

Letramentos digitais e textualidade:

Desafios do ensino de leitura na era digital

Suziane Silva

RESUMO: Este artigo discute os desafios impostos ao ensino de leitura pela emergência de novos gêneros digitais, à luz da teoria da textualidade formulada por Beaugrande e Dressler (1997). Partimos do entendimento de que os critérios tradicionais de textualidade, como coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, continuam relevantes, mas assumem configurações específicas nos textos multimodais e efêmeros que circulam nas redes sociais. A análise de gêneros como memes, comentários, stories e vídeos curtos revela práticas discursivas que exigem novas competências interpretativas por parte dos leitores, especialmente no contexto escolar. Argumentamos que o ensino de Língua Portuguesa precisa se deslocar de abordagens centradas no texto impresso para incorporar práticas pedagógicas que contemplem os multiletramentos e a leitura crítica de textos digitais, como propõe a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Com base em aportes teóricos de Marcuschi (2008, 2010), Xavier (2009) e Antunes (2014), propomos uma reflexão sobre os modos de textualidade na cultura digital e suas implicações para a formação do leitor contemporâneo. Nesse sentido, o estudo evidencia que, embora os critérios clássicos de textualidade se mantenham como referência, sua atualização nos gêneros digitais demanda do ensino de leitura práticas pedagógicas que articulem teoria, BNCC e multiletramentos, em favor da formação crítica do leitor contemporâneo.

Palavras-chave: Textualidade. Gêneros digitais. Leitura crítica. Multimodalidade. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This article discusses the challenges posed to reading instruction by the emergence of new digital genres, based on the theory of textuality formulated by Beaugrande and Dressler (1997). We begin with the understanding that traditional criteria of textuality, such as cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativeness, situationality and intertextuality remain relevant, but take on specific configurations in the multimodal and ephemeral texts circulating on social media. The analysis of genres such as memes, comments, stories, and short videos reveals discursive practices that demand new interpretative skills from readers, especially within school contexts. We argue that Portuguese language teaching must shift from approaches centered on printed texts to pedagogical practices that encompass multiliteracies and critical reading of digital texts, as proposed by the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Drawing on theoretical contributions from Marcuschi (2008, 2010), Xavier (2009), and Antunes (2014), we reflect on the modes of textuality in digital culture and their implications for the formation of contemporary readers. In this sense, the study shows that, while the classical criteria of textuality remain a reference, their updating in digital genres requires reading instruction to adopt pedagogical practices that articulate theory, the BNCC, and multiliteracies, in favor of fostering the critical formation of contemporary readers.

Keywords: Textuality. Digital genres. Critical Reading. Multimodality. Portuguese language teaching.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, assistimos a uma profunda transformação nos modos de produção, circulação e recepção dos textos, impulsionada pelo advento das tecnologias digitais e pela consolidação da internet como espaço de interação social, cultural e informacional. Essa nova ecologia comunicativa reconfigura não apenas os suportes e linguagens utilizadas na comunicação cotidiana, mas também as formas pelas quais os sujeitos constroem sentido, estabelecem vínculos discursivos e atribuem valor aos textos que consomem e produzem. Em um cenário marcado por interações mediadas por telas, redes sociais e plataformas digitais, a leitura deixa de ser uma prática exclusivamente linear, silenciosa e centrada no impresso, para se constituir como uma atividade multimodal, interativa, descontínua e frequentemente colaborativa. Nesse cenário, torna-se relevante articular a Linguística Textual a perspectivas contemporâneas como os multiletramentos (Rojo, 2012; Rojo; Barbosa, 2015) e a multimodalidade (Kress; van Leeuwen, 2006), que oferecem instrumentos para compreender como diferentes sistemas semióticos se combinam na cultura digital.

No interior desse panorama, emergem os chamados gêneros digitais, formas textuais relativamente estáveis, mas em constante mutação, que articulam linguagens verbais, visuais, sonoras e hipertextuais. Memes, posts, comentários, stories, reels, podcasts e vídeos curtos são exemplos desses gêneros que, embora apresentem alguma regularidade, estão em constante transformação, acompanhando as dinâmicas tecnológicas e socioculturais da cibercultura.

Essa nova realidade impõe à escola o desafio de ressignificar suas práticas de ensino da leitura, ampliando o escopo dos textos trabalhados em sala de aula e reavaliando os critérios que tradicionalmente norteiam a noção de textualidade. A linguística textual, desde Beaugrande e Dressler (1997), estabeleceu sete critérios fundamentais que definem a textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Esses critérios, embora formulados em um contexto de análise de textos escritos em suportes impressos, ainda constituem um importante

referencial teórico para compreender como os textos funcionam, independentemente do meio em que circulam. No entanto, sua aplicação aos gêneros digitais exige um olhar renovado, capaz de apreender as especificidades da textualidade em contextos digitais, nos quais as fronteiras entre autor e leitor, produção e recepção, oralidade e escrita se tornam cada vez mais tênues. Tal perspectiva dialoga diretamente com a BNCC (Brasil, 2018), que prevê a análise crítica de textos multimodais e digitais como competência essencial da área de Linguagens, reforçando que a textualidade deve ser compreendida em sua pluralidade e não apenas no âmbito do impresso.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) sinaliza avanços ao reconhecer a necessidade de trabalhar com múltiplas linguagens e letramentos no ensino de Língua Portuguesa, incorporando os gêneros digitais como objetos legítimos de ensino e aprendizagem. Contudo, é notável a lacuna existente entre as orientações curriculares e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas nas escolas públicas brasileiras, sobretudo em contextos de desigualdade social e exclusão digital. Esse descompasso repercute na mediação escolar da leitura, sobretudo no trato de textos em circulação digital. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades para transpor os conceitos de textualidade para o universo digital, limitando-se a abordagens fragmentadas ou meramente instrumentais da leitura digital, sem promover uma reflexão crítica sobre os textos e os mecanismos de produção de sentido envolvidos. Neste trabalho, textualidade é compreendida no horizonte da Linguística Textual e o universo digital designa contextos de leitura multimodais e hipertextuais.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar como os critérios de textualidade se manifestam, e por vezes são reconfigurados, nos gêneros digitais, bem como discutir os desafios que tais manifestações impõem ao ensino de leitura no Ensino Médio. Parte-se do pressuposto de que a compreensão da textualidade nos gêneros digitais é fundamental para a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de transitar com competência entre diferentes linguagens e esferas de circulação discursiva. Para tanto, será realizada uma abordagem teórico-analítica, com base em autores como Beaugrande e Dressler (1997), Marcuschi (2008, 2010), Xavier (2009), Koch (2014), Irandé Antunes (2014) e nos princípios da BNCC (Brasil, 2018), buscando articular teoria linguística e reflexão

pedagógica. Esperamos, com isso, não apenas atualizar a discussão sobre textualidade, mas também indicar caminhos para práticas de leitura alinhadas às demandas da BNCC (Brasil, 2018) e à perspectiva dos multiletramentos, de modo a contribuir para a formação crítica do leitor contemporâneo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Textualidade: noções e critérios

A concepção de texto, no âmbito da Linguística Textual, tal como formulada em Beaugrande e Dressler, (1997), e desenvolvida, no Brasil, por Koch, (2014), e Antunes, (2014), rompe com a visão tradicional que o compreendia como uma simples sequência de frases organizadas segundo as regras da gramática normativa. Em contraposição a essa perspectiva estruturalista, centrada na frase como unidade máxima da análise linguística, os estudos textuais propõem uma mudança de paradigma, deslocando o foco da estrutura formal para a construção do sentido em contextos reais de uso da linguagem. Assim, compreendemos o texto não como um somatório linear de enunciados, mas como uma unidade semântica-discursiva complexa, constituída por elementos linguísticos articulados em um processo de significação situado. Como afirma Koch (2014, p. 23), “um texto não é uma soma de frases, mas uma rede de relações coesivas e coerentes que se constroem no decorrer da comunicação”.

Nessa direção, Koch (2014) enfatiza o texto como atividade interacional de construção de sentidos, enquanto Antunes (2014) sublinha que a textualidade resulta da articulação entre recursos linguísticos e condições de produção e recepção, não se reduzindo à correção gramatical. Em termos operacionais, essa concepção envolve três planos indissociáveis: (i) o linguístico (mecanismos de coesão e referenciação); (ii) o semântico (progressão temática, informatividade); e (iii) o discursivo-pragmático (intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade). A expressão “unidade semântica-discursiva” é empregada, aqui, para marcar justamente essa dupla ancoragem do sentido: no conteúdo proposicional (semântico)

e na atividade enunciativa situada (discursiva). É esse horizonte teórico que orienta, adiante, a leitura dos gêneros digitais.

Partimos, portanto, do entendimento de que o texto é uma materialização discursiva que só adquire estatuto comunicativo pleno quando são ativadas determinadas condições de textualidade. Nesse sentido, Beaugrande e Dressler (1997) propõem sete critérios que fundamentam a textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Tais critérios, embora descritos de forma analítica, operam de modo interdependente na constituição do texto como evento comunicativo significativo. Dois deles, coesão e coerência, dizem respeito à organização interna do texto e são denominados critérios linguísticos. Os demais, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, referem-se a aspectos pragmático-discursivos e cognitivos, relacionados à relação entre texto, sujeitos e contexto.

A coesão trata dos mecanismos linguísticos responsáveis pela conexão formal entre os elementos textuais, como pronomes, elipses, conjunções e tempos verbais. A coerência, por sua vez, envolve o eixo semântico-conceitual da textualidade, sendo construída a partir de inferências e conhecimentos partilhados entre os interlocutores. É importante salientar que a coerência não está unicamente no texto, mas na relação intersubjetiva entre os sentidos ativados pelo leitor e as marcas deixadas pelo produtor no corpo do texto.

No que se refere aos critérios pragmáticos, a intencionalidade diz respeito aos objetivos comunicativos do enunciador; a aceitabilidade refere-se à disposição do leitor em reconhecer aquele enunciado como um texto válido dentro de uma situação específica; a informatividade está relacionada ao grau de novidade do conteúdo apresentado; a situacionalidade considera a pertinência do texto às circunstâncias em que é produzido e lido; e a intertextualidade aponta para a rede de relações que o texto estabelece com outros discursos, explícita ou implicitamente.

Compreender esses pressupostos nos permite reconhecer que a textualidade é um fenômeno dinâmico, que não reside exclusivamente na materialidade linguística, mas emerge da interação entre sujeito, texto e contexto. Ao adotarmos essa perspectiva, não apenas ampliamos o escopo da análise linguística para além da estrutura frasal, como

também assumimos uma concepção de linguagem como prática social, histórica e situada. É esse entendimento que orienta nossas reflexões ao longo deste trabalho, especialmente quando buscamos analisar como tais critérios se atualizam, ou se transformam, no interior dos gêneros digitais.

Nesse sentido, dialogamos também com Koch e Elias (2006), que reforçam a centralidade da coerência e da coesão como processos de natureza interativa, e com Antunes (2014), ao destacar o papel da textualidade na construção de sentidos no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, compreendemos que a atualização desses critérios em contextos digitais deve ser analisada em consonância com as competências de leitura crítica previstas pela BNCC (Brasil, 2018), que orientam o trabalho com diferentes linguagens e mídias. Tal articulação teórico-pedagógica é fundamental para sustentar, nas seções seguintes, a análise dos gêneros digitais em sua complexidade textual.

Gêneros digitais e multimodalidade

A consolidação da internet como espaço de interação social, produção discursiva e circulação de sentidos provocou uma reconfiguração significativa nas práticas de linguagem contemporâneas. Com a intensificação das dinâmicas comunicacionais da cibercultura, emergem novos gêneros textuais que desafiam os parâmetros tradicionais de classificação, ao mesmo tempo em que expandem os modos de utilização e apropriação da linguagem. Tais gêneros, frequentemente referidos por Marcuschi (2008, 2010) como *gêneros digitais* ou *gêneros emergentes da internet*, não apenas nascem da mediação tecnológica, mas constituem-se no entrecruzamento entre sujeitos, ferramentas digitais e práticas sociocomunicativas em constante transformação. Nesse horizonte, articulamos essa reconfiguração às discussões sobre multiletramentos (Rojo, 2012; Rojo; Barbosa, 2015) e multimodalidade (Kress; van Leeuwen, 2006), que ajudam a explicar como novos suportes e práticas coletivas reorientam os modos de significação na cultura digital.

Esses gêneros, como os comentários em redes sociais, memes, blogs, vlogs, podcasts, vídeos curtos com legendas, *threads* e *stories*, apresentam traços recorrentes, mas não fixos,

sendo marcados por alta instabilidade estrutural, fluidez composicional e adaptabilidade contextual. Entendemos que sua constituição não decorre exclusivamente da inovação tecnológica, mas sobretudo da forma como os sujeitos se apropriam da linguagem para responder às demandas comunicativas, afetivas e políticas dos espaços digitais que habitam. Como aponta Marcuschi (2008), mais do que produtos da técnica, esses gêneros são práticas discursivas moldadas por condições sociais, culturais e interacionais específicas. Essa perspectiva converge com a noção de letramentos situados (Street, 2014), enfatizando que os gêneros digitais emergem de práticas sociais concretas e de repertórios culturais específicos.

Ao nos debruçarmos sobre sua configuração discursiva, identificamos uma ruptura com o modelo de textualidade predominantemente linear e monomodal que caracteriza os gêneros impressos. Em seu lugar, observamos uma textualidade complexa e ampliada, que se constrói pela sobreposição de linguagens, verbal, visual, sonora, cinésica, e por sua inscrição em contextos hipertextuais. A leitura e a produção desses textos demandam, por parte dos sujeitos, habilidades multimodais que mobilizam diferentes sistemas semióticos de maneira simultânea e interdependente. Como argumentam Kress e van Leeuwen (2006), a multimodalidade opera como uma verdadeira “orquestração” de recursos semióticos, na qual cada modo contribui de forma interdependente para a construção de sentidos.

É nesse ponto que a noção de multimodalidade torna-se central para a análise dos gêneros digitais. Conforme argumenta Xavier (2009), esses textos operam com múltiplos modos de significação, como imagens, vídeos, emojis, sons, efeitos de transição e elementos interativos, que não atuam como acessórios da linguagem verbal, mas como constituintes essenciais da produção de sentido. A leitura multimodal, nesse contexto, exige do leitor uma competência ampliada, que o capacite a integrar essas diversas camadas significacionais de maneira coerente e crítica. Tal exigência encontra respaldo na BNCC (Brasil, 2018), que prevê o desenvolvimento de competências para a leitura crítica de textos multimodais e digitais no componente de Língua Portuguesa.

Paralelamente, a hipertextualidade redefine as noções tradicionais de linearidade e sequencialidade textual. A estrutura hipertextual permite múltiplos percursos interpretativos, em que a ordem de leitura é flexível e o encadeamento de ideias se dá por

conexões dinâmicas entre blocos de informação interligados por links, hashtags, marcações, metatextos e referências cruzadas. Tal configuração exige do leitor não apenas autonomia interpretativa, mas também domínio técnico e reflexividade para navegar em meio à abundância informacional e aos múltiplos discursos em disputa nos ambientes digitais. Além disso, a circulação condicionada por algoritmos impõe competências de navegação e curadoria de informação, fundamentais para a construção de percursos de leitura críticos no hipertexto.

Outro aspecto estruturante dos gêneros digitais é sua lógica interacional, baseada na colaboração, na participação e na responsividade. Diferentemente de gêneros centrados na figura de um único enunciador, como o artigo ou a resenha, muitos textos digitais são produzidos coletivamente, remixados ou reelaborados por múltiplos usuários, o que altera o próprio estatuto da autoria. O leitor, nesse novo cenário, transforma-se em cocriador de sentido, operando em uma cadeia contínua de reações, apropriações e ressignificações. Trata-se de uma textualidade marcada pela dialogicidade expandida e pela fluidez das fronteiras entre produção e recepção discursiva. Essa dinâmica pode ser lida à luz do princípio da dialogicidade (Bakhtin, 1997), agora intensificado pela circulação colaborativa em redes sociais digitais.

Essa nova ecologia textual implica também uma ampliação do conceito de letramento. Como destaca Xavier (2009), os letramentos contemporâneos não se restringem ao domínio da leitura e da escrita alfabética, mas incluem habilidades relacionadas à navegação, à análise crítica de imagens, à produção multimodal e à participação em ambientes digitais mediados por algoritmos. Trata-se do que a literatura especializada vem denominando multiletramentos, práticas de letramento múltiplas, situadas e sensíveis à diversidade de linguagens e contextos culturais. Nessa direção, Rojo e Barbosa (2015) defendem práticas pedagógicas que integrem diversidade cultural e linguagens híbridas, constituindo os multiletramentos como eixo estruturante para o ensino de Língua Portuguesa.

Diante dessas transformações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reconhece a importância de incorporar os gêneros digitais ao trabalho com linguagem

no ambiente escolar. Ao propor, como uma das competências específicas da área de Linguagens, a análise crítica de textos multimodais e o reconhecimento dos efeitos de sentido produzidos por diferentes mídias e suportes (Brasil, 2018), o documento aponta para a necessidade de uma prática de linguagem que ultrapasse o domínio da letra impressa e dialogue com a textualidade em sua complexidade atual. Contudo, compreendemos que esse reconhecimento formal, por si só, não é suficiente. É preciso que se criem condições concretas de formação docente, de acesso a tecnologias e de reestruturação curricular que viabilizem, de fato, a inserção crítica e qualificada dessas novas práticas de linguagem no cotidiano escolar. Assim, esta fundamentação sustenta, nas análises subsequentes, a conexão entre teoria, BNCC (Brasil, 2018) e propostas pedagógicas para a leitura de gêneros digitais, respondendo às recomendações dos avaliadores quanto ao adensamento teórico e à articulação com o currículo.

Textualidade nos gêneros digitais

A análise da textualidade em gêneros digitais nos coloca diante de desafios teóricos que exigem uma reinterpretação dos referenciais clássicos da Linguística Textual. Compreendemos que os sete critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1997) continuam oferecendo um arcabouço fundamental para a descrição e a interpretação do funcionamento textual. No entanto, ao serem aplicados aos gêneros produzidos e veiculados em ambientes digitais, esses critérios passam a manifestar-se sob novas formas, revelando nuances e complexidades que não se fazem presentes, ou pelo menos não com a mesma intensidade, nos textos impressos. Nesse sentido, é possível afirmar que tais gêneros materializam uma mudança epistemológica nas formas de textualidade, aspecto já antecipado por estudiosos como Lévy (1999), ao discutir a inteligência coletiva, e retomado por Rojo (2012), ao tratar dos multiletramentos como condição para a participação social na cultura digital. Essa mudança também se conecta ao que Coscarelli e Ribeiro (2020) apontam como leitura em ambientes digitais, em que as condições materiais e tecnológicas impactam diretamente a constituição da textualidade.

Em primeiro lugar, observamos que muitos gêneros digitais desafiam o pressuposto da linearidade textual. Ao contrário do modelo sequencial e progressivo próprio dos textos escritos em suporte físico, os gêneros digitais caracterizam-se por estruturas fragmentadas, fluídas e, muitas vezes, descontínuas. Além disso, a presença constante da multimodalidade, com a combinação simultânea de linguagens verbais, visuais e sonoras, introduz uma dimensão semiótica que tensiona os modos tradicionais de construção de sentido. Nesse contexto, os critérios clássicos de textualidade precisam ser compreendidos não como categorias fixas, mas como princípios flexíveis que se atualizam de acordo com as materialidades discursivas e as condições de produção de cada gênero. Essa compreensão é fundamental para o ensino, pois responde à BNCC (Brasil, 2018), que prevê o desenvolvimento da competência de análise crítica de textos multimodais e digitais como parte da formação do leitor.

Ao tomarmos como ponto de partida o critério da coesão, notamos que, nos gêneros digitais, os mecanismos coesivos nem sempre se realizam por meio de conectores linguísticos formais ou encadeamentos sintáticos convencionais. Muitas vezes, a articulação interna do texto é estabelecida por elementos não verbais, imagens, ícones, memes visuais, ou por formas sintéticas de expressão, como hashtags, emojis e abreviações, que funcionam como marcadores coesivos dentro de um sistema compartilhado de significação. Em um comentário de rede social, por exemplo, a relação entre as partes do texto pode depender da ativação de conhecimentos culturais e da leitura inferencial de signos visuais, mais do que de operadores linguísticos explícitos. Esse aspecto mostra como a coesão, nos ambientes digitais, ultrapassa o nível exclusivamente verbal, exigindo do leitor novas competências semióticas.

Passando ao critério da coerência, compreendemos que, embora continue sendo a espinha dorsal da construção de sentido textual, sua realização nos gêneros digitais está profundamente ancorada na ativação de esquemas cognitivos e saberes partilhados entre os interlocutores. A coerência nesses textos não resulta exclusivamente da progressão temática ou da organização sequencial das ideias, mas de um jogo interpretativo que envolve

referências contextuais, interpelações ideológicas, códigos culturais e posicionamentos sociais. Assim, o sentido de uma postagem pode permanecer opaco para um leitor alheio àquele universo discursivo, mesmo que formalmente “compreensível”. Isso reforça a necessidade de práticas escolares que favoreçam a leitura crítica e contextualizada, em consonância com os princípios de letramento crítico defendidos por Freire (1996) e retomados nas orientações da BNCC (Brasil, 2018).

No que diz respeito à intencionalidade, observamos uma ampliação das possibilidades comunicativas nos ambientes digitais. A multiplicidade de propósitos, informar, entreter, provocar, denunciar, persuadir, interagir, frequentemente se sobrepõe em um mesmo enunciado. Além disso, a dinâmica participativa das redes digitais desloca a intencionalidade de um polo exclusivamente autoral para uma instância compartilhada, fluida e negociada entre sujeitos que ocupam, alternadamente, os papéis de autores, leitores e comentadores. A intencionalidade, portanto, não é estática nem plenamente controlável, mas emerge de um processo interacional contínuo, que envolve múltiplas vozes e instâncias de reinterpretação. Esse deslocamento evidencia que a intencionalidade, nos gêneros digitais, só pode ser compreendida como prática social interativa, reforçando a dialogicidade proposta por Bakhtin (1997).

O critério da aceitabilidade adquire, nos gêneros digitais, contornos ainda mais instáveis e dependentes das normas locais de cada comunidade discursiva. Estruturas linguísticas consideradas inadequadas ou pouco legítimas em gêneros escolares ou acadêmicos são amplamente aceitas, e até valorizadas, nas plataformas digitais. Gírias, ironias, neologismos, desvios sintáticos, grafias não convencionais e recursos paralinguísticos constituem índices de pertencimento e cumplicidade com determinados grupos, e sua aceitabilidade não pode ser avaliada com base em critérios prescritivos. O que é textual e comunicativamente eficaz em uma esfera discursiva pode ser completamente inadequado em outra. Essa relativização da aceitabilidade reforça o papel do professor em ajudar os alunos a compreenderem as diferentes esferas de circulação textual, sem reduzi-las a hierarquias normativas.

Quanto à informatividade, notamos que os gêneros digitais operam em um ritmo acelerado de atualização e renovação de conteúdo, o que eleva a demanda por impacto, novidade e originalidade. A lógica algorítmica que rege muitas dessas plataformas estimula produções com alto teor informativo no plano superficial, títulos chamativos, imagens expressivas, trilhas sonoras reconhecíveis, mas nem sempre acompanhadas de profundidade argumentativa ou densidade temática. A informatividade, nesse caso, está vinculada à atratividade e ao engajamento imediato, mais do que à construção sistemática do conhecimento. Isso indica que a escola deve trabalhar com a noção de informatividade crítica, ajudando os estudantes a distinguir impacto superficial de densidade argumentativa.

O critério da situacionalidade também se apresenta de maneira singular nos gêneros digitais. Cada enunciado está situado em um contexto comunicativo moldado por múltiplas variáveis: a plataforma de publicação, o público-alvo, os algoritmos de visibilidade, o momento de circulação e até os acontecimentos do mundo extratextual que interferem em sua leitura. Uma mesma publicação pode adquirir sentidos distintos a depender do local e do momento em que for lida, ou da relação do leitor com a comunidade discursiva em questão. A situacionalidade digital, portanto, é altamente volátil, personalizada e dependente de filtros contextuais frequentemente invisíveis. Essa volatilidade reforça a urgência de se formar leitores capazes de reconhecer os efeitos de sentido condicionados pelos algoritmos, aspecto ainda pouco explorado em sala de aula.

Por fim, a intertextualidade, nos gêneros digitais, não é apenas recorrente, ela é constitutiva. Os textos circulam em rede, dialogam constantemente entre si e, muitas vezes, são produzidos a partir da apropriação explícita de outros discursos. Paródias, montagens, colagens, citações, repostagens, *remixes* e variações de tendências configuram práticas intertextuais que desafiam os critérios de originalidade e autoria tradicionalmente valorizados nos gêneros impressos. A lógica da reproduzibilidade e da transformação permanente dos conteúdos é, aqui, mais do que um traço: é o próprio modo de existir do texto digital. Essa intertextualidade radical, apontada por Jenkins (2009) como cultura da convergência, evidencia o caráter colaborativo e expansivo da textualidade digital.

Dessa forma, ao refletirmos sobre a textualidade dos gêneros digitais, reconhecemos a necessidade de ampliar nossas ferramentas analíticas e de reconfigurar os parâmetros descritivos que orientam o ensino de leitura e produção textual. Compreender como os critérios clássicos se atualizam nesse novo cenário nos permite não apenas interpretar com mais precisão os fenômenos discursivos contemporâneos, mas também repensar o papel da escola frente aos desafios de uma cultura textual em constante mutação. Assim, a fundamentação aqui desenvolvida fortalece a articulação entre teoria da textualidade, BNCC (Brasil, 2018) e práticas pedagógicas de leitura, respondendo à necessidade de adensamento teórico e de vínculo explícito entre objetivos e conclusões do artigo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

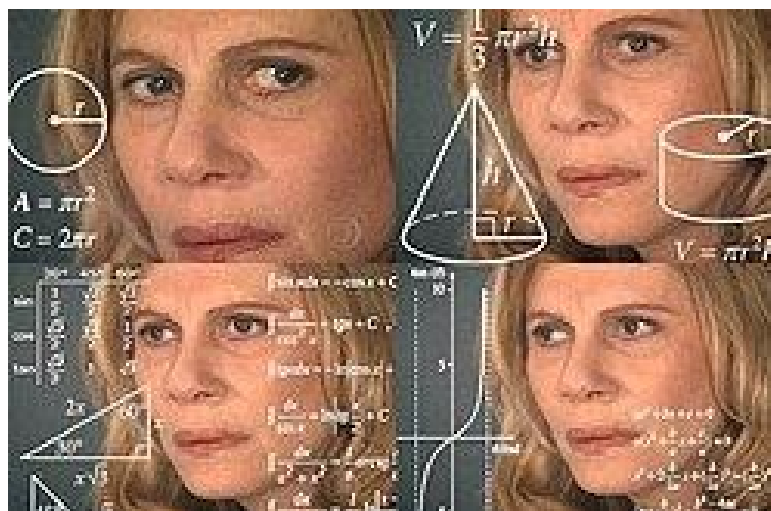
Análise de gêneros digitais populares entre estudantes

Com o intuito de tornar mais concreta a discussão teórica até aqui desenvolvida, propomos nesta seção uma análise de gêneros digitais que circulam amplamente entre estudantes do Ensino Médio, observando como os critérios de textualidade se manifestam em sua materialidade discursiva. A seleção dos exemplos contempla práticas comunicativas oriundas de plataformas como Instagram, TikTok, WhatsApp e X (antigo Twitter), que integram o cotidiano dos sujeitos escolares e configuram novas formas de produção e recepção textual. A partir da análise desses gêneros, buscamos não apenas ilustrar as transformações no modo de constituição textual, mas também refletir sobre suas implicações para o ensino da leitura na contemporaneidade. Assim, reforçamos a articulação entre fundamentação teórica e prática pedagógica, evidenciando como a análise de textos concretos pode contribuir para aproximar o trabalho escolar das orientações da BNCC (Brasil, 2018), especialmente no eixo da leitura crítica de gêneros multimodais.

i) Meme

O meme constitui um gênero digital altamente difundido, marcado pela articulação entre linguagem verbal e visual, conforme podemos observar na figura 1:

Figura 1: Meme Nazaré confusa



Fonte: Wikipedia, 2021.

Sua estrutura é concisa, mas seu funcionamento semântico exige um repertório interpretativo sofisticado. Um exemplo recorrente seria a sobreposição de uma legenda como “eu na reunião fingindo que entendo tudo” sobre a imagem caricatural de uma figura pública. A leitura desse texto se sustenta não apenas pela literalidade dos elementos, mas pela interação multimodal entre eles, ativando mecanismos intertextuais, inferenciais e culturais.

Nesse caso, a coesão verbal tende a ser mínima e muitas vezes substituída por recursos visuais ou simbólicos; a coerência depende da capacidade do leitor de integrar múltiplos contextos, políticos, sociais, midiáticos, e construir sentido a partir de pistas implícitas. A intencionalidade manifesta-se por meio do humor, da ironia ou da crítica social, enquanto a intertextualidade opera como eixo central da significação. A aceitabilidade está diretamente vinculada à familiaridade do leitor com as práticas e referências da cultura digital. Reconhecemos, assim, que o meme, embora informal, mobiliza competências de leitura sofisticadas e potencialmente exploráveis em contexto pedagógico.

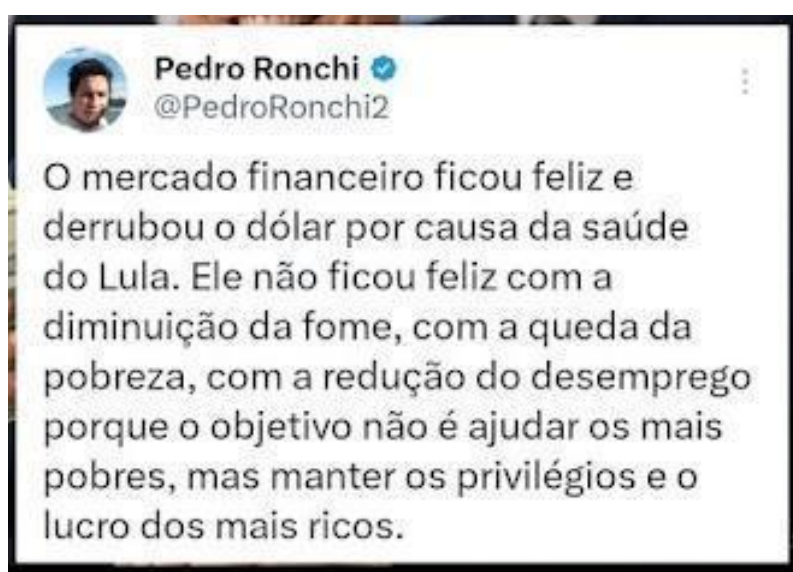
Nesse sentido, o trabalho com memes em sala de aula possibilita desenvolver nos alunos habilidades de análise intertextual e multimodal, além de promover discussões críticas sobre humor, ideologia e discurso, aspectos previstos na BNCC (Brasil, 2018) ao

tratar da formação de leitores capazes de interpretar diferentes linguagens e contextos socioculturais.

Comentário de rede social

Os comentários publicados em postagens de grande repercussão, especialmente aquelas de cunho político ou polêmico, conforme a figura 2, constituem outra forma de produção textual rica em camadas discursivas. Exemplo representativo seria a afirmação “isso sim é governo de verdade”, feita em resposta a um vídeo de conteúdo ideológico.

Figura 2: Comentário em rede social



Fonte: Blog Redação em Rede, 2025.

Nessa estrutura sintética, identificamos uma intencionalidade assertiva e opinativa, que não apenas expressa uma posição, mas também visa provocar efeitos de identificação ou confronto. A coerência do comentário está subordinada ao alinhamento ideológico compartilhado, ou contestado, por seus leitores, e a informatividade decorre do gesto enunciativo de posicionar-se diante de um discurso público. A aceitabilidade do texto está vinculada ao pertencimento discursivo do interlocutor, isto é, à sua inserção em uma comunidade interpretativa capaz de compreender os pressupostos não explicitados. Tais comentários, ainda que desafiadores para o espaço escolar, configuram excelentes oportunidades para o exercício da leitura crítica, da análise da intertextualidade implícita e do debate argumentativo.

Trata-se, portanto, de um gênero que mobiliza simultaneamente aspectos linguísticos, cognitivos e sociais da textualidade. A brevidade formal não reduz sua densidade discursiva, pois cada comentário funciona como enunciado posicionado, sustentado por referenciais ideológicos e pela intertextualidade implícita que remete ao contexto mais amplo da postagem original. Assim, os critérios de intencionalidade, aceitabilidade e coerência aparecem aqui de maneira particular: a intencionalidade se desdobra na tentativa de persuadir ou provocar; a aceitabilidade se ancora no reconhecimento mútuo entre membros de uma comunidade discursiva; e a coerência depende de um universo de referências compartilhadas.

Nesse sentido, os comentários em redes sociais configuram material relevante para o espaço escolar, na medida em que favorecem práticas de leitura crítica e debates argumentativos, permitindo ao estudante analisar como valores, ideologias e posicionamentos circulam no discurso digital. A exploração pedagógica desse gênero, como propõe a BNCC (Brasil, 2018), contribui para desenvolver competências de interpretação e argumentação, fundamentais para a formação do leitor crítico na contemporaneidade.

Story com enquete interativa

Os stories, sobretudo aqueles que utilizam enquetes, gifs ou caixas de perguntas, representam gêneros cuja textualidade está ancorada na interatividade, conforme a figura 3. O texto não se encerra em si mesmo, mas se desdobra a partir das ações do leitor, cuja resposta modifica o percurso da comunicação. Essa característica demanda uma compreensão temporalizada e contextual da mensagem, que só se realiza plenamente durante o ato da interação.

Figura 3: Story com enquete interativa



Fonte: Pinterest, [20--].

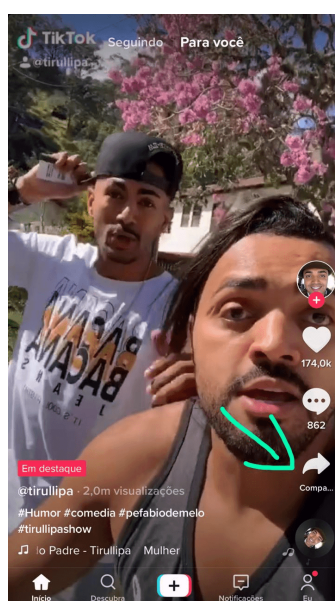
A intencionalidade nesse caso é predominantemente relacional, orientada à criação de engajamento afetivo e discursivo. Os critérios de coesão e coerência se manifestam na continuidade dos stories e na capacidade do leitor de acompanhar as sequências visuais e verbais publicadas. A situacionalidade desses textos é extremamente volátil, pois seu sentido está vinculado a um recorte temporal específico e a uma lógica de circulação efêmera. O caráter performativo da leitura, associado à responsividade imediata, evidencia o potencial desse gênero para fomentar práticas de leitura atentas ao contexto e à construção colaborativa do texto.

Além disso, a hipertextualidade e a multimodalidade reforçam a singularidade desse gênero: links, sons, imagens e elementos interativos não apenas complementam a linguagem verbal, mas condicionam a experiência de leitura. Trata-se, portanto, de um espaço discursivo em que intencionalidade, situacionalidade e informatividade se entrelaçam, evidenciando a textualidade em sua dimensão processual. Para o ensino, os stories configuram oportunidade pedagógica de explorar a efemeridade, a interatividade e a multimodalidade dos textos digitais, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), que orienta o trabalho com gêneros que circulam em diferentes mídias e demandam análise crítica dos efeitos de sentido produzidos.

Vídeo curto com legenda automática

Gêneros como os vídeos curtos, amplamente disseminados no TikTok, são exemplos paradigmáticos da textualidade multimodal contemporânea, conforme a figura 4. Neles, a articulação entre trilhas sonoras, recursos visuais, texto legendado e efeitos de edição cria um ambiente de leitura multissemiótica, no qual o sentido emerge da convergência entre diferentes linguagens. Muitas vezes, trata-se de conteúdos com finalidade informativa, crítica ou humorística, condensados em poucos segundos.

Figura 4: Vídeo do TikTok



Fonte: Enotas [20--].

A multimodalidade é o traço distintivo desse gênero, exigindo do leitor competências para articular informações provenientes de canais simultâneos. A informatividade tende a ser alta, mas frequentemente associada a uma lógica de consumo imediato e de rápida obsolescência. A coerência é construída a partir de metáforas visuais, sobreposições irônicas e inferências culturais, que exigem sensibilidade interpretativa para além do nível literal. A intencionalidade, por sua vez, pode variar conforme o efeito visado, desde a viralização até a crítica social, e sua identificação requer leitura atenta do conjunto expressivo.

Além disso, a situacionalidade desempenha papel crucial, pois o mesmo vídeo pode adquirir diferentes sentidos a depender do contexto de circulação, da comunidade discursiva que o interpreta e até da ação dos algoritmos que regulam sua visibilidade. A intertextualidade também é constitutiva desse gênero, já que muitos vídeos se constroem pela apropriação de trilhas sonoras, trends e formatos previamente difundidos, numa lógica de remixagem e reproduzibilidade característica da cultura digital.

A análise desses gêneros evidencia que os textos digitais, embora não se submetam às normas clássicas de estrutura textual, mobilizam os critérios de textualidade de forma singular e, muitas vezes, altamente eficiente. Reconhecemos, nesse contexto, a urgência de repensarmos as práticas de ensino da leitura, integrando à formação escolar os textos que de fato circulam na vida dos estudantes. Trabalhar com esses gêneros nos permite desenvolver nos alunos uma competência leitora ampliada, sensível à diversidade de linguagens, aos contextos de produção e às implicações ideológicas dos discursos contemporâneos. Mais do que uma adaptação às novas tecnologias, trata-se de uma reconfiguração epistemológica do que compreendemos por leitura, autoria e textualidade na cultura digital.

Desse modo, os vídeos curtos com legendas automáticas tornam-se recursos pedagógicos potentes para a análise da multimodalidade e da informatividade, em consonância com as orientações da BNCC (Brasil, 2018), que enfatizam o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e multissemiótica.

Impactos no ensino de leitura

A análise dos gêneros digitais revela não apenas novas formas de textualidade, mas também novas exigências cognitivas e interpretativas por parte dos leitores. Se antes a leitura escolar era majoritariamente orientada por critérios de linearidade, completude, formalidade e estabilidade estrutural, os textos digitais impõem um alargamento desses parâmetros, uma vez que se constituem por múltiplas linguagens, modos semióticos e práticas discursivas que extrapolam a gramática da frase e a unidade do parágrafo. Esse cenário confirma a necessidade de compreender a leitura como prática social, situada e ideologicamente marcada, em consonância com perspectivas de letramento crítico (Freire,

1996; Street, 2014). Tal realidade impõe ao ensino de leitura o desafio de deslocar-se de uma abordagem centrada no texto impresso para uma concepção expandida de leitura, que leve em conta os multiletramentos, a multimodalidade e a criticidade como elementos indissociáveis da formação do leitor contemporâneo.

As práticas pedagógicas ainda se mostram, em muitos contextos, ancoradas em modelos de leitura descontextualizados, voltados à busca de informações explícitas e à reprodução de respostas padronizadas. Essa abordagem, embora funcional para certas avaliações externas, pouco contribui para formar leitores capazes de compreender os mecanismos de produção de sentido nos ambientes digitais. Como enfatiza Antunes (2014), ler bem é perceber os elos que conectam o texto ao mundo, aos interlocutores e à intencionalidade discursiva que os atravessa. Isso implica, no ambiente escolar, deslocar o foco da decodificação mecânica para práticas interpretativas que considerem a dialogicidade dos textos digitais e as redes de sentidos que eles mobilizam.

A BNCC (Brasil, 2018) propõe, entre suas habilidades de leitura, a análise crítica de textos multimodais e digitais, reconhecendo os efeitos de sentido produzidos por diferentes linguagens e suportes. Entre essas habilidades, destaca-se aquela que orienta a “analisar o funcionamento das linguagens e de seus recursos na construção de sentidos em diferentes mídias e semioses” (Brasil, 2018), o que se viabiliza quando memes, stories, comentários e vídeos curtos entram no repertório escolar como objetos de leitura crítica. Para que isso ocorra de modo consistente, é decisivo que os docentes articulem fundamentos teórico-metodológicos sólidos a processos de formação continuada e curadoria de materiais didáticos atualizados.

Por fim, ensinar a ler no contexto da cultura digital não significa abandonar o rigor analítico ou relativizar o conhecimento linguístico, mas, ao contrário, ampliar as fronteiras do ensino para incluir novos objetos, novas linguagens e novos modos de produção textual. Significa, sobretudo, reconhecer os sujeitos-leitores como participantes ativos de práticas discursivas múltiplas, nas quais a textualidade se apresenta em constante reinvenção. Assim, o ensino de leitura precisa assumir um papel emancipatório, possibilitando que os

estudantes se tornem agentes críticos frente às textualidades digitais que atravessam seu cotidiano, condição indispensável para a cidadania no século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência e a consolidação dos gêneros digitais na contemporaneidade vêm alterando de forma profunda as práticas sociais de linguagem, deslocando os modos tradicionais de ler, escrever e interagir. Esses gêneros, marcados pela multimodalidade, pela fragmentação, pela hipertextualidade e pela intensa circulação em ambientes digitais, demandam do leitor não apenas competências técnicas, mas também uma postura crítica, interpretativa e culturalmente situada. Ao mesmo tempo, tensionam as categorias clássicas da Linguística Textual, exigindo uma releitura dos critérios de textualidade formulados por Beaugrande e Dressler (1997) e adotados amplamente nos estudos linguísticos e nas práticas escolares. Nessa direção, a atualização dos sete critérios, a saber: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, funcionam como eixo integrador que articula a fundamentação teórica às leituras realizadas dos gêneros digitais.

Neste artigo, argumentamos que os critérios de textualidade continuam sendo relevantes para a compreensão dos textos digitais, mas sua aplicação exige sensibilidade às novas materialidades textuais, aos múltiplos modos semióticos e às práticas comunicativas específicas da cibercultura. A análise de exemplos concretos, memes, comentários, stories, vídeos curtos, evidenciou que os sete critérios (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade) manifestam-se de forma particular nos gêneros digitais, muitas vezes extrapolando as marcas linguísticas e apoiando-se em repertórios culturais, recursos visuais e interações sociais. Essa constatação reforça a necessidade de atualizar os referenciais teóricos aplicados ao ensino de leitura, a fim de contemplar as condições emergentes de produção e circulação textual. No plano analítico, explicitamos como cada critério opera nos gêneros examinados, garantindo correspondência direta entre o quadro teórico mobilizado e os procedimentos de análise adotados.

As implicações dessa realidade para o ensino de leitura são incontornáveis. Formar leitores no século XXI implica ir além do domínio das estruturas gramaticais e do reconhecimento de informações explícitas: é preciso desenvolver habilidades de leitura crítica, de interpretação multimodal e de análise discursiva. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), ao propor o trabalho com múltiplas linguagens e gêneros em diferentes mídias, aponta nessa direção. No entanto, é necessário que essas diretrizes se materializem em práticas pedagógicas efetivas, sustentadas por uma abordagem teórica consistente, por formação docente contínua e por condições materiais adequadas nas escolas públicas. Sem esse alinhamento entre teoria, currículo e prática, a inserção dos gêneros digitais no ensino corre o risco de permanecer superficial ou meramente instrumental.

Além disso, é urgente superar visões reducionistas que opõem o “texto escolar” ao “texto digital”, como se fossem categorias excludentes. Ao reconhecer os gêneros digitais como objetos legítimos de análise linguística e discursiva, a escola se aproxima do universo cultural dos estudantes e potencializa sua função social de mediação entre saberes, práticas e mundos. Nesse sentido, o ensino da textualidade no contexto da cultura digital deve articular teoria linguística, criticidade e engajamento pedagógico, promovendo o letramento para a cidadania e para a participação ética e reflexiva nas redes de comunicação contemporâneas.

Como desdobramento deste estudo, sugerimos investigações empíricas que analisem práticas reais de leitura de textos digitais em sala de aula, bem como o desenvolvimento de oficinas e sequências didáticas voltadas à formação de leitores multimodais. Do ponto de vista teórico, a articulação entre os estudos da textualidade e os multiletramentos ainda constitui um campo promissor de pesquisa, especialmente quando voltado para contextos escolares periféricos, em que os desafios da leitura crítica se entrelaçam com as desigualdades no acesso à informação. Cabe à escola, e em especial ao ensino de Língua Portuguesa, assumir o protagonismo nesse processo, reinventando suas práticas à luz das transformações do mundo em que vivemos. Assim, reafirmamos que o ensino da textualidade na era digital não é apenas uma exigência metodológica, mas uma condição epistemológica para a formação de leitores críticos.

REFERÊNCIAS:

- ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introdução à linguística textual**. Tradução de Ingedore V. Koch. São Paulo: Contexto, 1997.
- BLOG REDAÇÃO EM REDE. **Interpretação. O comentário político nas redes sociais**. 2025. Disponível em: <https://redacaoemrede.blogspot.com/2025/01/interpretacao-o-comentario-politico-nas.html>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- ENOTAS. **TikTok: o que é e como funciona o aplicativo para criar vídeos**. [20--]. Disponível em: <https://enotas.com.br/blog/tiktok/>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A coerência textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 19–36.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes na web: o caso do blog**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 213–230.

PINTEREST. **Enquete interativa em stories**. [20--]._Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/momento-interao-enquete-rpida-enquete-interativa-story-inspirao-instagram--620652392412658141/>. Acesso em: 6 jun. 2025.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TIC**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline (org.). Letramentos digitais: múltiplos textos, múltiplos saberes. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014

WIKIPEDIA. **Nazaré Confusa**. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nazar%C3%A9_Confusa. Acesso em: 6 jun. 2025.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura na era da cibercultura: dos gêneros tradicionais aos gêneros digitais. In: ROJO, Roxane (org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 121–144.

SOBRE A AUTORA:

Suziane Silva é Doutora e Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL), Especialista em Metodologia e Práticas Pedagógicas do Ensino da Língua Portuguesa (UCAM) e graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).