma abordagem pedagógica mais atual e integrada.

A concepção de gêneros textuais como práticas discursivas historicamente situadas tem implicações diretas para o ensino da Língua Portuguesa. Ao reconhecer que os gêneros estão em constante transformação, o professor deixa de tratar o texto como um produto estático para compreendê-lo como uma ação comunicativa situada, que envolve intencionalidade, contexto e interação. Dessa forma, o trabalho pedagógico não se limita à reprodução de modelos, mas contempla a análise crítica dos usos reais da linguagem e a produção de textos que dialoguem com práticas sociais concretas.

Araújo (2007a, p. 17) reforça que, para vencer o medo dessa avalanche digital, “a escola precisa aprender a olhar para a língua não como uma forma homogênea, mas como um lugar de interação para o qual convergem todos os paradoxos humanos” e, embora muitos professores encarem este novo desafio como uma ameaça à língua, o autor defende que “a escrita digital é mais uma, entre variadas maneiras de usar a língua e, portanto, ela não migrará para as famigeradas redações escolares produzidas pelos alunos, prejudicando a sua aprendizagem” (*ibidem*). Essa afirmação merece ser relativizada, pois na nossa perspectiva, essa migração pode ocorrer, nomeadamente, quando o aluno não teve acesso a um ensino sistemático e sólido da escrita formal.

Pesquisas como a de Caiado (2007) indicam que alunos que dominam bem a escrita formal sabem, em geral, quando usar “vc” e quando usar “você”. Assim, o problema parece não residir na escrita digital em si, mas na fragilidade do letramento escolar, evidenciada sobretudo quando a escola não promove atividades de revisão textual, não problematiza a variação linguística nem ensina explicitamente os diferentes gêneros formais. Nesses casos, o estudante pode apresentar dificuldades em adequar sua linguagem às exigências do contexto escolar, evidenciando que essa capacidade de adequação linguística precisa ser construída por meio de práticas pedagógicas consistentes. Quando o aluno compreende que cada situação demanda um tipo e nível de linguagem adequados, torna-se capaz de alternar registros, desenvolvendo, assim, sua competência comunicativa.

Essa perspectiva encontra respaldo nos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Embora tenham sido concebidos num período em que os gêneros discursivos digitais ainda não tinham adquirido a dimensão que possuem hoje,

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁶ reforçam a importância de um ensino pautado no uso social da linguagem, recomendando que o trabalho com leitura, escrita e oralidade seja desenvolvido a partir de gêneros variados, de modo a que o aluno seja capaz de “utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (Brasil, 1998, p. 8).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)⁷ segue essa mesma orientação e, entre as competências de Linguagens para o Ensino Fundamental, destaca que o estudo dos gêneros deve contemplar os multiletramentos e a diversidade de práticas sociais de leitura e escrita, o que inclui os gêneros digitais.⁸ No Eixo da Leitura, o documento enfatiza a necessidade da “consideração da cultura digital e das TDIC” (Brasil, 2018, p. 75). Já no Eixo da Produção de Textos, a BNCC aborda “o texto escrito, oral e multissemiótico” (Brasil, 2018, p.76).

Com o advento das tecnologias digitais, observa-se um aumento significativo na quantidade e diversidade de gêneros textuais. Marcuschi (2005, p. 19) lembra que “o surgimento dos novos gêneros textuais não é uma exceção histórica, mas a continuação de um processo natural de transformação e adaptação dos gêneros às novas condições de produção e circulação dos discursos”. Ou seja, o ambiente digital não rompe com o passado, mas intensifica processos já presentes na história da linguagem. Ao incorporar os gêneros discursivos digitais no trabalho em sala de aula, o professor pode explorar não apenas as características linguísticas e textuais, mas também os contextos sociais e tecnológicos que os configuram. A análise crítica das condições de produção e circulação de textos digitais – como publicações em redes sociais, comentários em fóruns ou podcasts educativos – permite desenvolver competências de leitura e escrita mais amplas, compreendendo a linguagem como prática social situada e reconhecendo o impacto das novas tecnologias nos processos de comunicação.

Neste cenário, as práticas de leitura e escrita nos ambientes digitais passam a ser marcadas por novas dinâmicas cognitivas e discursivas. A leitura, frequentemente fragmentada e não linear, ocorre em meio a múltiplas linguagens – verbais, visuais e

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos elaborados pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) entre 1997 e 1998, com o objetivo de orientar o trabalho pedagógico das escolas de Educação Básica, propondo competências, conteúdos e metodologias voltadas para a formação integral do aluno. (Brasil, Ministério da Educação, 1998).

⁷ A Base Nacional Curricular (BNCC, 2018) é um documento normativo brasileiro que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes da Educação Básica, orientando os currículos escolares em todo o país. (Brasil, Ministério da Educação, 2018).

⁸ A BNCC (2018) refere-se explicitamente a "gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos" (p. 68) e a "diferentes gêneros que circulam nas redes sociais" (p. 73).

sonoras – que se articulam de forma multimodal nas interfaces digitais. Assim, a literacia digital torna-se uma competência essencial, pois envolve a decodificação de textos e a compreensão crítica e reflexiva das informações que circulam nas diferentes mídias. Esses aspectos serão retomados e aprofundados nos capítulos seguintes, em que se discute, a multimodalidade, a fragmentação da leitura e as implicações dessas transformações para o ensino, como forma de compreender os novos modos de ler, escrever e interagir no ambiente digital.

Deste modo, o trabalho com gêneros discursivos digitais no ensino de Língua Portuguesa exige que o professor vá além da reprodução de modelos textuais, compreendendo a linguagem como prática social dinâmica e situada. Essa abordagem possibilita explorar as características formais e funcionais desses gêneros, bem como os contextos sociais e tecnológicos que os configuram, promovendo a reflexão crítica sobre os objetivos comunicativos e os papéis sociais dos interlocutores. Ao compreender a diversidade e a mutabilidade dos gêneros textuais, os estudantes desenvolvem competências de leitura e escrita adaptadas à realidade contemporânea, fortalecendo sua capacidade de atuar criticamente nas práticas discursivas digitais.

1.4 Hipertexto, multimodalidade e literacia digital no ensino

Na era digital, os textos deixam de ser apenas sequências lineares de frases para se tornarem estruturas interconectadas, multimodais, ampliando as possibilidades de interpretação e exigindo novas competências de leitura. Essa textualidade digital apresenta características estruturais e técnicas específicas que se diferenciam dos textos tradicionais impressos, destacando-se entre elas o hipertexto e a multimodalidade.

A *web 2.0*, surgida em meados dos anos 2000, trouxe a possibilidade de uma internet mais interativa e colaborativa, consolidando um modelo participativo de comunicação, marcado pela expansão das redes sociais e das plataformas de vídeos, nos quais os usuários não apenas consomem, mas também produzem conteúdo. Neste cenário, a tecnologia molda o gênero digital, como se observa nas postagens do Instagram, cuja estrutura é condicionada por recursos técnicos – como limites de caracteres, inserção de imagens e mecanismos de interação – que definem suas formas de circulação e visibilidade.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa para o segundo ciclo ressaltam o potencial pedagógico do uso de recursos multimídia e

hipertexto, entendendo-os como a integração de diferentes linguagens e práticas disciplinares. Conforme o documento, essa combinação favorece “a construção de uma representação não-linear do conhecimento” (Brasil, 1998, p. 91). O documento enfatiza ainda que tais recursos permitem ao estudante “dirigir sua aprendizagem: buscando informação complementar, selecionando em um texto uma ligação com outro documento, (...) buscando representações em outras linguagens – imagem, som, animação - com as quais pode interagir na construção de uma representação mais realista” (Brasil, 1998, p. 91).

Paveau (2020) propõe o conceito de tecnodiscurso⁹ para evidenciar que na web 2.0, os discursos digitais não podem ser compreendidos apenas como textos transportados para o ambiente digital, mas sim como produções resultantes da interação entre linguagem e tecnologia. Para a autora, “o discurso digital nativo é o conjunto das produções verbais elaboradas on-line, quaisquer que sejam os aparelhos, as interfaces, as plataformas ou as ferramentas da escrita” (Paveau, 2020, p. 28), e é, “na maior parte do tempo, simultaneamente metadiscursivo: enquanto cria a si mesmo, formula sua própria descrição” (Paveau, 2020, p. 259). Nesta perspectiva, os enunciados são coconstruídos não apenas pelo sujeito enunciativo, mas também pelos dispositivos técnicos que os sustentam, como algoritmos, interfaces gráficas, plataformas de circulação e recursos multimodais (imagem, vídeos, filtros, marcações, links).

Entre as características desses discursos destaca-se sua intensa relacionalidade, isto é, “sua integração numa rede de relações algorítmicas que garantem o funcionamento e a circulação, ao mesmo tempo em que lhes confere características linguisticamente inéditas como a clicabilidade¹⁰ no plano morfolexical ou a imprevisibilidade no plano discursivo” (Paveau, 2020, p. 30). A autora propõe ainda o uso de neologismos “compostos com o elemento *tecno-*, empregados no trabalho de análise do discurso digital” (Paveau, 2020, p. 31, grifo do autor). Dessa articulação emergem os tecnogêneros, definidos como “gênero de discurso dotado de uma dimensão compósita, derivada de uma coconstituição do linguageiro e do tecnológico” (Paveau, 2020, p. 328). Alguns derivam de gêneros pré-digitais – como comentários online – enquanto outros

⁹ O termo *tecnodiscurso*, conforme proposto por Paveau (2020), refere-se ao caráter híbrido dos discursos digitais, nos quais a linguagem se articula inseparavelmente às condições técnicas do meio. Isso significa que elementos como algoritmos, interfaces, links, entre outros recursos digitais, não são apenas acessórios, mas componentes constitutivos do próprio discurso, que passa a ser entendido como produto da interação entre sujeito e tecnologia.

¹⁰ “Clicabilidade” refere-se à propriedade dos textos digitais de incorporarem elementos acionáveis (como links e hashtags) que permitem ao leitor interagir com o texto e acessar outros conteúdos por meio do clique.

surgem nativamente no ambiente digital, como é o caso da tuitertura (poemas e microcontos criados no Twitter) e os artigos organizados a partir de tuítes ou postagens.

A partir dessa compreensão, o hipertexto em ambiente digital configura-se como um conjunto de textos interconectados por links, caracterizando-se como uma forma não linear de organização da informação textual. Nesse tipo de estrutura, o percurso de leitura não é previamente fixado, cabendo ao leitor decidir os caminhos a serem percorridos a partir de seus interesses e objetivos. Tal dinâmica favorece o desenvolvimento de habilidades de busca, seleção e síntese de informações, estimulando uma postura mais ativa diante do texto.

Para Araújo (2013, p. 92), “a hipertextualidade é anterior à informática”, no entanto, foi com o advento das tecnologias digitais que as discussões sobre o hipertexto digital e impresso ganharam maior consistência no meio acadêmico. Ainda segundo o autor “a condição digital do hipertexto não nos põe diante de concepções novas de textualidade, mas de outras posturas diante da atividade de produzir textos” (Araújo, 2013, p. 95). Embora a hipertextualidade anteceda a informática, como argumenta o autor, o ambiente digital promove uma reconfiguração significativa das práticas discursivas, ao intensificar a não linearidade e ampliar a multimodalidade. Trata-se, portanto, de uma transformação estrutural nas formas de produção, leitura e interação.

Adam (2019) destaca que, na era digital, o texto ganha uma “textura”, ou seja, uma estrutura mais complexa, construída por conexões intra e intertextuais. O hipertexto e os links são exemplos disso, pois geram percursos de leitura não lineares e redes de significado. Slatin (1991, *apud* Adam, 2019, p. 57) afirma que “um documento hipertextual não se apresenta como uma totalidade textual com início e fim estáveis, mas como uma combinação de textos escritos, imagens e registros sonoros conectados por links eletrônicos”¹¹.

A multimodalidade integra diferentes modos de comunicação – texto, imagem, áudio, vídeo, infográficos –, possibilitando que os alunos interpretem e produzam textos de forma mais rica e próxima das práticas comunicativas digitais contemporâneas. Atividades como apresentações digitais, ou produção de podcasts e vídeos educativos permitem o desenvolvimento de competências de interpretação e produção multimodal. O hiperlink destaca-se graficamente (a cor e/ou sublinhado) para o leitor, dando-lhe a opção de continuar a leitura de forma linear “ou de clicar e se deixar ‘dirigir’ a um texto

¹¹ Tradução nossa.

alvo: sua leitura é então uma esrileitura, pois ele escreve, ao lê-lo, um outro texto, diferente do que se apresenta superficialmente a ele; o leitor é um esrileitor” (Paveau, 2020, p. 244).

A literacia digital, por sua vez, engloba competências necessárias para compreender, avaliar e produzir textos em ambientes digitais, promovendo leitura crítica, organização de informações em hipertextos e produção multimodal coerente. Projetos colaborativos, portfólios digitais e pesquisas guiadas são exemplos de práticas pedagógicas que desenvolvem habilidades de leitura, escrita e análise crítica alinhadas à comunicação digital contemporânea. Nesse contexto, Baptista (2021, p.72) ressalta que “a integração do estudo do blogue e dos conteúdos digitais no ensino do Português permitiria não só fomentar a reflexão crítica, na medida em que o aluno é confrontado com temas variados, mas também explorar a produção de escrita intimista e confessional com propósitos argumentativos”. A essa perspectiva soma-se a de Roger Chartier, que enfatiza o papel ativo do leitor na construção do texto digital:

Com o texto eletrônico, [...] não somente o leitor pode submeter o texto a múltiplas operações (ele pode indexá-lo, anotá-lo, copiá-lo, desmembrá-lo, recompô-lo, deslocá-lo, etc.), mas, ainda mais, ele pode se tornar o coautor. A distinção, fortemente visível no livro impresso, entre a escrita e a leitura, entre o autor do texto e o leitor do livro, desaparece em favor de uma realidade outra: aquela em que o leitor se torna um dos autores de uma escrita em várias vozes ou, pelo menos, se encontra em posição de constituir um texto novo a partir de fragmentos livremente cortados e montados. (Chartier 1994 *apud* Paveau, 2020, p. 245).

À luz dessas considerações, a literacia digital não se limita à compreensão e produção de textos, mas também envolve a capacidade de interagir criticamente com o material textual e de participar da coautoria, característica central dos ambientes digitais. Diante disso, o ensino da Língua Portuguesa na era digital exige que os professores promovam competências críticas e criativas nos estudantes, permitindo interpretar, produzir e avaliar textos multimodais e hipertextuais de forma consciente. Ao integrar essas dimensões, a escola passa a formar leitores e escritores capazes de interagir criticamente e de forma significativa em ambientes digitais, reconhecendo a linguagem como prática social dinâmica e historicamente situada.

1.4.1 Impactos da literacia digital nas habilidades de leitura e escrita

As novas tecnologias trouxeram desafios que inquietam professores, especialmente os de Língua Portuguesa, que lidam diariamente com as mudanças nas formas de interação e comunicação oriundas do meio digital, cada vez mais presentes nas práticas de escrita e nos hábitos de leitura dos alunos. A internet passou a fazer parte do ambiente escolar e, conforme apontam diversos pesquisadores como Marcuschi (2005) e Araújo (2007), a navegação online configura-se como um espaço de práticas sociais que, quando utilizada com conhecimento específico e planejamento pedagógico adequado, pode transformar-se numa ferramenta poderosa a favor da aprendizagem.

Neste contexto, compreender a língua como prática social torna-se fundamental para refletir sobre o impacto das tecnologias digitais no ensino. Marcuschi (2005, p. 35) destaca que “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero”. Nessa mesma direção, Araújo (2007a) afirma que “para vencer o medo do digital, a escola precisa aprender a olhar para a língua não como uma forma homogênea, mas como um lugar de interação para o qual convergem todos os paradoxos humanos” (Araújo, 2007a, p. 17). Complementando essa visão, Araújo (2013, p. 101, grifo do autor) declara que “a *internet* não é nenhuma ameaça para a língua nem para o ensino da produção textual (...), visto que apenas amplia as possibilidades de seus usos e, portanto, pode e deve ser objeto de reflexão na escola”.

Estudos que analisam empiricamente práticas de escrita em ambientes digitais contribuem para desfazer a ideia de que tais usos representam uma ameaça à norma da língua. Caiado (2007, p.40), ao investigar um *corpus* constituído por textos publicados em blogues, identifica diferentes estratégias recorrentes de redução e modificação lexical próprias da escrita digital. Entre elas, destacam-se: (i) o uso de letras iniciais associadas a símbolos matemáticos (como *D+*); (ii) a escrita consonântica: *bj*, *tb*, *td*, *mt*; (iii) a redução de expressões a poucas letras (*fds*); (iv) a substituição do dígrafo *qu* pela letra *k*: *akeli*, *aki*, *daki*; (v) a subtração de vogais mediais: *qm*, *qnd*, *tbm*. Segundo a autora, tais estratégias evidenciam que a linguagem digital é marcada pela criatividade, pela necessidade de interação e pela subversão intencional à norma, na qual o “erro” deixa de ser estigmatizado e passa a funcionar como recurso expressivo.

Ainda de acordo com Caiado (2007, p. 40), “a alteração na grafia das palavras seria uma transgressão intencional das regras ortográficas vigentes na Língua Portuguesa” motivada pela adequação da linguagem ao meio digital, pela economia de tempo na escrita e pela construção de um dialeto identificador de pertencimento grupal. O estudo comparativo realizado pela autora reforça essa perspectiva ao demonstrar que o uso de grafias não normativas por parte dos alunos não decorre diretamente da influência da internet ou dos gêneros digitais, mas está relacionado, sobretudo, ao “seu pouco conhecimento da natureza dos chamados ‘erros ortográficos’” (Caiado, 2007, p. 46), o que evidencia o papel central da escola na mediação entre diferentes usos da língua e na reflexão sobre a variação linguística em função dos gêneros e das necessidades sociocomunicativas.

Diversos gêneros discursivos digitais podem ser integrados ao ensino de Português, favorecendo a apropriação crítica das tecnologias da linguagem. Gêneros como vlogue¹², blogue, comentários e postagens podem constituir “palcos discursivos”, nos quais o locutor constrói uma relação com o público, adota tom e vocabulário específicos e influencia a interpretação do leitor ou espectador. A exploração desses gêneros em sala de aula permite que o aluno leia além do conteúdo explícito, compreendendo contexto, intenções e efeitos de sentido, habilidades essenciais à formação crítica.

O blogue, por exemplo, permite trabalhar a escrita e, ao mesmo tempo, “a interação com outras ferramentas e ambientes, uma vez que os estudantes terão de fazer pesquisas sobre plataformas de alojamento e ferramentas de produção de conteúdos mais visuais, como, por exemplo, as infografias, ideais para trabalhar a capacidade de síntese” (Baptista, 2021, p. 73). Além disso, pode ser integrado às redes sociais, como Facebook ou Instagram, ampliando a compreensão das dinâmicas de interação próprias desses ambientes.

O e-mail, embora amplamente usado em ambientes profissionais, pode ser utilizado em atividades práticas, como o envio de mensagens formais ao professor, enquanto o chat favorece o desenvolvimento de “competências escritas e orais, através da produção de mensagens instantâneas” (Baptista, 2021, p. 75), preparando os alunos para interações sociais e profissionais mediadas pela escrita digital.

¹² O termo *vlogue* tem origem na língua inglesa e deriva da expressão *video blog*, utilizada para designar uma página de internet com características de diário e com conteúdo de vídeos; blogue de vídeos, conforme definição do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.).

A literacia digital não se restringe à escrita, ela também impacta de forma significativa as práticas de leitura. Em ambientes digitais, os estudantes são desafiados a selecionar, comparar e interpretar criticamente diferentes fontes hipertextuais e multimodais, que combinam imagens, sons, vídeos, links e elementos interativos. Essas práticas exigem novas formas de processamento cognitivo, bem como o desenvolvimento da metacognição, uma vez que os alunos precisam refletir sobre os próprios processos de leitura e escrita em ambientes digitais.

A ampliação das práticas de leitura e escrita digitais exige, portanto, uma compreensão mais aprofundada da própria natureza da linguagem nesses contextos. Não se trata apenas de incorporar novos gêneros ou ferramentas ao ensino, mas de reconhecer que o ambiente digital reconfigura o modo como o discurso é produzido, organizado e interpretado. A partir das reflexões de Paveau (2020), observa-se que o ambiente digital introduz uma nova dimensão da linguagem, na qual os elementos tecnológicos tornam-se constitutivos do próprio discurso. Segundo a autora é necessário reconhecer “a dimensão compósita ou tecnolinguageira das tecnopalavras, dos hiperlinks ou das URL e a natureza relacional desses segmentos possibilitada pela manipulação do escrito digital” (Paveau, 2020, p.191).

Nessa perspectiva, os discursos produzidos online apresentam características linguísticas “morfográficas, lexicais, discursivas e semióticas (...), das quais o corpus teórico da análise de discurso em contexto pré-digital, baseado em uma concepção tradicional das ciências da linguagem, não é capaz de considerar” (Paveau, 2020, p. 57). Portanto, não está equipada para descrever o funcionamento de uma hashtag, por exemplo. Essas transformações impõem desafios tanto ao campo da pesquisa quanto ao contexto educacional, exigindo novas abordagens analíticas e pedagógicas.

No âmbito escolar, cabe à instituição orientar os alunos para que não apenas escrevam, mas também leiam criticamente os textos digitais, compreendendo sua lógica, seus recursos multimodais e seus efeitos de sentido. Além disso, torna-se necessário considerar a fragmentação característica da leitura em ambientes digitais, nos quais informações dispersas demandam habilidades de síntese e integração de sentido. Ler e escrever nesses ambientes envolve, assim, interações complexas entre linguagem e tecnologia, exigindo novas estratégias cognitivas e pedagógicas.

A literacia digital inclui ainda aspectos de diversidade e inclusão, considerando as diferenças de acesso e de competências tecnológicas entre os alunos, bem como as dimensões éticas, como o respeito à privacidade, direitos autorais e diversidade cultural

online. Quando integrada de forma crítica ao ensino, amplia as possibilidades de escrita e comunicação, redefine práticas de leitura e contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente nos múltiplos espaços discursivos contemporâneos. Como observa Cassany (2010), a expansão da internet tem transformado profundamente as práticas de leitura e escrita, tornando insuficientes os currículos centrados em exercícios mecânicos, tarefas descontextualizadas e trabalhos individuais que inibem a interação, o que torna indispensável ensinar os alunos a ler criticamente textos multimodais presentes na rede.

Num contexto de contínuas transformações tecnológicas e discursivas, evidencia-se que, embora a literacia digital amplie as possibilidades de participação discursiva e favoreça práticas de leitura e escrita alinhadas ao ecossistema comunicativo contemporâneo, ela também introduz novos desafios cognitivos. A dinâmica hipertextual, a multiplicidade de estímulos e a velocidade das interações transformam os modos de atenção, seleção e processamento das informações, exigindo competências leitoras mais complexas. Diante destas mudanças, torna-se fundamental compreender como os ambientes digitais reconfiguram os processos de leitura, tema que será aprofundado na seção seguinte.

1.5 A fragmentação da leitura e seus impactos cognitivos

A emergência dos gêneros digitais, como postagens em redes sociais, memes, podcasts e vídeos curtos, evidencia como os gêneros evoluem em sintonia com as tecnologias e as novas formas de interação social. No contexto dos espaços discursivos em ambientes digitais, podemos caracterizar a leitura fragmentada pela hipertextualidade e pela constante alternância entre conteúdos. Este tipo de leitura rompe com a linearidade e a profundidade que tradicionalmente orientavam as práticas de leitura e escrita, podendo contribuir para a dispersão da atenção, sobretudo entre os jovens leitores, que muitas vezes transitam rapidamente entre diferentes conteúdos, sem necessariamente realizar o aprofundamento das ideias.

A fragmentação constitui, pois, uma das principais marcas das práticas leitoras em ambientes digitais e será explorada a seguir em articulação com outros elementos que a potencializam, como a velocidade de acesso à informação, a multiplicidade de estímulos e a forma como o leitor interage com os textos em rede. Esta combinação de fatores reconfigura os modos de leitura e desafia os modelos cognitivos associados à atenção contínua. Tal reconfiguração traz desafios ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que

exige estratégias pedagógicas que favoreçam tanto a compreensão global dos textos como a reflexão crítica sobre as suas formas e funções sociais. Embora tais práticas ampliem o acesso à informação e diversifiquem as formas de expressão, é pertinente questionar em que medida favorecem a construção de competências leitoras aprofundadas. A fragmentação pode estimular agilidade interpretativa, mas também dificultar a elaboração de raciocínios mais extensos e articulados – questão central para o ensino de Língua Portuguesa.

Entre as novas formas de leitura em ambientes digitais, podemos citar o conceito de “hipermídia”, apontado por Santaella (2014) como a fusão do hipertexto¹³ com a multimídia. A hipermídia permite a articulação de textos, sons, imagens, vídeos e outros recursos interativos num mesmo suporte digital, conferindo ao leitor uma maior liberdade de interação com diversas formas de linguagem, em razão da estrutura não linear própria do ambiente digital, acessível por meio das hiperligações. Segundo a autora, as hiperligações são “um conector especial que aponta para outras informações disponíveis e que é o capacitador essencial do hipertexto” (Santaella, 2014, p. 212). Este modelo rompe com o modelo linear de texto, apresentando uma estrutura não sequencial composta por “imagens, sons, textos, animações e vídeos que podem ser conectados em combinações diversas” (Santaella, 2014, p. 213). A estrutura do hipertexto é *multilinear e interativa*; à medida que o usuário-leitor muda de informação e de tela por meio de cliques, ele próprio define os percursos de leitura, orientado pelos seus interesses. Santaella (*ibidem*) destaca ainda que “nas raízes de todas as misturas possíveis de linguagens, encontram-se sempre três matrizes fundamentais: a verbal, a visual e a sonora, em todas as variações que cada uma delas realiza”. A multiplicidade de caminhos e estímulos contribui diretamente para a fragmentação da leitura, intensificando a construção de percursos não lineares, frequentemente interrompidos por novos links, notificações e estímulos multimodais que competem pela atenção do leitor.

¹³ O prefixo “hiper”, na palavra “hipertexto”, refere-se à capacidade do texto para armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dispostas em uma estrutura reticular (Santaella, 2014, p. 211).

1.5.1 Práticas de leitura digital

Para compreender como a leitura se transforma em ambientes digitais, é necessário observar os modos como o leitor circula pelos textos online. Santaella propõe uma tipologia que ajuda a explicar essa dinâmica e os perfis de leitores digitais. Entre eles, destaca-se o leitor imersivo, caracterizado por mobilizar “habilidades perceptivo-cognitivas muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso (...) é imersivo porque no espaço informacional, perambula e se detém em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e continuamente disponíveis” (Santaella, 2014, p. 214). Já o leitor ubíquo configura-se pela articulação entre presenças física e virtual, permanecendo “continuamente situado nas interfaces de duas presenças simultâneas” (Santaella, 2014, p. 215). Esse modo de leitura redefine as relações do sujeito com o espaço, o corpo e a informação, repercutindo nas práticas sociais, comunicativas e de aprendizagem.

A partir dessas caracterizações, fica evidente que as práticas de leitura digital envolvem modos de navegação que se afastam da linearidade típica do texto impresso e exigem novas competências cognitivas. Essa perspectiva dialoga diretamente com as observações de Cassany (2010), que analisa as mudanças no comportamento leitor em ambientes digitais.

Cassany (2010, pp. 9-10) observa que as práticas de leitura e escrita na rede exigem novas formas de interação textual, nas quais o leitor alterna constantemente entre múltiplas janelas, hiperligações e suportes. Segundo o autor, os textos digitais apresentados numa tela retangular não oferecem o contato físico ao leitor, podendo gerar uma certa “insegurança e inquietude” (Cassany, 2010, pp. 21-22) em quem está acostumado ao livro físico. Estudos indicam que usuários da internet leem, em média, “apenas 20% a 28% do conteúdo de um site; ou seja, passam mais tempo olhando o cabeçalho, as imagens, os vídeos e as barras de navegação do que processando o texto” (Weinreich *et al*, 2008 apud Cassany, p. 10). Este movimento de ida e volta dispersa a atenção e reduz a paciência e a persistência, necessárias à leitura profunda.

Além do comportamento dispersivo, Cassany destaca uma lacuna que se torna ainda mais problemática no contexto escolar: a discrepância entre habilidade técnica e habilidade crítica. O autor ressalta que os jovens nativos digitais possuem habilidades para navegar no mundo digital, mas apresentam limitações significativas na leitura crítica de textos, na avaliação de confiabilidade das fontes e na utilização de sistemas de

armazenamento de informação. E aponta ainda que esses jovens “possuem habilidades no primeiro nível, mas não no segundo, e é nesse ponto que as intervenções educativas se fazem mais necessárias” (Cassany, 2010, p. 11). Assim, apesar do acesso facilitado ao texto, essa geração revela lacunas importantes no desenvolvimento da leitura profunda, da assimilação de conteúdos e da formação do pensamento crítico. Torna-se, portanto, imprescindível desenvolver um letramento digital que permita ao leitor avaliar, selecionar e compreender criticamente a informação disponível, evitando que a abundância de textos resulte em superficialidade cognitiva.

Se Cassany enfatiza as transformações comportamentais da navegação digital, Wolf (2018) desloca a análise para seus possíveis impactos cognitivos, especialmente no que diz respeito à reorganização da atenção e à capacidade de leitura profunda. Wolf (2018, pp. 11-16) relaciona a fragmentação da leitura às transformações cognitivas decorrentes da imersão constante em textos breves e dispersos. A autora explica que o cérebro leitor, moldado historicamente pela leitura profunda e sequencial, passa a adaptar-se aos padrões de leitura em ambientes digitais, nos quais a rapidez e a eficiência tendem a ser privilegiadas, o que pode impactar processos de reflexão e análise crítica. Este fenômeno, que Wolf denomina como uma mudança na “arquitetura da atenção”, pode comprometer a capacidade de interpretação profunda e o tempo necessário para a empatia.

Em continuidade a esse argumento, a autora enfatiza que a leitura profunda não é inata, mas construída ao longo dos anos, envolvendo raciocínio analógico, inferência e pensamento crítico, e é fundamental para a construção do conhecimento e para a compreensão do Outro. Nesse sentido, a autora afirma ficar “impressionada pelo modo como a organização dos circuitos do cérebro leitor pode ser alterada pelas características singulares da mídia digital, particularmente nos jovens” (Wolf, 2018, p.10). Segundo Wolf, “os circuitos do cérebro leitor são formados e desenvolvidos por fatores tanto naturais como ambientais” (*ibidem*), podendo o jovem leitor desenvolver plenamente os processos de leitura profunda ou apresentar fragilidades nesse desenvolvimento, resultando em circuitos cognitivos menos eficientes.

O exercício de “assumir a perspectiva e os sentimentos de outros é uma das contribuições mais profundas e insuficientemente anunciadas dos processos de leitura profunda.” (John S. Dunne, *apud* Wolf, 2018, p. 59). Ao exercitá-lo, conseguimos sair da nossa própria visão do mundo e transportarmo-nos para o universo de outra pessoa e, ao regressarmos, voltamos transformados. A possível perda dessa habilidade pode resultar em “ignorância, medo e incompreensão inconsistentes, capazes de levar a formas

belicosas de intolerância” (Wolf, 2018, p. 64), assim como reduzir a empatia, conforme indicam estudos¹⁴ de Turkle¹⁵ e Konrath¹⁶ (Wolf, 2018, pp. 68-70).

Durante o desenvolvimento cognitivo, crianças e adolescentes aprendem progressivamente a sustentar a concentração. Wolf (2018, p. 145) ressalta que “aprender a concentrar-se é um desafio essencial, mas cada vez mais difícil, numa cultura em que a distração é onipresente”. A autora explica ainda que jovens adultos tendem a resistir melhor à dispersão, por possuírem sistemas inibidores mais desenvolvidos. Levitin (*apud* Wolf, 2018, p. 146) acrescenta que crianças e jovens expostos continuamente a estímulos intensos “são projetados num estado de hiperatenção contínua”, o que pode comprometer a vivência do tédio, condição relevante para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento reflexivo.

Essas constatações reforçam a necessidade de promover práticas de leitura que estimulem a concentração, a paciência cognitiva e a memória de longo prazo, capacidades indispensáveis à formação do leitor crítico e empático. Também evidenciam que preservar e cultivar a leitura aprofundada como prática cognitiva essencial constitui tarefa cada vez mais desafiadora, mas absolutamente fundamental para o desenvolvimento do cérebro leitor em formação.

1.5.2 Leitura em formato digital e leitura em formato impresso: diferenças e implicações

Pesquisas recentes apontam diferenças significativas entre leitura em tela e leitura impressa. A pesquisadora norueguesa Anne Mangen observa que os estudantes que leem livros impressos superam leitores de tela, com base em resultados de pesquisa que “indicaram que os estudantes que tinham lido o livro superavam os leitores de tela na capacidade de reconstruir o enredo em ordem cronológica” (Wolf, 2018, p.105), evidenciando a importância da dimensão espacial e concreta do livro. Estudos de movimentos oculares indicam que a leitura digital frequentemente ocorre “em estilo F ou

¹⁴ Turkle descreveu um estudo de Sara Konrath e seu grupo de pesquisas da Universidade de Stanford que mostrava um declínio de 40% na empatia de nossa população jovem durante as últimas duas décadas, com queda mais acentuada durante os últimos dez anos. Turkle atribui a perda de empatia em grande parte à incapacidade dos jovens de navegar o mundo on-line sem desligar-se do mundo real (Wolf, 2018, p.60).

¹⁵ Sherry Turkle é Professora de Estudos Sociais de Ciência e Tecnologia no Massachusetts Institute of Technology (MIT).

¹⁶ Sara Konrath é Professora Associada de Estudos Filantrópicos na Universidade de Indiana e investigadora afiliada da Universidade de Michigan.

zigue-zague” (Wolf, 2018, p. 105), focalizando palavras-chave e pulando trechos, o que favorece uma leitura superficial. Wolf (2018) alerta que a constante exposição a estímulos digitais dispersa a atenção, promove hiperatenção e déficits cognitivos induzidos ambientalmente, consolidando um “mundo de distração”, o que compromete a leitura profunda. Esse padrão visual e cognitivo reforça a tendência à fragmentação, reduzindo o tempo dedicado ao processamento analítico do texto.

Quanto mais sabemos, mais conseguimos estabelecer analogias, e mais usamos essas analogias para inferir, deduzir, analisar e avaliar nossas convicções antigas – e tudo isso amplia e refina nossa plataforma interna crescente de conhecimentos. O contrário é também verdadeiro, com sérias implicações para nossa sociedade presente e futura: quanto menos soubermos, menos possibilidades teremos de estabelecer analogias, de ampliar nossas habilidades inferenciais e analíticas e de expandir e aplicar nossos conhecimentos gerais (Wolf, 2018, p. 79).

Carr (2011) corrobora a ideia de que o ato cognitivo de ler baseia-se também no ato cognitivo do tato, e não apenas no sentido da visão, retomando estudos da professora norueguesa Anne Mangen ao afirmar que “toda leitura é multissensorial” (Carr, 2011, p.128). Para o autor, “o deslocamento do papel para a tela não mudou apenas o modo como navegamos um escrito. Também influencia o grau de atenção que dedicamos a ele e a profundidade da imersão nele.” (Carr, 2011, p.128).

No ambiente digital, os hiperlinks influenciam o grau de atenção que dedicamos aos conteúdos exibidos nas páginas que abrimos na tela, devido à diversidade de estímulos (imagens, textos, vídeos, gifs, entre outros). Tais elementos são intencionalmente projetados para fragmentar o conteúdo e dispersar a atenção do usuário. Neste contexto, os links funcionam como uma “variação das alusões textuais, citações e notas de rodapé (...) nos encorajam a roçar uma série de textos em vez de dedicar atenção continuada a qualquer um deles” (Carr, 2011, pp. 128-129). Assim, tanto Wolf quanto Carr apontam para um declínio da atenção contínua, indicando que a leitura digital, embora rica em recursos, pode comprometer a profundidade interpretativa.

O ambiente digital apresenta desafios à leitura contínua e aprofundada, mas também oferece novas ferramentas que podem facilitar o processo de aprendizagem. A integração de gêneros digitais deve ser vista como complementar aos textos tradicionais,

permitindo que os estudantes desenvolvam competências leitoras e escritoras adaptadas à realidade contemporânea. Esses novos desafios exigem que a escola desenvolva estratégias para formar leitores capazes de lidar criticamente com a multiplicidade de informações. Nesse cenário, o professor assume o papel de mediador crítico, orientando o estudante na leitura e produção de textos em ambientes digitais. Mais do que ensinar normas linguísticas, cabe ao docente promover a reflexão sobre a circulação de sentidos nas redes, o uso ético da linguagem e os impactos sociais das interações mediadas pela tecnologia. Dessa forma, a integração dos formatos textuais digitais não substitui os textos tradicionais, mas amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo que os estudantes do 9.º ano consolidem competências já trabalhadas em textos clássicos e desenvolvam novas habilidades de interpretação, síntese e produção textual.

À luz do referencial apresentado, é evidente que o desafio contemporâneo do ensino de Língua Portuguesa não reside na oposição entre gêneros tradicionais e digitais, mas na construção de estratégias pedagógicas que articulem ambos de forma crítica. A escola não pode ignorar os gêneros que circulam no cotidiano dos estudantes, mas tampouco pode abdicar de promover práticas de leitura aprofundada e argumentação estruturada.

SEGUNDO CAPÍTULO

2. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo reúne a apresentação da metodologia adotada na pesquisa, bem como a análise dos dados recolhidos com base nos questionários aplicados. Inicialmente, descrevem-se os pressupostos metodológicos que orientaram o estudo, o tipo de abordagem, os instrumentos de recolha de dados e os critérios de seleção dos participantes. Em seguida, procede-se à análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados, articulando-os ao referencial teórico que fundamenta a investigação.

2.1 Metodologia adotada

A presente pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na contemporaneidade, com foco nos impactos da fragmentação da leitura e nos gêneros discursivos digitais. Seu objetivo principal é investigar os efeitos dos gêneros digitais e da leitura fragmentada na aprendizagem da Língua Portuguesa em turmas do 9.º ano, analisando como essas práticas influenciam as competências de leitura e escrita e, posteriormente, explorar estratégias que integrem esses gêneros discursivos ao currículo de forma a potencializar a aprendizagem.

Baseando-nos nas seguintes palavras de Minayo (2009, p. 14), apresentamos abaixo a metodologia de trabalho que adotaremos:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade *pessoal e sua sensibilidade*).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem mista, com caráter descritivo e bibliográfico, uma vez que busca compreender um fenômeno social e educacional mediante a interpretação e a análise de dados. A vertente qualitativa possibilita explorar interpretações e experiências dos jovens em relação às práticas de leitura mediadas pelas tecnologias digitais. Como afirma Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa dedica-se ao estudo de fenômenos complexos e subjetivos inseridos no

“universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade”. A vertente quantitativa, apoiada nos dados recolhidos por meio do questionário, possibilita mensurar hábitos, frequências de uso e impactos da leitura fragmentada na compreensão e na produção textual.

A dimensão bibliográfica da pesquisa fundamenta-se na análise de obras e estudos recentes que discutem a classificação de textos, os gêneros discursivos digitais, a leitura e os efeitos da cultura digital nos hábitos dos jovens leitores. Essa etapa inclui a leitura e a análise de textos de autores como Bakhtin, Adam, Marcuschi, Maingueneau, entre outros, que oferecem bases teóricas para a compreensão dos gêneros discursivos no contexto contemporâneo das transformações comunicativas na era digital.

Como instrumento de recolha de dados, aplicou-se um questionário estruturado aos alunos do 9.º ano de três escolas públicas brasileiras. A seleção dos participantes deu-se por conveniência, considerando disponibilidade e autorização institucional. O questionário¹⁷, composto por quatorze perguntas fechadas e duas abertas, teve como objetivo identificar hábitos de leitura (impresso e digital); tipos de gêneros mais consumidos; níveis de atenção e concentração durante leituras longas; percepções sobre o impacto das tecnologias digitais no desempenho em Língua Portuguesa; e a relação entre redes sociais, consumo de textos curtos e práticas de leitura.

As respostas abertas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, permitindo a identificação de categorias como percepções sobre leitura digital, dificuldades de atenção, influências das redes sociais na compreensão textual e avaliação de práticas pedagógicas envolvendo gêneros digitais. Os dados obtidos das perguntas fechadas foram examinados mediante estatística descritiva, envolvendo percentuais e correlações entre o tempo de uso das redes sociais, preferências de formato de leitura, padrões de concentração durante leituras longas e impactos percebidos dos gêneros digitais na escrita. O tratamento estatístico dos dados, bem como a elaboração dos gráficos apresentados, foi realizado com o auxílio da plataforma Google Forms.

À luz desse procedimento, torna-se relevante a seguinte observação de Gomes (2009, pp. 80 e 81): “quando falamos de análise e interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador

¹⁷ A planilha com os dados da pesquisa está disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/18x23Hs2X1LrgM6OF8YEPOQz4aeJ2tMR-trGBSJM5114/edit?usp=sharing>

procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica”.

A pesquisa cumpriu integralmente as diretrizes éticas aplicáveis. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, sobre a natureza voluntária da participação e sobre a garantia de anonimato, não sendo recolhidos nomes, números, turmas ou quaisquer dados de identificação pessoal. Os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando a confidencialidade e o respeito à privacidade.

Por fim, espera-se que esta investigação contribua para a reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à incorporação crítica e reflexiva dos gêneros discursivos digitais às práticas escolares de leitura e escrita.

2.2 ANÁLISE DOS DADOS

A análise procurará evidenciar como os gêneros digitais, caracterizados por estruturas multimodais e fragmentadas, interferem nos modos de leitura e compreensão de textos no contexto escolar.

2.2.1 Apresentação dos resultados do questionário

A pesquisa intitulada “Gêneros Discursivos Digitais: os impactos do ambiente digital no ensino de Língua Portuguesa” foi realizada com 205 alunos do 9.º ano de três escolas públicas brasileiras do município de Volta Redonda, no estado do Rio de Janeiro. Os participantes tinham idades entre 13 e 16 anos e pertenciam a contextos socioeconômicos semelhantes. A investigação buscou compreender de que modo os gêneros digitais influenciam os hábitos de leitura dos jovens e suas formas de compreensão textual. Os resultados permitem identificar tendências relevantes, apresentadas a seguir.

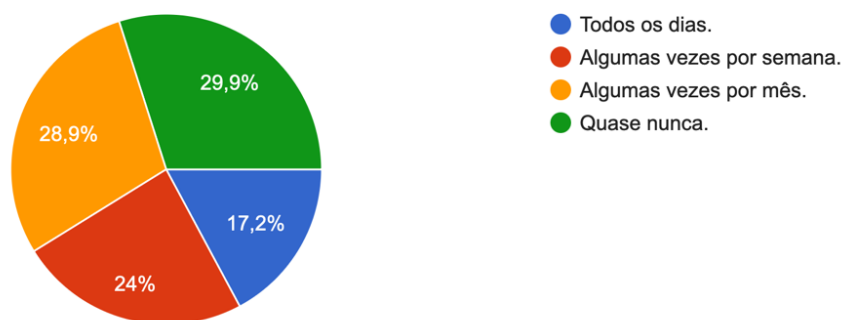
A maioria dos participantes (59%) afirma gostar pouco de ler, enquanto apenas 19% declaram grande afinidade com a leitura. Esse dado se relaciona diretamente com a frequência de leitura: somente 17,2% dos estudantes leem diariamente fora das obrigações escolares. A maior parte relata ler algumas vezes por mês (28,9%) ou algumas vezes por semana (24%), como se observa na figura 3.

Figura 3

Frequência de leitura dos estudantes por iniciativa própria (fora das obrigações escolares)

3. Com que frequência lê por vontade própria (fora das obrigações escolares)?

204 respostas



Nota. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025).

Observa-se que o baixo índice de leitura voluntária, associado à frequência reduzida de contato autônomo com textos mais extensos, pode indicar um distanciamento progressivo da leitura como prática cotidiana, limitando seu desenvolvimento para além das exigências escolares.

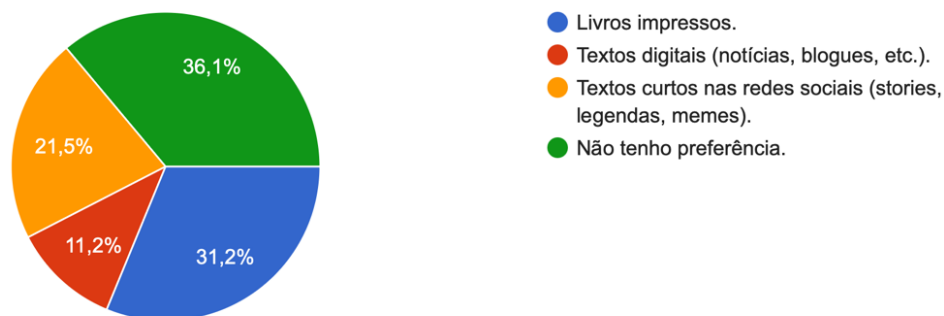
No que diz respeito às preferências sobre os formatos de leitura, um número significativo de alunos (36,1%) não manifesta distinção entre textos impressos e digitais. Entre os que apresentam preferência, há equilíbrio entre o texto impresso (31%) e a leitura em telas (32%). O mesmo equilíbrio é confirmado na pergunta 13 do questionário, na qual 29,1% dizem preferir leitura em formato impresso e 29,6% em formato digital, enquanto 41,4% que afirmam ser indiferentes quanto ao suporte.

Figura 4

Preferência por formato de leitura

4. Que formato de leitura prefere?

205 respostas



Nota. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025).

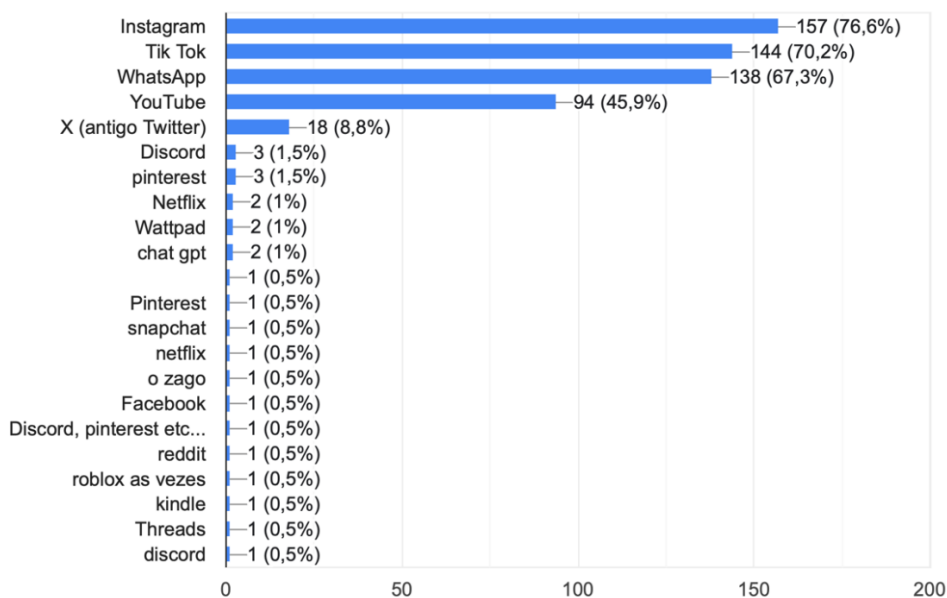
As redes sociais mais citadas e utilizadas pelos jovens são o Instagram, TikTok, WhatsApp e YouTube, o que reforça o predomínio de ambientes multimodais no cotidiano dos estudantes.

Figura 5

Redes sociais mais utilizadas pelos jovens

5. Que redes sociais utiliza com mais frequência? (Pode assinalar mais de uma opção)

205 respostas



Nota. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025).

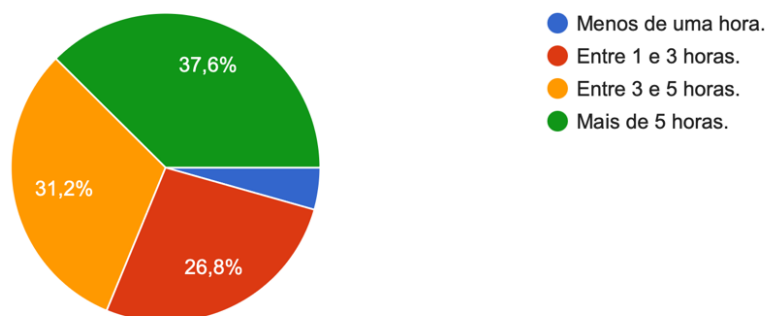
O tempo de exposição às redes sociais também é significativo: 68,8% passam mais de 3 horas por dia conectados.

Figura 6

Tempo de exposição nas redes sociais

6. Quanto tempo, em média, passa por dia nas redes sociais?

205 respostas



Nota. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025).

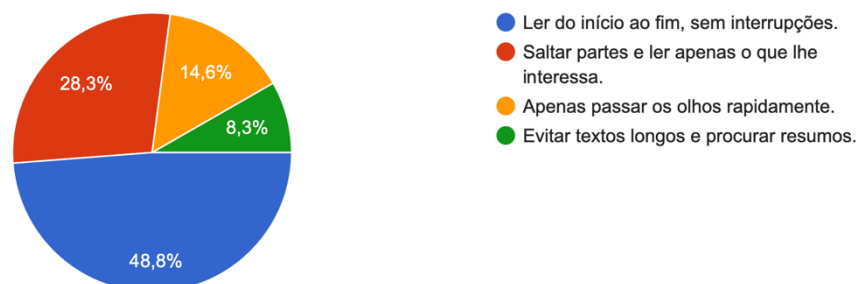
Quanto ao modo de leitura de textos digitais (ver figura 7), quase metade dos alunos (48,8%) declara ler integralmente os conteúdos longos na internet, sem interrupções; enquanto cerca de um terço (28,3%) admite saltar partes e realizar uma leitura superficial, detendo-se apenas no que considera mais relevante – comportamento típico de uma leitura fragmentada.

Figura 7

Comportamento de leitura de textos longos na internet

7. Quando lê um texto longo na internet, costuma...

205 respostas



Nota. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025)

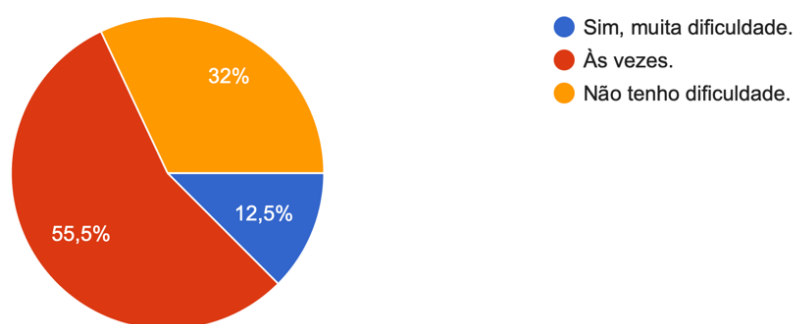
Esse comportamento aproxima-se do que a literatura sobre a cultura digital descreve como leitura não linear, caracterizada por percursos descontínuos, seleção rápida de informações e menor aprofundamento. Essa prática articula-se com outro dado expressivo: a maioria dos estudantes admite ter dificuldade em manter a atenção em textos longos, tanto impressos quanto digitais. Quando questionados sobre a leitura de textos longos impressos, a maioria afirma sentir dificuldade em manter a atenção (68%), enquanto 32% dos estudantes declaram conseguir ler com concentração adequada. Vejamos:

Figura 8

Atenção na leitura de textos longos impressos

8. Sente dificuldade em manter a atenção na leitura de textos longos impressos (livros, revistas, etc.)?

200 respostas



Nota. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025).

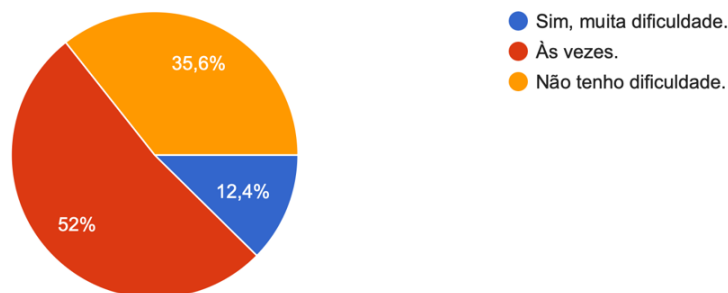
A dificuldade de foco também se manifesta na leitura em formato digital: 64,4% dos alunos afirmam ter dificuldade em manter a atenção ao ler textos longos em telas.

Figura 9

Atenção na leitura de textos longos em formato digital

9. Sente dificuldade em manter a atenção na leitura de textos longos em formato digital (como artigos, notícias ou outros)?

202 respostas



Nota. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025).

Constata-se que a maioria dos jovens prefere receber informações por meio de vídeos curtos e dinâmicos (47,3%) ou conteúdos resumidos e objetivos (40,5%), evidenciando uma cultura de leitura marcada pela rapidez e objetividade. Apenas 4,4% dos alunos preferem buscar informações por meio de textos longos e detalhados.

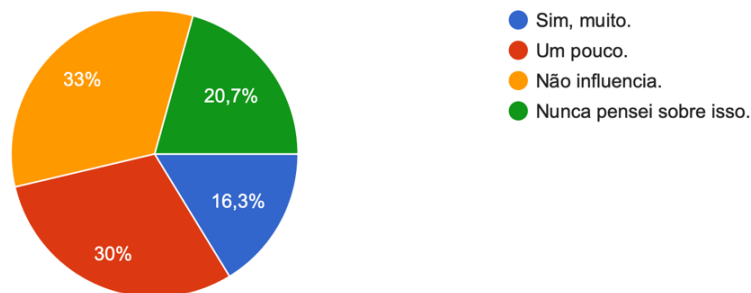
Os dados revelam um padrão coerente: alta exposição a conteúdos digitais breves, preferência por formatos sintéticos e dificuldade de concentração em textos extensos. Tal configuração sugere transformações nos modos de processamento da informação e nos hábitos de interação com a linguagem escrita. Quanto aos efeitos percebidos da leitura digital, quase metade dos entrevistados afirma que o uso constante de textos digitais influencia negativamente a sua forma de escrever ou falar, citando principalmente o uso de abreviações e gírias.

Figura 10

Influência dos textos digitais na escrita e na oralidade

14. Considera que o uso constante de textos digitais influencia negativamente a sua forma de escrever ou falar em língua portuguesa?

203 respostas



Nota. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025).

Essa tendência aparece também nos relatos dos alunos. Seleccionamos três testemunhos bastante elucidativos:

- “Meu foco nas leituras acabaram diminuindo por conta da facilidade de leitura com textos mais curtos e imagens, e me fez ter menos hábitos de leitura.” (R66, questão 15);
- “Com a influência das telas, como vídeos curtos, minha paciência com textos, longos ou curtos, ficou menor” (R123, questão 15);
- “As redes sociais possuem muitos conteúdos rápidos e dinâmicos, roubando a minha atenção e fazendo com que as vezes, deixo de fazer os meus afazeres, incluindo ler livros” (R173, questão 15).

Por outro lado, há estudantes que reconhecem aspectos positivos nas transformações trazidas pela cultura digital, especialmente no que se refere à aproximação entre a linguagem utilizada na internet e a produção oral contemporânea, entendida por eles como mais acessível, diversificada e próxima de sua realidade:

- “Mudaram pra melhor pois, hoje em dia os escritores usam uma linguagem de escrita melhor como memes, gírias e temas que atraem muito mais os jovens de hoje em dia” (R205, questão 15);
- “por ser mais resumido e bem explicativo eu consigo entender melhor, e não fico perdida por ter que ler por muito tempo e sim consigo entender com rapidez” (R180, questão 15).

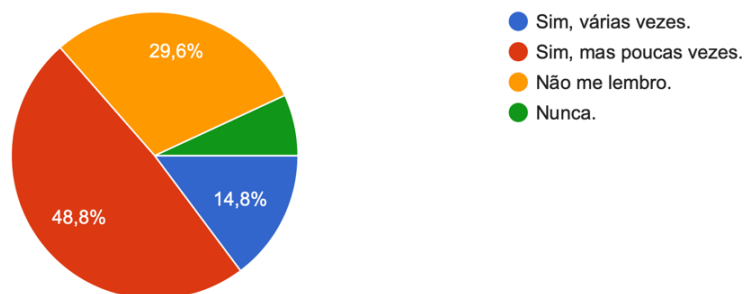
A pesquisa também indica que mais da metade dos alunos já participou de atividades escolares envolvendo gêneros digitais – memes, postagens, entre outros – (ver figura 10) e considera que tais atividades favoreceram a compreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa.

Figura 11

Atividades com gêneros digitais nas escolas

11. Na escola, já fez atividades envolvendo gêneros digitais, como memes ou posts de redes sociais?

203 respostas



Nota. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025).

Por fim, na questão aberta nº 16 do questionário, os estudantes apontam caminhos para tornar a leitura de textos longos mais atrativa no contexto escolar. De modo geral, sugerem que a seleção de textos seja mais próxima de suas experiências e interesses, bem como a ampliação e dinamização de atividades extracurriculares – como feiras literárias, passeios, concursos ou projetos de leitura em diferentes espaços – de modo a tornar o contato com a leitura mais significativo, atrativo e dinâmico.

- “Acho que a escola poderia tornar a leitura mais interessante usando livros ou textos que a gente realmente se identifique, tipo histórias mais atuais ou que falem sobre temas que a gente curte. Também poderia rolar mais debates ou atividades criativas sobre o que lemos, como fazer resumos em formato de vídeo ou até projetos em grupo. Assim, a leitura ficaria mais divertida e menos cansativa.” (R11, questão 16);
- “pegar textos mais atuais e de interesse maior dos jovens, como histórias de jogos ou séries, ou com uma linguagem mais divertida, porém, sem deixar que a linguagem esteja gramaticalmente errada” (R127, questão 16).

As respostas indicam que os alunos não rejeitam a leitura em si, mas demandam maior identificação temática, diversidade de abordagens e metodologias mais interativas, o que sinaliza a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas. Essas sugestões revelam que as expectativas dos alunos oferecem pistas importantes para repensar o papel da escola diante dos novos modos de ler na cultura digital.

2.2.2 Análise dos resultados

Os dados obtidos por meio do questionário e apresentados no tópico anterior, evidenciam transformações significativas nos hábitos de leitura dos jovens e apontam para a influência direta dos gêneros digitais nas práticas leitoras contemporâneas. De modo geral, observa-se que a relação dos estudantes com a leitura é marcada por baixa motivação, uma vez que apenas 19% afirmam gostar de ler e 17,2% relatam ler diariamente por vontade própria. Essa tendência dialoga com resultados de avaliações nacionais e internacionais, como INAF¹⁸, SAEB¹⁹ e PISA²⁰, que têm identificado desafios persistentes relacionados à leitura e à compreensão de texto entre alunos da rede pública brasileira, e revelam que uma parcela expressiva dos estudantes não atinge níveis básicos de proficiência leitora.

¹⁸ Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF): Resultados 2024. <https://alfabetismofuncional.org.br>

¹⁹ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Resultados 2023. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>

²⁰ Programme for International Student Assessment (PISA): programa que avalia competências de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências. PISA 2022 RESULT (VOLUME I) OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/53f23881-en.pdf

No PISA 2022, por exemplo, cerca de 50% dos estudantes brasileiros de 15 anos não alcançaram o nível 2 de proficiência em leitura, considerado o patamar mínimo para interpretar textos moderadamente complexos. Este cenário reforça a existência de dificuldades estruturais no domínio da leitura, que refletem também no contexto da presente investigação.

Os estudantes participantes demonstram preferência por textos breves e fragmentados, além de apresentarem dificuldades de concentração em leituras extensas. Tal comportamento reflete o predomínio de práticas de leitura mediadas por ambientes digitais, caracterizados pela circulação rápida de informações e pela presença constante de estímulos visuais e interativos. Esta configuração converge com as análises de Santaella (2014), que caracteriza o leitor imersivo como aquele que navega por telas e programas de leitura, definindo seus próprios percursos de leitura em um universo de conteúdos digitais interligados.

Nesse contexto, os dados obtidos nesta investigação reforçam essa tendência, evidenciando dificuldades significativas na manutenção da atenção durante a leitura de textos extensos. Como se observa nas Figuras 7, 8 e 9, a maioria dos estudantes declara sentir dificuldade em manter a concentração tanto em textos impressos (68%) como em textos digitais (64,4%), revelando que a questão da atenção não está restrita ao suporte, mas ao próprio processo de leitura de textos extensos. Este padrão sugere a predominância de práticas leitoras caracterizadas por dispersão atencional e leitura descontínua.

À luz destes resultados, a baixa adesão ao hábito de leitura e o reduzido interesse por práticas leitoras tradicionais apontam para um deslocamento na forma como os jovens constroem sentidos. A preferência por conteúdos curtos, rápidos e visuais – como vídeos e postagens de redes sociais – revela que os alunos estão mais habituados a modelos textuais fragmentados e multimodais, que exigem tempos de atenção reduzidos e oferecem estímulos contínuos.

Este cenário encontra respaldo nas reflexões de Wolf (2018), que alerta para os efeitos cognitivos da exposição prolongada a ambientes digitais marcados pela hiperconectividade e pela fragmentação informacional. Segundo a autora, tal exposição pode contribuir para uma formação cognitiva marcada pela “diminuição de períodos de atenção, empurrados para além de seus limites cognitivos por restos de distrações (...) e usos cada vez mais manipulados e superficiais do conhecimento, que nunca chegarão a ser sabedoria” (Wolf, 2018, p. 256).

Nesse sentido, a autora problematiza os efeitos cognitivos de práticas leitoras descontínuas, alertando que o predomínio de leituras rápidas pode enfraquecer processos interpretativos mais profundos. Esse cenário repercute diretamente nas dificuldades relatadas pelos alunos na leitura de textos extensos, tanto impressos quanto digitais, destacando que o problema não se limita ao suporte, mas ao próprio formato linear e denso das produções mais tradicionais.

Além disso, o modo como os alunos interagem com textos na internet – muitas vezes de forma seletiva, saltando partes e priorizando apenas aquilo que consideram relevante – revela um comportamento típico dos leitores imersos no ambiente digital: a leitura zigue-zague²¹, orientada por interesses imediatos e marcada pela descontinuidade. Tal prática pode comprometer a construção de inferências, a integração global de informações e a compreensão de textos que exigem processamento sequencial e atenção prolongada.

Outro aspecto relevante é o reconhecimento, por parte dos próprios estudantes, de que os usos frequentes dos gêneros digitais influenciam sua escrita e fala. Essa percepção demonstra que o contato cotidiano com abreviações, gírias e estruturas sintéticas, características do ambiente das redes sociais, produz impactos linguísticos que extrapolam o ambiente virtual, refletindo-se nas práticas escolares. Ao mesmo tempo, alguns alunos percebiam essa influência de forma positiva, associando-a a uma linguagem mais próxima do seu universo comunicativo, tal fenômeno exige reflexão pedagógica sobre o desenvolvimento da competência de adequação linguística a diferentes contextos de uso.

As respostas coletadas também indicam que atividades escolares envolvendo gêneros discursivos digitais, como memes e postagens, tendem a facilitar a compreensão dos conteúdos. Isso sugere que a integração de novas linguagens no ensino de Língua Portuguesa pode aproximar os estudantes do objeto de estudo, valorizando práticas culturais que eles já dominam e reconhecem como significativas. Importa destacar que a incorporação crítica desses gêneros pode funcionar como estratégia de engajamento e ampliação do repertório textual, e não como substituição das práticas tradicionais de leitura.

Por fim, as sugestões dos próprios alunos reforçam a necessidade de a escola repensar suas abordagens de leitura. Eles solicitam textos mais próximos de sua realidade,

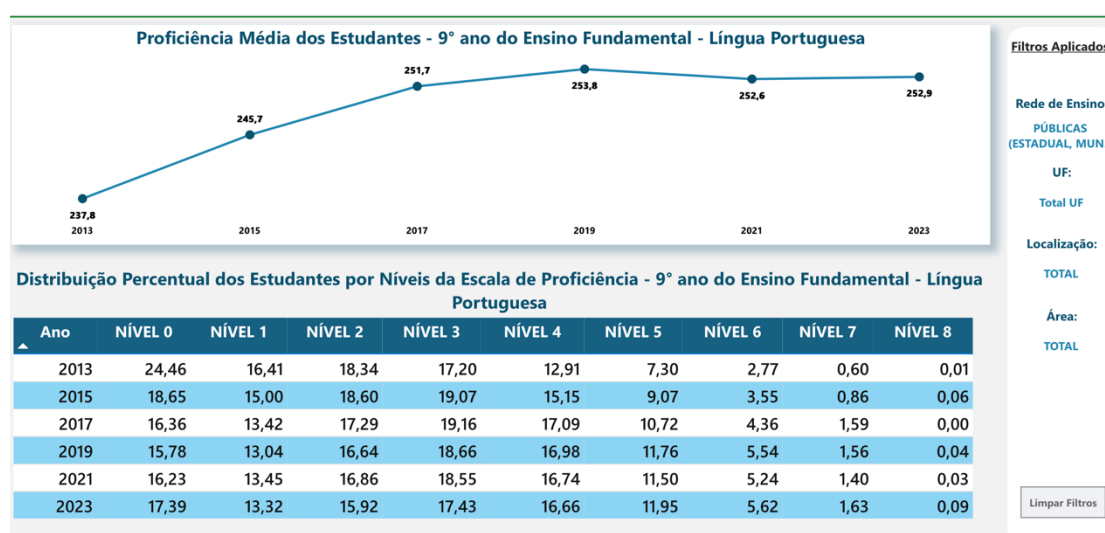
²¹ A leitura em estilo “F” ou em “zigue-zague” corresponde ao padrão não linear típico da leitura digital (Wolf, 2018, p. 105).

projetos que extrapolem a sala de aula e experiências de leitura mais dinâmicas e contextualizadas. Tais propostas apontam para a importância de mediar práticas que dialoguem com os novos modos de circulação e produção de sentidos na cultura digital, sem abandonar o desenvolvimento da leitura aprofundada, mas articulando-a com formas mais contemporâneas de engajamento textual.

A fim de contextualizar nacionalmente os resultados obtidos com os estudantes participantes da pesquisa, apresenta-se a seguir a distribuição dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 9.º ano da rede pública brasileira no SAEB 2023.

Figura 12

Níveis de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 9.º ano de escolas públicas (ano 2023)



Nota. Dados extraídos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB²²).

Os últimos dados do SAEB (INEP, 2023) indicam que cerca de 47% dos estudantes situam-se nos níveis baixos da escala (0, 1 e 2), revelando que quase metade dos alunos do 9.º ano conclui o Ensino Fundamental com domínio limitado de leitura, interpretação e habilidades linguísticas básicas. Nos níveis intermediários (3 e 4) concentram-se aproximadamente 34% dos estudantes, grupo que apresenta desempenho considerado básico a adequado. Apenas 16,90% encontram-se nos níveis mais elevados

²² Painel Educacional com resultados estaduais e municipais. Resultados por Etapa de Ensino. 9.º Ano – Ensino Fundamental- Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>

(5 a 8), demonstrando que uma minoria atinge proficiência textual avançada. Esse conjunto de resultados caracteriza um cenário relativamente estável no período pós-pandemia, mas deixa claro que a rede pública de ensino no Brasil ainda enfrenta grandes desafios no desenvolvimento da competência leitora.

Assim, tais resultados vão ao encontro dos resultados observados nesta pesquisa, reforçando que uma parcela significativa dos estudantes ainda apresenta dificuldades em habilidades essenciais de leitura e compreensão textual. Esse cenário reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais efetivas, que discutam estratégias capazes de ampliar o repertório leitor dos alunos e promover práticas de ensino mais significativas.

Nesse sentido, os gêneros discursivos digitais surgem como uma possibilidade promissora, não para substituir os textos impressos tradicionais, mas para atuar como recurso complementar que diversifica e potencializa as experiências de leitura. Trata-se, portanto de pensar em uma integração equilibrada entre letramento tradicionais e digitais, de modo a favorecer a leitura aprofundada e a competência crítica diante dos múltiplos formatos textuais contemporâneos.

Neste contexto, propomos a seguir algumas estratégias pedagógicas de exploração dos gêneros digitais na aula de Língua Portuguesa para estudantes do 9.º ano.

TERCEIRO CAPÍTULO

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM GÊNEROS DIGITAIS

Considerando a natureza dinâmica dos gêneros discursivos e sua reconfiguração nos ambientes digitais, torna-se necessário repensar as estratégias de ensino de Língua Portuguesa, de modo a contemplar as práticas reais de linguagem vivenciadas pelos alunos. O trabalho pedagógico com gêneros digitais exige abordagens que ultrapassem o ensino tradicional centrado exclusivamente no texto verbal escrito, incorporando práticas multimodais, interativas e contextualizadas.

As tecnologias digitais de informação e comunicação trouxeram novos espaços de compartilhamento de textos, novos espaços de leitura e de escrita, formas de comunicação em que se compartilham áudios, vídeos, animações, imagens, fotografias, entre outros, então, saber receber (ler, ver, assistir, apreciar, criticar etc.), saber produzir e saber compartilhar esses textos são competências que precisamos ter como cidadãos de nossa sociedade contemporânea. Negar isso às pessoas é negar acesso à informação e, de alguma forma, é também negar o direito de expressão, o que é contra a lei. (Coscarelli, 2020, p.5)

O eixo Leitura na BNCC amplia a noção tradicional de leitura ao compreendê-la como uma prática que diz respeito “não apenas ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.” (Brasil, 2018, p. 72). Nessa perspectiva, o documento propõe que os estudantes reflitam sobre as transformações ocorridas nos campos de atividade em função do desenvolvimento das tecnologias digitais, do hipertexto, da hipermídia e da Web 2.0, reconhecendo o surgimento de novos gêneros, a reelaboração de gêneros tradicionais e a reconfiguração do papel do leitor, que passa a ser também produtor de textos, ampliando as possibilidades de participação na cultura digital.

O documento refere ainda que os alunos devem estar preparados para “analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (...) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social” (Brasil, 2018, p.

73), entre outros, visando a uma “participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital” (*ibidem*).

Coscarelli sugere que o facto da Base Curricular Nacional mencionar gêneros textuais digitais nas propostas pedagógicas representa um avanço e obriga-nos a “repensar a escola e os seus modos de fazer a educação, puxando para uma educação mais contemporânea, que vai ensinar os alunos a usar os equipamentos que trazem no bolso para aprender, para produzir conteúdo e compartilhar criações” (Coscarelli, 2020, p. 12).

Em seu estudo, Rocha (2025) observa que BNCC confere destaque aos gêneros da esfera digital e levanta uma questão importante sobre o acesso desigual a esses recursos por parte da população menos favorecida e de escolas públicas que não dispõem de infraestrutura tecnológica adequada. Essa realidade pode acabar por privilegiar um determinado grupo social, excluindo, assim, a maioria dos alunos da rede pública de ensino.

Para Seara & Muniz-Lima (2024, p. 353) “afigura-se essencial estar atento a essas metamorfoses e convocar para a sala de aula as realidades textuais da contemporaneidade para as questionar e analisar”. As autoras ressaltam a importância dos textos digitais na formação de alunos “escritores”, isto é, sujeitos “competentes em diferentes práticas comunicativas em contexto digital” (Seara & Muniz-Lima, 2024, p. 355); enfatizando a urgência da atualização docente e da incorporação dos textos digitais nativos ao ambiente escolar, uma vez que estes integram o cotidiano dos alunos, “motivando-os para o desenvolvimento de um pensamento crítico, desafiando-os a pensar nos usos distintos e nas dinâmicas de intertextualidade e de interculturalidade” (Seara & Muniz-Lima, 2024, p. 366). Essa necessidade está alinhada a uma das competências gerais da BNCC, que destaca a importância de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais e de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas” (Brasil, 2018, p. 7).

Baptista (2021, p. 62) defende que o ensino de LP deve contemplar “a leitura, análise e produção de textos adequados aos ambientes digitais síncronos e assíncronos”, uma vez que “só assim a abordagem dos gêneros textuais poderá fomentar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, adequadas à mudança de paradigma do leitor e do próprio processo de leitura, assim como responder às necessidades sociocomunicativas atuais” (*ibidem*).

Relativamente aos programas curriculares, Baptista (202, p.64) afirma que, “mais do que um desafio, é urgente e inevitável a introdução de determinadas alterações no ensino da língua portuguesa”, nomeadamente:

- explorar as potencialidades dos géneros digitais em comparação com os géneros impressos, compreendendo diferenças estruturais, objetivos comunicacionais e as suas potencialidades no contexto pessoal e social, mas também profissional e empresarial;
- desenvolver competências linguísticas associadas a situações práticas, como, por exemplo, a redação de um e-mail profissional ou a simulação de uma entrevista de emprego;
- promover “literacias múltiplas, que se estendem hoje para além da palavra escrita e incluem os discursos escrito, falado, visual, multimodal e multimédia, presenciais e a distância” (APP, 2016).
- trabalhar a leitura, análise e produção de conteúdos em ambientes digitais, permitindo compreender a adequação dos conteúdos discursivos aos diferentes públicos e plataformas digitais.

A seguir são discutidas abordagens pedagógicas, exemplos de atividades didáticas e a formação docente necessária para o uso eficaz desses recursos.

3.1 Metodologias e abordagens para o ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa na era digital requer metodologias que integrem leitura e produção de géneros digitais, permitindo aos estudantes o acesso, a compreensão e a produção de textos em múltiplos formatos.

Cassany destaca que os professores precisam “explorar o que os alunos fazem fora da sala de aula, para conectar o currículo com seu aprendizado informal, invisível ou expandido” (Cassany, 2010, p.162), além de promover o trabalho colaborativo entre docentes e a partilha de boas práticas pedagógicas. Para além disso, é importante “considerar a bagagem do aluno no processo educativo” (Rocha, 2025, p. 12), ressignificando, dessa forma, o trabalho realizado com a turma. Mais importante do que a quantidade de produções é a qualidade com que desenvolvem as atividades de leitura e escrita em sala de aula.

Coscarelli cita um projeto de incentivo à leitura por meio da realidade aumentada, desenvolvido por Tamara Milhomem, no Instituto Federal do Piauí – Campus Picos, no qual os alunos criaram produções digitais a partir das capas de livros lidos, com o objetivo de “motivar outros alunos a ler aquela obra” (Coscarelli, 2020, p. 17). A autora ressalta que esse tipo de atividade deve ser sempre mediado pelo professor, orientando as etapas de criação e uso pedagógico dos recursos digitais. Para a autora, é importante que, nas atividades propostas, o professor busque promover formas de “dar autonomia para os alunos, trabalhando o questionamento, o olhar crítico (...) dar voz a eles e desenvolver formas de empoderamento, de compreensão dos fenômenos sociais, de combate ao preconceito, etc.” (Coscarelli, 2020, p. 15).

Cassany (2010, p. 52) chama a atenção para a necessidade de a escola incorporar a formação ética e legal relacionada ao uso da internet, abordando questões como “segurança, confiabilidade e etiqueta cibernética”, de modo a preparar os jovens para uma atuação consciente nos ambientes virtuais. Muitos jovens podem ser aliciados e influenciados virtualmente se não tiverem a capacidade de analisar o perigo que determinadas ações podem acarretar.

Dados do relatório PISA (2022) indicam que “a aplicação de proibições de celulares em sala de aula pode ajudar a reduzir distrações, mas pode prejudicar a capacidade dos alunos de autorregular seu próprio uso” (PISA, 2022, p. 36, tradução nossa). O relatório também evidencia desigualdades no desempenho em leitura, associadas a fatores socioeconômicos, reforçando a importância de políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica e formação docente adequadas.

Para que essas ações se concretizem é imprescindível que professores e funcionários recebam formação adequada e contínua e que as escolas disponham de equipamentos e acesso à internet, assegurando um ensino inovador, inclusivo e equitativo, capaz de preparar os alunos para as exigências do mundo contemporâneo.

Diante do exposto, compreende-se que ensino de Língua Portuguesa na era digital requer metodologias significativas que articulem leitura, oralidade, produção de gêneros e uso crítico das tecnologias digitais, permitindo aos estudantes o acesso, a compreensão e a produção de textos em múltiplos formatos. Mais do que incorporar ferramentas tecnológicas, é necessário promover situações reais de comunicação que favoreçam o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e sociais.

Nesse sentido, projetos pedagógicos fundamentados em contextos de interação real de comunicação mostram-se produtivos, pois permitem que os alunos assumam

papéis sociais concretos e mobilizem diferentes gêneros discursivos em práticas reais de uso da linguagem. Ao mesmo tempo, é importante criar espaços sistemáticos de análise e reflexão sobre os discursos que circulam nas redes digitais, favorecendo o desenvolvimento do letramento crítico.

É a partir da perspectiva – produção e análise crítica – que se estruturam as propostas apresentadas neste trabalho. A primeira consiste no desenvolvimento de atividades com gêneros digitais no contexto de uma Radio Escolar, envolvendo gêneros como roteiro, entrevista, notícia, comentário e podcast, em práticas colaborativas e multimodais. A segunda proposta organiza-se como uma oficina de leitura crítica de memes, voltada à análise dos efeitos de sentido, dos recursos verbo-visuais e das implicações sociais e ideológicas presentes nesse gênero amplamente difundido nas redes sociais.

Ambas as propostas articulam leitura, produção textual, oralidade e reflexão crítica, em consonância com as orientações da BNCC e com os pressupostos teóricos discutidos nesta seção. Na sequência, apresenta-se as atividades que ilustram a implementação dessas ações pedagógicas.

3.2 Propostas de atividades didáticas com gêneros digitais

3.2.1 Projeto Rádio Digital Escolar

1. Justificativa

A implementação de uma rádio digital escolar constitui uma estratégia pedagógica pertinente para o ensino de Língua Portuguesa no 9.º ano de escolaridade, na medida em que possibilita o desenvolvimento integrado das competências de leitura, escrita, oralidade e escuta, articuladas ao uso crítico das tecnologias digitais. Por ocorrer em ambiente online e multimodal, este projeto amplia a noção tradicional de rádio e incorpora novos gêneros discursivos que emergem e se transformam no ecossistema digital, tais como podcasts, posts de divulgação, chats de interação com ouvintes e comentários em plataformas digitais.

Os resultados do questionário aplicado aos estudantes indicaram que 68% deles passa mais de três horas por dia conectados, consumindo conteúdos em áudio e vídeo. Apesar disso, a maioria não reconhece tais práticas como leitura ou produção textual, evidenciando a necessidade de aproximar esses modos de participação digital das práticas

de aprendizagem mediadas pela escola. nesse cenário, inserir os alunos em práticas comunicativas socialmente situadas e mediadas por suportes digitais favorece o trabalho com diferentes gêneros discursivos orais e escritos – roteiros, entrevistas, notícias, textos de opinião, além de produções multimodais para divulgação – mobilizando competências relacionadas aos letramentos múltiplos: verbal, digital, multimodal e crítico.

Nesse sentido, a rádio digital escolar constitui um espaço privilegiado para a vivência de práticas discursivas autênticas, promovendo o protagonismo discente, a colaboração entre pares e a reflexão sobre os usos da linguagem em contextos comunicativos reais. A proposta dialoga diretamente com as orientações da BNCC, que enfatiza o trabalho com a “cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (Brasil, 2018, p.70), bem como os estudos contemporâneos sobre gêneros discursivos digitais.

2. Objetivo geral

Desenvolver competências linguísticas, discursivas e digitais por meio da análise, produção e circulação de gêneros discursivos digitais reconfigurados pelo meio digital, no contexto de uma rádio escolar, estimulando a oralidade, a escrita e a reflexão crítica sobre o uso da linguagem nos ambientes digitais.

3. Objetivos específicos

- Reconhecer as características dos gêneros discursivos digitais trabalhados no contexto de uma rádio e plataformas de áudio online;
- Compreender como os gêneros se transformam em função do suporte digital, da multimodalidade e das formas de circulação e interação na internet;
- Planejar, produzir e revisar textos orais e escritos adequados ao contexto de uma rádio digital e às demais meios de divulgação (blogs, redes sociais);
- Desenvolver a oralidade, com atenção à intencionalidade comunicativa, entonação, clareza e expressividade;
- Utilizar recursos digitais de forma crítica, ética e colaborativa;
- Produzir conteúdos multimodais complementares: cards, posts, memes, e-mail de divulgação, mensagens e comentários em chat;

- Promover competências éticas e críticas, incluindo checagem de fontes, responsabilidade comunicativa e respeito às normas da comunidade escolar;
- Promover o trabalho interdisciplinar, articulando as competências de Língua Portuguesa e Informática.

4. Recursos

A realização do projeto pressupõe o uso de recursos tecnológicos para alunos e professores, como computadores/tablets, smartphones, internet e ferramentas digitais para edição de vídeo e de áudio. A proposta prevê a articulação com o professor de Informática da escola, configurando um projeto colaborativo entre docentes, no qual os alunos desenvolvem, nas aulas de Língua Portuguesa, atividades de leitura, análise e produção de texto, e, em parceria com o professor de Informática, realizam a gravação, edição e finalização dos programas da rádio digital. Essa abordagem interdisciplinar contribui para uma aprendizagem mais integrada e significativa, aproximando os conteúdos escolares das práticas sociais contemporâneas.

Além desses equipamentos já previstos, o projeto deverá incorporar:

- Ferramenta de criação de posts e cards (Canva);
- Ferramentas de geração ou edição de memes para divulgação;
- Ferramentas de edição de áudio (Audacity);
- Plataformas de áudio e vídeo (Youtube);
- Ferramentas colaborativas de escrita (Google Docs);
- Aplicativos de comunicação escolar (grupos de chat ou Moodle) para interação, feedback e divulgação.

A colaboração com o professor de Informática torna-se central para o trabalho com edição e publicação dos materiais digitais.

5. Gêneros discursivos trabalhados

No âmbito da rádio digital escolar, podem ser explorados diversos gêneros discursivos em suas versões digitais e multimodais, tais como:

- Notícia radiofônica digital;
- Entrevista;

- Comentário ou texto de opinião em ambiente digital;
- Debate;
- Roteiro;
- Podcast educativo;
- Anúncio de interesse escolar;
- Post de divulgação em redes sociais da escola;
- Meme temático para divulgação dos episódios;
- E-mail de convite para entrevistados ou para divulgação;
- Chamadas breves para stories (vídeos curtos) de divulgação em redes sociais da escola;
- Texto para chat;
- Vinheta;
- Anúncio de interesse escolar ou comunitário;
- Blogue do jornal escolar online.

6. Organização das atividades

O desenvolvimento do projeto pode ser organizado em etapas didáticas:

Etapa 1 –Imersão e análise crítica dos gêneros digitais

Sob a orientação da professora de Língua Portuguesa, os alunos realizam a escuta orientada de podcasts e programas de rádio digital, acompanhada de discussões sobre credibilidade da informação, ética e responsabilidade comunicativa.

- Escuta orientada de podcasts e programas de rádio digital;
- Análise de posts e memes usados para divulgar podcasts reais;
- Apreciação de adaptações literárias em áudio;
- Análise comparativa de diferentes gêneros discursivos;
- Observação da transformação de um texto literário ao migrar para o formato digital;
- Discussão sobre credibilidade da informação, ética e responsabilidade comunicativa.

Etapa 2 – Análise linguística e multimodal

- Identificação da estrutura dos gêneros;
- Definição coletiva dos temas dos programas;
- Leitura de textos canônicos selecionados (conto, crônica, poema), conforme a temática escolhida;
- Transposição do texto literário para gêneros digitais (roteiro de podcast, entrevista fictícia, debate temático etc.);
- Análise de multimodalidade (imagem + som + texto);
- Escolha dos recursos linguísticos utilizados e marcas da oralidade;
- Leitura crítica de comentários de ouvintes em plataformas digitais.

Etapa 3 - Planejamento e escrita dos textos

- Definição coletiva dos temas dos programas;
- Escrita de roteiros em grupos (planejar, escrever, revisar e reescrever);
- Produção dos textos digitais complementares;
- Revisão textual orientada pela professora.

Etapa 4 – Produção e gravação dos programas

- Ensaio de leitura expressiva dos roteiros;
- Orientações sobre entonação, pausas e expressividade;
- Gravação dos áudios com apoio do professor de Informática (edição básica de áudio e uso das ferramentas digitais);
- Criação dos materiais de divulgação digital.

Etapa 5 – Publicação, circulação e interação

- Publicação dos programas em plataforma digital da escola (site, blogue ou rede social institucional);
- Divulgação com posts e memes;
- Interação com ouvintes via comentários ou chat;
- Escuta coletiva e debate sobre os resultados.

7. Avaliação

A avaliação será processual e formativa, considerando:

- a participação dos alunos nas atividades;

- a adequação e criatividade nos diferentes gêneros discursivos;
- a clareza e coerência dos roteiros;
- o desempenho na oralidade;
- o uso ético e crítico dos recursos digitais;
- a autonomia e colaboração entre os integrantes da equipe.

3.2.2 Sequência didática Oficina de leitura crítica de meme político

Público-alvo: alunos do 9.º ano

Duração: 3 aulas de 50 minutos

Tema: Leitura crítica, discurso digital e ética na circulação de memes

1. Justificativa

A circulação de memes políticos nas redes sociais constitui uma prática discursiva recorrente na sociedade atual. Esses textos multissemióticos articulam humor, ironia e posicionamento ideológico, influenciando percepções sociais e políticas. Conforme Cassany (2010), a escola deve formar sujeitos capazes de atuar de maneira ética e consciente na internet, analisando a confiabilidade das informações. Portanto, trabalhar o meme em sala de aula favorece o letramento digital crítico, articulando escuta, leitura, análise discursiva e reflexão ética sobre o gênero em questão, em consonância com as orientações da BNCC no que se refere à cultura digital e à argumentação.

2. Objetivo geral

Desenvolver competências de leitura crítica e produção discursiva a partir de análise de memes digitais.

3. Objetivos específicos

- Identificar os elementos verbais e visuais que constroem o efeito de sentido do meme;
- Reconhecer a ironia como estratégia discursiva;
- Compreender o conceito ampliado de corrupção apresentado no texto;
- Refletir sobre responsabilidade individual e coletiva na esfera pública;

- Desenvolver postura crítica diante de conteúdos políticos que circulam nas redes sociais;
- Produzir meme autoral com posicionamento crítico.

4. Habilidades da BNCC para turma de 9º ano – Língua Portuguesa (2018, pp. 177 - 185)

- EF09LP01 – Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
- EF89LP03 – Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
- EF89LP04 – Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
- EF89LP14 – Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
- EF89LP24 – Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

5. Descrição do meme a ser utilizado na apresentação da atividade

Figura 13

Meme com o tema “corrupção, responsabilidade e discurso nas redes sociais”



Nota. Este é um coxinha (2014, 4 de setembro). [Fotografia]. Facebook. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=685957291494206&set=pb.100070007133731.-2207520000&type=3>

O meme apresenta duas cenas com a mesma personagem (cabeça em formato de coxinha). No quadro superior, lê-se: “O Rafael diz que a coisa que ele mais odeia é corrupção”. No quadro inferior, o texto afirma que ele comprou carteira de motorista, dirige bêbado, sonega impostos, já subornou um policial, mas considera que o problema do Brasil são os políticos. O humor é construído pela contradição entre o discurso da personagem e suas práticas, representando uma crítica ao comportamento hipócrita.

6. Etapas da atividade

Quadro 2

Sequência didática: Oficina de leitura crítica de meme político

	Duração	Descrição das atividades
Aula 1 Leitura e compreensão inicial	50 min	<ol style="list-style-type: none">1. Conversar com os alunos sobre os conhecimentos prévios que eles possuem sobre meme (10 min):2. Apresentação do meme (figura 13) e leitura global (15 min). O meme é projetado para a turma. Após a leitura silenciosa, os alunos identificam, oralmente, o tema e a situação representada.3. Análise coletiva (15 min) Pergunta orientadora: o que precisamos observar para analisar criticamente um meme? (15min). Construir, no quadro, com os alunos, os três eixos:<ol style="list-style-type: none">I. Linguagem verbal;II. Linguagem visual;III. Intenção e posicionamento.4. Registro individual (10 min) Produção de um parágrafo explicando a mensagem principal do meme, com base nos elementos verbais, visuais e na crítica construída pelo texto.

<p>Aula 2</p> <p>Análise discursiva e debate crítico</p>	<p>50 min</p>	<p>1. Retomada da leitura crítica do meme (15 min)</p> <p>O professor retoma brevemente os principais aspectos discutidos na aula anterior, com destaque para a contradição entre fala e ações da personagem, a ironia construída e a crítica social presente no texto. Em seguida, introduz a reflexão sobre a circulação do meme nas redes sociais e os efeitos dos comentários produzidos nesse contexto.</p> <p>2. Simulação de situação real (20 min)</p> <p>Os alunos são divididos em pequenos grupos. Cada grupo deverá imaginar que o meme foi publicado em uma rede social e elaborar comentários que representem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentários de concordância; • Comentários de discordância; • Comentários agressivos. <p>3. Discussão sobre efeitos de circulação, agressividade verbal e responsabilidade digital (15 min)</p> <p>Após a leitura de alguns comentários produzidos pelos grupos, o professor promove uma discussão sobre os efeitos da circulação de discursos nas redes sociais, a agressividade nas interações e a importância da responsabilidade no compartilhamento de conteúdos. Questões a serem discutidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocês já compartilharam algo nas redes sociais sem verificar a fonte ou a veracidade da informação? • O que pode acontecer quando isso ocorre? • Que cuidados são necessários ao comentar, curtir ou compartilhar conteúdos nas redes?
--	---------------	--

<p style="text-align: center;">Aula 3 Produção de meme</p>	<p style="text-align: center;">50 min</p>	<p style="text-align: center;">1. Produção de meme autoral (50min)</p> <p>Os alunos deverão criar, individualmente ou em dupla, um meme com base em um dos seguintes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade social; • Ética digital; • Compartilhamento responsável de informações. <p>Ao final, os memes serão apresentados à turma e publicados no mural ou na plataforma digital institucional.</p>
--	---	--

Nota. Elaborado pela autora.

7. Recursos:

Projeter multimídia, computador, quadro e marcadores, ferramentas de edição de texto e criação de imagens (*Canva*).

8. Avaliação

A avaliação ocorrerá de forma processual, ao longo das três aulas, considerando o desempenho dos alunos nas atividades de leitura, análise textual e produção. Serão observados: a compreensão da mensagem central do meme; a identificação da tese implícita, argumentos e estratégias discursivas, especialmente a ironia; o reconhecimento da relação entre elementos verbais e visuais na construção de sentidos; a participação crítica nas discussões; a capacidade de refletir sobre a circulação de informações nas redes sociais; e a produção final de um meme autoral.

Para que propostas como as apresentadas sejam implementadas de forma eficaz, torna-se fundamental refletir sobre a formação dos professores e o domínio das ferramentas digitais necessárias ao trabalho com gêneros discursivos em ambientes digitais, aspecto que será abordado no tópico seguinte.

3.3 Formação de professores para o uso pedagógico dos gêneros digitais

Diante do avanço das tecnologias e da crescente recomendação de seu uso como ferramenta de ensino em sala de aula, muitos professores passam a questionar se, no futuro, as máquinas poderão substituir o papel do docente. Nesse contexto, Araújo (2007a) observa que o chamado “tsunami digital²³” – a escrita digital trazida pelos alunos a partir de práticas comunicativas online - ainda assusta muitos professores, principalmente aqueles que atuam no ensino de línguas. Tal inquietação decorre, em grande medida, do fato de a escrita típica dos espaços digitais diferir da escrita normativa tradicional. Para o autor não basta equipar as escolas com computadores modernos e acesso à internet; é fundamental exigir “políticas públicas mais sérias de formação docente às secretarias de educação, políticas essas que deem conta das especificidades da inserção da informática na escola” (Araújo, 2007a, p. 17).

Nessa perspectiva, esta seção propõe-se discutir alguns desafios enfrentados pelos professores ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional em meio à cultura digital. Consideramos que docentes que dominam o uso das tecnologias e compreendem seu potencial pedagógico tendem a dispor de mais possibilidades de atuação no mercado de trabalho, e tornam as aprendizagens mais significativas e alinhadas com a realidade dos alunos. Contudo, esse domínio não ocorre de forma espontânea, exigindo investimentos sistemáticos em formação inicial e continuada.

As atividades propostas na seção anterior constituem possibilidades de trabalho interdisciplinar mediado por recursos tecnológicos disponíveis na atualidade. Para que tais práticas se desenvolvam de maneira efetiva faz-se necessária uma formação contínua que capacite os profissionais da educação para a realidade social e tecnológica que estamos vivendo. No caso específico dos professores de Língua Portuguesa, não se trata de abandonar o trabalho com textos canônicos, mas de articulá-los aos recursos digitais aos novos gêneros digitais que circulam socialmente, integrando-os às práticas de linguagem dos estudantes.

Essa abordagem dialoga com a perspectiva defendida pela BNCC, que ressalta a importância de evitar classificações reducionistas e de considerar as múltiplas manifestações culturais e linguísticas. Conforme o documento, é fundamental considerar o “cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a

²³ Metáfora utilizada pelos ex-alunos de Letras do professor Júlio César Araújo e referenciada pelo autor em seu estudo (Araújo, 2017a, p. 16).

cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (Brasil, 2018, p.70).

Apesar dessas orientações, muitos professores não receberam, em sua formação inicial, subsídios suficientes para lidar com os gêneros digitais, uma vez que grande parte dos cursos de formação privilegia os textos impressos. Soma-se a isso a insegurança no uso de ferramentas digitais, decorrente da falta de habilidades técnicas e de conhecimentos acerca de suas funcionalidades. Embora tais ferramentas sejam muito utilizadas pelos alunos fora da sala de aula, elas ainda são pouco exploradas em contexto de sala de aula, dificultando, assim, a integração de práticas digitais de forma significativa, e não apenas instrumental. Além disso, os professores enfrentam limitações relacionadas ao pouco tempo disponível para planejamento colaborativo, à carência de apoio técnico e às deficiências na infraestrutura escolar.

Os dados obtidos nesta pesquisa corroboram esse cenário, uma vez que as respostas dos estudantes indicam a forte presença de práticas digitais em seus hábitos de leitura, contrastando com a baixa frequência de uso pedagógico desses gêneros no contexto escolar. Tal descompasso reforça a necessidade de investir em uma formação docente que vá além do domínio instrumental das tecnologias, promovendo a compreensão crítica de usos e potencialidades no ensino de Língua Portuguesa.

Diante desse cenário, é necessário refletir sobre as estratégias de formação docente que contemplem as múltiplas dimensões envolvidas no uso pedagógico dos gêneros digitais, aspecto que será discutido a seguir.

3.3.1 Estratégia de formação docente

De acordo com a BNCC, as orientações curriculares do componente Língua Portuguesa devem ser constantemente atualizadas para acompanhar as transformações ocorridas nas últimas décadas, especialmente “em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” (Brasil, 2018, p. 67).

Nesse sentido, cabe ao docente de Língua Portuguesa

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação

significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. (Brasil, 2018, pp 67-68)

A inserção dos multiletramentos e das práticas próprias da cultura digital no currículo escolar amplia as possibilidades de participação dos estudantes nas práticas de linguagem que caracterizam a contemporaneidade, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento de uma postura ativa e criativa diante dessas práticas. Nesse processo, os estudantes deixam de ocupar uma posição receptiva e passam a atuar de forma mais ativa na construção de sentidos, ao mobilizar diferentes gêneros textuais, linguagens e recursos existentes para reinterpretar, reorganizar e ressignificar materiais previamente produzidos. Essas ações, marcadas pela recombinação e pela transformação de conteúdos, relacionam-se com as concepções contemporâneas de criatividade e encontram respaldo nas diretrizes da BNCC, que reconhecem a coexistência de “diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (Brasil, 2018, p.70).

À luz dessa perspectiva, a formação docente precisa ser pensada de modo a contemplar dimensões complementares e interdependentes. A dimensão técnica refere-se ao domínio de ferramentas digitais, como recursos de edição de áudio, vídeo, imagem e o uso de diferentes plataformas. A dimensão pedagógica diz respeito à capacidade de integrar tais recursos aos objetivos de ensino, promovendo aprendizagens significativas, selecionando gêneros adequados e mediando práticas de produção colaborativa. Já a dimensão crítica envolve a formação para o uso ético e responsável das tecnologias, contemplando o desenvolvimento da cidadania digital, a avaliação criteriosa das informações, a reflexão sobre TICs nas redes e o reconhecimento de discursos que violam direitos, conforme orientações presentes na BNCC: “é preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (Brasil, 2018, p. 69).

Desse modo, a formação docente voltada para o uso pedagógico dos gêneros digitais não pode restringir-se ao ensino de ferramentas, mas deve favorecer a construção de um professor capaz de mediar criticamente práticas de leitura e escrita na cultura digital, articulando os gêneros contemporâneos às demandas formativas da escola e aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

CONCLUSÕES

O presente estudo buscou analisar como as novas formas de comunicação em ambientes digitais, cada vez mais presentes no cotidiano dos nossos jovens, influenciam as práticas de linguagem e o espaço educacional, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Partiu-se do pressuposto de que a cultura digital não apenas introduz novos suportes e ferramentas, mas também reconfigura modos de ler, escrever e interagir socialmente, exigindo da escola novas formas de mediação pedagógica.

A fundamentação teórica desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que os gêneros discursivos digitais constituem práticas sociais e discursivas próprias da contemporaneidade, marcadas pela hipertextualidade, pela multimodalidade, pela velocidade de circulação e pela fragmentação da leitura. Nesse contexto, a literacia digital assume um papel central, uma vez que ler e escrever em telas exige, para além de competências técnicas, capacidades críticas de seleção e de interpretação.

A pesquisa realizada com alunos do 9.º ano de escolaridade de três escolas públicas brasileiras contribuiu para evidenciar que os hábitos de leitura dos jovens têm passado por mudanças significativas, decorrentes da forte presença dos ambientes digitais em seu cotidiano. Observou-se a predominância do recurso ao formato digital em detrimento do impresso, com maior exposição a textos curtos e multimodais, bem como dificuldades de concentração em leituras longas, que exigem maior tempo de concentração. Os dados analisados sugerem que a leitura em suporte digital pode influenciar as habilidades de escrita e de compreensão leitora - os próprios alunos participantes da pesquisa reconhecem essa influência -, especialmente quando não há um trabalho sistemático que diferencie os usos linguísticos próprios das redes sociais (caracterizados por abreviações, gírias e informalidade) das exigências da escrita acadêmica, orientada por normas mais estáveis e requeridas em avaliações institucionais e em contextos profissionais. Tais resultados indicam que a cultura digital tem impactado os suportes de leitura e os modos de processamento da informação, a atenção e as práticas de linguagem dos alunos.

Não obstante, os resultados não permitem afirmar que o ambiente digital seja, por si só, prejudicial ao desenvolvimento linguístico. Antes evidenciam a necessidade de uma mediação pedagógica consciente e sistemática, capaz de integrar criticamente os gêneros discursivos digitais ao processo de ensino-aprendizagem e de promover o desenvolvimento de competências de leitura e escrita adequadas às práticas sociais

contemporâneas. Nesse sentido, a questão central não reside na oposição entre leitura impressa e leitura em tela, mas na forma como essas práticas são integradas no contexto escolar, de modo a favorecer tanto a compreensão aprofundada dos textos quanto a capacidade de análise crítica dos conteúdos que circulam nos meios digitais.

Dessa forma, repensar o ensino de Língua Portuguesa implica ultrapassar uma abordagem centrada exclusivamente no domínio normativo da língua, incorporando uma perspectiva de literacia crítica e digital que considere as múltiplas práticas de linguagem da contemporaneidade. Isso significa formar estudantes leitores e produtores de texto capazes de interpretar, analisar e avaliar criticamente as informações que circulam no ambiente digital, distinguindo conteúdos confiáveis de discursos potencialmente impreciso ou desinformativos.

O estudo reforça, assim, a importância de que a escola assuma um papel ativo na formação de leitores críticos e produtores competentes de textos em múltiplos contextos e suportes. Reforça, igualmente, a necessidade de investimento na formação docente, para que os professores possam atuar tanto no domínio técnico das ferramentas digitais quanto na sua integração pedagógica, promovendo experiências de aprendizagem significativas e socialmente contextualizadas.

As propostas didáticas apresentadas no terceiro capítulo procuram responder a essa necessidade, ao oferecer possibilidades concretas de trabalho com gêneros digitais no ensino de Língua Portuguesa. Conteúdos frequentemente percebidos como distantes ou pouco atrativos podem, assim, ser desenvolvidos de maneira contextualizada. Nesse sentido, é fundamental priorizar o desenvolvimento do pensamento analítico dos estudantes diante dos conteúdos que circulam na internet, incentivando uma postura reflexiva e socialmente responsável.

Reconhece-se, contudo, que a investigação apresenta limitações. A amostra poderia ter sido ampliada, caso dispuséssemos de mais tempo para o desenvolvimento da investigação. Além disso, a inclusão de produções textuais dos alunos para análise comparativa, bem como o levantamento de percepções docentes acerca das práticas de leitura e escrita em tempos de comunicação mediada pela internet, poderiam ter enriquecido ainda mais os resultados.

O desafio colocado aos professores de Língua Portuguesa não consiste em substituir os textos canônicos nem a norma-padrão, mas em articulá-los às práticas de linguagem contemporâneas, promovendo uma reflexão crítica sobre os usos da língua em diferentes contextos sociais. Incorporar memes, comentários, vídeos curtos e outros

gêneros digitais ao espaço escolar pode favorecer a reflexão sobre linguagem, intertextualidade e responsabilidade discursiva. Recomenda-se, portanto, que pesquisas futuras analisem de forma mais sistemática as produções escritas de jovens provenientes de diferentes realidades socioeconômicas, com o objetivo de investigar de maneira mais aprofundada as relações entre acesso às tecnologias digitais, práticas de leitura e escrita e políticas públicas educacionais. Do mesmo modo, mostra-se relevante ampliar os estudos sobre a formação docente para o uso crítico e pedagógico das ferramentas digitais.

Conclui-se, portanto, que a escola deve dialogar com as práticas sociais contemporâneas e com as transformações provocadas pela cultura digital, assumindo o papel de formar sujeitos capazes de transitar criticamente entre diferentes esferas discursivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Adam, J.-M. (2019). La notion de texte. *Encyclopédie Grammaticale du Français*. DOI: <https://nakala.fr/10.34847/nkl.c8db7tv9>.
- Adam, J.-M. (2022). *A noção de texto* (M. G. S. Rodrigues, J. G. da Silva Neto & L. Passeggi, Trads.; J. G. da Silva Neto, Rev. téc.). EDUFRN. <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/8dfd0633-a64c-4abc-84ee-1a6e48f86ce0/content>
- Araújo, J. C. (2007a). Internet & Ensino – Novos gêneros, outros desafios. In J. C. Araújo (Org.), *Internet & Ensino – Novos gêneros, outros desafios* (pp.15-17). Lucerna.
- Araújo, J. C. (2007b). Momentos interativos de um Chat Aberto: a composição do Gênero. In J.C. Araújo (Org.), *Internet & Ensino – Novos gêneros, outros desafios* (pp. 21-34). Lucerna.
- Araújo, J. C. (2013). O texto em ambientes digitais. *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 1*, 88-115.
- Araújo, J. C. (2016). Reelaboração de gêneros em redes sociais. In J. C. Araújo & V. J. Leffa (Orgs.), *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender* (pp. 49–64) [Kindle Version]. Parábola.
- Baptista, D. (2021). O ensino da língua portuguesa através da exploração dos gêneros textuais digitais. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 39, 55-79. <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/262>
- Bakhtin, M. M. (1997). *Estética da criação verbal* (M. E. G. Pereira, Trad.; M. Appenzeller, Rev.; 2ª ed.). Martins Fontes.
- Barbosa, M. F. M. (2012). A emergência de novos gêneros textuais na era digital. *E-Escrita, Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis*, 3(1B). https://www.researchgate.net/publication/261135475_A_emergencia_de_novos_generos_textuais_na_era_digital
- Brasil. Ministério da Educação. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf?utm_source=chatgpt.com

- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular*. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividades del lenguaje, textos y discursos: por un enfoque interaccionista*. Graó.
- Caiado, R. V. R. (2007). A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In Araújo, J. C. (Org.), *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios* (pp. 35–47). Lucerna.
- Carr, N. (2011). *A Geração Superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. [Kindle Version]. Agir.
- Cassany (2010). *En línea: Leer y escribir en la red*. [Kindle Version]. Anagrama.
- Chartier, R. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. UNESP.
- Coscarelli, C. V. (2009). Textos e hipertextos: Procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso*, 9 (3), 549 - 564. <https://www.scielo.br/j/ld/a/BQKxvwxwpBOPTDpynwmRnZkH/?format=pdf&lang=pt>
- Coscarelli, C. V., da Silva, T. V., Brigida, M. S., & Nunes, G. R. (2020). Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. *Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, 19(34), 3-37. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/56238>
- Coutinho, M. A. (1999). *Texto(s) e competência textual*. Dissertação de Doutorado em Linguística. Universidade Nova de Lisboa.
- Coutinho, A. (2019). Sobre gêneros de texto. In A. Coutinho & N. Jorge (Cords.). *Ensinar gêneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 06-09). NOVA FCSH-CLUNL. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/16212350/Ensinar_Generos_texto_2019.pdf
- Crispim Santana, L. F., Menezes de Oliveira, F., Santos de Souza, G., & Carioca de Albuquerque Oliveira, G. (2021). Gênero digital meme como ferramenta multimodal de ensino. *Revista Geadel*, 2(2), 98–113. <https://doi.org/10.29327/269116.2.2-8>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (s.d.). *Ciber*. <https://dicionario.priberam.org/ciber>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (s.d.). *Vlogue*. https://dicionario.priberam.org/vlogue#google_vignette

- Gomes, M. (2009). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In Minayo, M. C. de S. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (28ªed., pp.79-108) Vozes.
- Goudet, L. G. (2016). *Le dispositif iconotextuel des mèmes: clichés variables et subversion des genres*. Fragmentum.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)* [Base de dados]. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>
- Maingueneau, D. (2004). Retour sur une catégorie: le genre. In J. M. Adam, M. Bonhomme, & D. Maingueneau (Eds.), *Texte et discours: catégories pour l'analyse* (pp. 107-118). Éditions Universitaires de Dijon.
- Maingueneau, D. (2015). *Discurso e análise do discurso*. Parábola Editorial.
- Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros Textuais: definição e Funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (orgs.), *Gêneros Textuais e ensino* (4ª ed., pp. 19-36). Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. In L. A. Marcuschi, & A.C. Xavier, (Orgs.), *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido* (3ª ed.; pp.19-36). Cortez.
- Minayo, M. C. de S. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (28ªed.) Vozes.
- National Geographic Portugal. (2017, 31 de março). *Descartes: o pai da filosofia moderna*. Recuperado em 4 de novembro de 2025, de https://www.nationalgeographic.pt/historia/descartes-o-pai-da-filosofia-moderna_2679
- OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): *The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Paveau, M-A. (2020). *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. Pontes.
- Ribeiro, A. E., & Coscarelli, C. V. (2017). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Autêntica.
- Rocha, Á. L. S. da, Gomes, M. N., Santos, V. O. C., & Campos, S. F. (2025). O trabalho com os gêneros digitais na BNCC: reflexões acerca da verticalização e homogeneidade no

ensino. *Diálogo das Letras*, 14, 1-16. <https://doi.org/10.22297/2316-17952025v14e02505>

- Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. Paulus.
- Santaella, L. (2014). Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 9, 206-216. <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19516>
- Seara I. R. & Muniz-Lima I. (2024). Gêneros digitais: propostas didáticas para o ensino na aula de língua portuguesa. In S. Marques et al. (Orgs.), *Educação, texto e discurso: interfaces na formação de professores* (pp. 353-368). Pontes Editores. <http://hdl.handle.net/10400.2/19701>
- Silva, P. N. da. (2019). Tipos de discurso e gêneros: Para uma abordagem didática integrada de duas classificações textuais. In A. Leal et al. (Orgs.), *A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 225–240). CLUP.
- Silva, P. N. da. (2025, 28 de outubro). *Reflexões sobre o conceito de gênero textual ou discursivo [Vídeo]*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hxuSes3XLww>
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Wagener, A., & Lippert, E. (2024). Le mème comme technogêner. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 203-204, 1-17. <https://doi.org/10.4000/12ye8>
- Wiggins, B. E., & Bowers, G. B. (2014). Memes as genre: A structural analysis of the memescape. *New Media & Society*, 17(11), 1886-1906. <https://doi.org/10.1177/1461444814535194> (Original work published 2015)
- Wolf, M. (2018). *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era* [Edição Kindle]. Editora Contexto.

ANEXOS

Anexo I – Modelo de carta de autorização enviado às escolas



Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionário no âmbito de Dissertação de Mestrado

Exma. Senhor (a) Diretor (a) _____

Eu, Gisele da Silva Tiago, professora de Língua Portuguesa e aluna do curso de Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa, da Universidade Aberta, venho por este meio solicitar autorização para a realização de um estudo neste estabelecimento de ensino no âmbito da elaboração da minha Dissertação de Mestrado intitulada “**Gêneros digitais emergentes e a fragmentação da leitura: os impactos das transformações digitais no ensino de Língua Portuguesa**”.

Este estudo, sob orientação da Professora Doutora Ana Cristina Braz, da Universidade Aberta, tem como objetivo investigar os efeitos dos gêneros digitais e da leitura fragmentada na aprendizagem de Língua Portuguesa em turmas do 9º ano de escolaridade, visando contribuir para uma reflexão sobre os desafios e oportunidades que essas novas práticas de leitura e escrita representam no contexto educacional.

Para a recolha de dados, solicito autorização para aplicação de um questionário, a ser preenchido pelos alunos do 9º ano de escolaridade, por meio da plataforma Google Forms. O propósito é recolher um *corpus* que permita analisar como essas práticas influenciam as competências de leitura e de escrita, além de explorar estratégias para integrar esses gêneros no currículo, de forma proveitosa para o processo de ensino-aprendizagem.

Coloco-me, desde já, à disposição para fornecer esclarecimentos adicionais e comunicar os resultados obtidos no estudo em questão. Agradeço a atenção dispensada e aguardo uma resposta com a maior brevidade possível.

Com os melhores cumprimentos,

Gisele da Silva Tiago

Mestranda – MELP 2202098

Anexo II – Questionário aplicado na pesquisa

Questionário sobre práticas de leitura e uso de gêneros textuais digitais

Este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica, no âmbito do Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa da Universidade Aberta, sobre os hábitos de leitura e o impacto dos gêneros digitais no ensino da Língua Portuguesa. A sua participação é anónima.

1. Idade:

- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos ou mais

2. Gosta de ler?

- Sim, gosto muito.
- Gosto um pouco.
- Não gosto muito de ler.
- Não gosto de ler.

3. Com que frequência lê por vontade própria (fora das obrigações escolares)?

- Todos os dias.
- Algumas vezes por semana.
- Algumas vezes por mês.
- Quase nunca.

4. Que formato de leitura prefere?

- Livros impressos.
- Textos digitais (notícias, blogues, etc.).

- () Textos curtos nas redes sociais (stories, legendas, memes).
- () Não tenho preferência.

5. Que redes sociais utiliza com mais frequência? (Pode assinalar mais de uma opção)

- () Instagram
- () Tik Tok
- () WhatsApp
- () YouTube
- () X (Antigo Twitter)
- () Outra: _____

6. Quanto tempo, em média, passa por dia nas redes sociais?

- () Menos de 1 hora.
- () Entre 1 e 3 horas.
- () Entre 3 e 5 horas.
- () Mais de 5 horas.

7. Quando lê um texto longo na *internet*, costuma...

- () Ler do início ao fim, sem interrupções.
- () Saltar partes e ler apenas o que lhe interessa.
- () Apenas passar os olhos rapidamente.
- () Evitar textos longos e procurar resumos.

8. Sente dificuldade em manter a atenção na leitura de textos longos impressos (livros, revistas, etc.)?

- () Sim, muita dificuldade.
- () Às vezes.
- () Não tenho dificuldade.

9. Sente dificuldade em manter a atenção na leitura de textos longos em formato digital (como artigos, notícias ou outros)?

- () Sim, muita dificuldade.
- () Às vezes.
- () Não tenho dificuldade.

10. De que forma prefere receber informações no dia a dia?

- () Vídeos curtos e dinâmicos.
- () Textos resumidos e objetivos.
- () Textos longos e detalhados.
- () Áudios ou podcasts.

11. Na escola, já fez atividades envolvendo géneros digitais, como memes ou posts de redes sociais?

- () Sim, várias vezes.
- () Sim, mas poucas vezes.
- () Não me lembro.
- () Nunca.

12. (Apenas para quem respondeu “Sim” na pergunta anterior) Quando participou em atividades com géneros digitais, como memes ou posts de redes sociais, na escola, sentiu que essas estratégias ajudaram a compreender melhor algum conteúdo de língua portuguesa?

- () Sim, muito.
- () Um pouco.
- () Não ajudaram.
- () Não sei.

13. Prefere ler em que formato?

- () Digital (ecrã)
- () Impresso (papel)
- () Não tenho preferência.

14. Considera que o uso constante de textos digitais influencia negativamente a sua forma de escrever ou falar em língua portuguesa?

- () Sim, muito.
- () Um pouco.
- () Não influencia.
- () Nunca pensei sobre isso.

Justifique a sua resposta (opcional):

15. Considera que as redes sociais mudaram o tipo de conteúdos ou textos que costuma ler (por exemplo, textos mais curtos ou com mais imagens)? Explique de que forma considera que os seus hábitos de leitura mudaram devido às redes sociais e aos conteúdos digitais.

16. Na sua opinião, o que a escola poderia fazer para tornar a leitura de textos longos mais interessante ou atrativa?

Obrigada pela colaboração!

Anexo III -Autorização da Escola Municipal Paulo VI



Ofício nº 11 /2025

Volta Redonda, 28 de fevereiro de 2025

Da: Diretora Geral da E. M. Paulo VI

Marília Botelho de Ramos

Para: Gisele da Silva Tiago, professora de Língua Portuguesa e aluna do curso de Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa, da Universidade Aberta

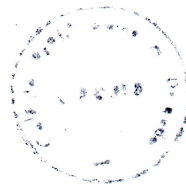
Conforme solicitação enviada em 27 de fevereiro de 2025, solicitando a autorização para a realização de um estudo neste estabelecimento de ensino no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado intitulada “**Gêneros digitais emergentes e a fragmentação da leitura: os impactos das transformações digitais no ensino de Língua Portuguesa**” eu Marília Botelho de Ramos, CPF. 070.194.387-41, Matrícula 304913 na Prefeitura Municipal de Volta Redonda, Diretora Geral da Escola Municipal Paulo VI, situada à Rua Vereador Acácio da Rocha, nº 104, Bairro Açude I, Volta Redonda, CEP: 27276-385, Brasil, **autorizo** Gisele da Silva Tiago a realizar com as turmas dos 9º anos de escolaridade, turmas 901 e 902, turno Matutino ,seu estudo para elaboração da Dissertação de Mestrado intitulada “Gêneros digitais emergentes e a fragmentação da leitura: os impactos das transformações digitais no ensino de Língua Portuguesa.

Atenciosamente,

Anexo IV -Autorização do Colégio Professora Delce Horta Delgado



Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura de Volta Redonda
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE VOLTA REDONDA



Volta Redonda, 13 de outubro de 2025

Da Diretora adjunta do Colégio Professora Delce Horta Delgado

Tania Maria Machado Bentes

Para: Gisele da Silva Tiago, professora de Língua Portuguesa e aluna do curso de Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa da Universidade Aberta

Conforme solicitação de autorização enviada em 8 de julho de 2025, para a aplicação de um questionário através da plataforma Google Forms, neste estabelecimento de ensino, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado intitulada "**Gêneros digitais emergentes e a fragmentação da leitura: os impactos das transformações digitais no ensino de Língua Portuguesa**", eu, Tania Maria Machado Bentes, matrícula 016012, autorizo Gisele da Silva Tiago a realizar sua pesquisa com as turmas 901,902,903,904,905,906 e 907 do turno matutino, com intermediação da professora de Informática, Valdilene Martins.

Atenciosamente,


Colégio Prof. Delce Horta Delgado
Tania Maria Machado Bentes
Diretora Adjunta
Matr. 016012 Fevre

Anexo V -Autorização da Escola Municipal Prof.^a Mariazinha Félix Teixeira de Lima



PREFEITURA MUNICIPAL DE
**VOLTA
REDONDA**
COM O POVO HONESTIDADE
E COMPETÊNCIA

SME
SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO

Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura de Volta Redonda
Secretaria Municipal de Educação
E.M. Prof.^a Marizinha Félix Teixeira de Lima

Ofício nº 18/2025

Da: Diretora Geral da E.M. Marizinha Félix Teixeira – Ruth Helena de Oliveira Moreira

Para: Gisele da Silva Tiago, professora de Língua Portuguesa e aluno do curso de Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa, da Universidade Aberta – UAB.

Conforme solicitação enviada em 24 de abril de 2025, solicitando a autorização para a realização de um estudo neste estabelecimento de ensino no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado intitulada “**Gêneros digitais emergentes e a fragmentação da leitura: os impactos das transformações digitais no ensino de Língua Portuguesa**”, eu Ruth Helena de Oliveira Moreira autorizo Gisele da Silva Tiago a realizar com a turma do 9º ano de escolaridade, turma 903, turno vespertino, seu estudo para elaboração da Dissertação de Mestrado intitulada “Gêneros digitais emergentes e a fragmentação da leitura: os impactos das transformações digitais no ensino de Língua Portuguesa”.

Documento assinado digitalmente
gov.br EMMA VILMA SELVANI
Data: 04/11/2025 08:55:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Volta Redonda, 25 de junho de 2025.