

DO TOQUE NA TELA À LEITURA DO MUNDO: LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO ENTRE REDES, LINGUAGENS E SABERES

FROM TOUCHING THE SCREEN TO READING THE WORLD: DIGITAL LITERACY AMONG NETWORKS, LANGUAGES AND KNOWLEDGE

 <https://doi.org/10.63330/revalvoradav1n1-008>

Submetido em: 26/07/2026 e Publicado em: 17/08/2026

RA: e262120

Joice Marisa Görgen Junqueira

Mestra em Educação

Unilasalle - Canoas RS

E-mail: junqueirajoice@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9732638144266607>

RESUMO

A presença das tecnologias digitais na vida cotidiana transformou as formas de ler, escrever, comunicar, aprender e produzir conhecimentos. Entretanto, o acesso frequente a dispositivos, redes sociais e plataformas não garante, por si só, o desenvolvimento de práticas críticas, autônomas e socialmente responsáveis. Este capítulo discute o letramento digital como prática social e formativa, compreendendo-o para além do domínio técnico das ferramentas. O objetivo consiste em analisar como as redes, as múltiplas linguagens e os diferentes espaços de circulação de saberes reconfiguram as práticas de leitura e escrita, exigindo da escola novas formas de mediação pedagógica. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza teórica, desenvolvido por meio de revisão narrativa da literatura, com base em autores dos campos do letramento, dos multiletramentos, da cultura digital e da educação. A discussão articula contribuições de Soares, Kleiman, Ribeiro, Coscarelli, Rojo, Lankshear e Knobel, Xavier, Castells, Lévy e Freire, entre outros pesquisadores. Argumenta-se que estar conectado não significa estar digitalmente letrado, uma vez que a apropriação crítica das tecnologias envolve capacidades de selecionar informações, interpretar diferentes linguagens, reconhecer interesses discursivos, produzir conteúdos e participar de forma ética nos ambientes digitais. Conclui-se que a escola e o professor permanecem fundamentais na formação de sujeitos capazes de transitar criticamente entre textos, telas, redes e saberes, transformando o uso cotidiano das tecnologias em experiência de aprendizagem, participação social e exercício da cidadania.

Palavras-chave: Cultura digital; Formação cidadã; Letramento digital; Mediação docente; Multiletramentos.

ABSTRACT

The presence of digital technologies in everyday life has transformed the ways people read, write, communicate, learn, and produce knowledge. However, frequent access to devices, social networks, and digital platforms does not, by itself, ensure the development of critical, autonomous, and socially responsible practices. This chapter discusses digital literacy as a social and educational practice, understanding it beyond the technical mastery of tools. Its objective is to analyze how networks, multiple languages, and different spaces of knowledge circulation reshape reading and writing practices, requiring schools to develop new forms of pedagogical mediation. This is a qualitative and theoretical study conducted through a narrative literature review, drawing on authors from the fields of literacy, multiliteracies, digital culture, and education. The discussion brings together contributions from Soares, Kleiman, Ribeiro, Coscarelli, Rojo, Lankshear and Knobel, Xavier, Castells, Lévy, and Freire, among other researchers. It is argued that being connected does not necessarily mean being digitally literate, since the critical appropriation of technologies involves the ability to select information, interpret different languages, recognize discursive interests, produce content, and participate ethically in digital environments. The chapter concludes that schools and teachers remain fundamental in educating individuals capable of moving critically among texts, screens, networks, and forms of knowledge, transforming the everyday use of technologies into experiences of learning, social participation, and citizenship.

Keywords: Citizenship education; Digital culture; Digital literacy; Multiliteracies; Teacher mediation.

1 INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais no cotidiano social modificou as formas de comunicação, de acesso à informação e de produção de conhecimentos. Textos, imagens, vídeos, áudios e hiperlinks circulam simultaneamente em diferentes ambientes, ampliando experiências de leitura e escrita que já não se restringem ao suporte impresso. Nesse contexto, tocar uma tela pode significar acessar bibliotecas, notícias, redes sociais e espaços de autoria, mas também exige capacidades que ultrapassam o domínio técnico dos dispositivos. Ler em ambientes digitais envolve selecionar percursos, relacionar linguagens, avaliar fontes e atribuir sentidos às informações. Os estudos de Soares (2002; 2006) e Kleiman (1995; 2007) contribuem para essa compreensão ao situarem o letramento no campo dos usos sociais da leitura e da escrita, demonstrando que ser letrado não se limita à decodificação, mas pressupõe participação em práticas sociais de linguagem.

Nessa perspectiva, o letramento digital não representa uma ruptura com os letramentos anteriores, mas uma ampliação das possibilidades de leitura, produção textual e interação. Ribeiro (2009) compreende essas práticas como parte de um contínuo que articula suportes, gêneros e modos de participação, sem

estabelecer oposição entre o impresso e o digital. Ao mesmo tempo, os textos contemporâneos passam a combinar palavras, imagens, sons, movimentos e diferentes formas de organização visual. Rojo (2012) e Lankshear e Knobel (2008) mostram que os novos letramentos envolvem não apenas tecnologias distintas, mas também outras formas de autoria, colaboração e circulação dos saberes entre ambientes escolares, redes sociais e espaços digitais.

A familiaridade cotidiana com celulares, aplicativos e plataformas, entretanto, não permite afirmar que todos os sujeitos conectados sejam digitalmente letrados. O uso frequente dos dispositivos pode favorecer habilidades operacionais, mas não garante capacidade para pesquisar com critérios, verificar informações, compreender diferentes gêneros ou produzir conteúdos de maneira ética e autoral. Xavier (2011) reconhece a desenvoltura de crianças e adolescentes diante das tecnologias, mas ressalta que essas experiências precisam ser transformadas em oportunidades educativas significativas. Além disso, o letramento digital é atravessado por desigualdades sociais e educacionais, pois a qualidade da conexão, o tipo de equipamento, os repertórios culturais e as oportunidades formativas influenciam diretamente os modos de apropriação das tecnologias.

A escola ocupa posição estratégica nesse processo. Mais do que inserir equipamentos ou transferir conteúdos impressos para as telas, cabe à instituição criar situações nas quais os estudantes possam ler, interpretar, comparar, selecionar e produzir informações com consciência crítica. Moreira (2012) observa que a contribuição pedagógica das tecnologias depende do planejamento, da intencionalidade e da compreensão docente acerca das finalidades de cada recurso. Essa mediação aproxima-se da concepção de leitura do mundo desenvolvida por Freire (1989), uma vez que formar leitores na cultura digital também implica compreender os discursos, reconhecer relações de poder e posicionar-se diante das mensagens recebidas e produzidas. Assim, a tecnologia deixa de ser uma finalidade em si mesma e passa a integrar processos mais amplos de formação humana, autonomia e participação social.

Este capítulo tem como objetivo analisar o letramento digital como prática social e formativa, considerando as relações estabelecidas entre redes, linguagens, saberes e educação. Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza teórica, desenvolvido por meio de revisão narrativa da literatura. Após esta introdução, a primeira seção discute os fundamentos conceituais do letramento e sua ampliação para os ambientes digitais. A segunda examina as relações entre redes, linguagens e multiletramentos. Em seguida, são abordadas as vivências digitais dos estudantes, as desigualdades de acesso e de apropriação e o papel da mediação docente. Por fim, as considerações finais retomam os principais argumentos e reafirmam o letramento digital como compromisso educativo indispensável à formação crítica e cidadã.

2 METODOLOGIA

Este capítulo caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza teórica, desenvolvido por meio de revisão narrativa da literatura. A escolha dessa abordagem está relacionada ao objetivo de compreender o letramento digital como prática social, cultural e educativa, analisando as transformações das formas de leitura, escrita, comunicação e produção de conhecimentos em contextos mediados pelas tecnologias digitais.

O corpus teórico foi constituído por livros, artigos científicos, capítulos e documentos educacionais relacionados aos estudos do letramento, dos multiletramentos, da cultura digital e da educação. Foram priorizadas obras clássicas, fundamentais para a consolidação do campo, em diálogo com produções mais recentes sobre leitura em tela, linguagens digitais, práticas juvenis, desigualdades de acesso e mediação docente. A seleção considerou a relevância acadêmica, a relação direta com a temática e a disponibilidade das fontes para conferência das citações.

A análise foi organizada em quatro eixos: letramento como prática social; pluralidade de linguagens e suportes; redes e circulação de saberes; e papel da escola e do professor na formação digital. As contribuições de Soares, Kleiman, Street e Freire fundamentam a compreensão social e formativa do letramento, enquanto Ribeiro, Coscarelli, Xavier, Moreira, Rojo, Lankshear e Knobel ampliam a discussão para os ambientes digitais e para as novas formas de leitura, autoria e participação. Os estudos selecionados também permitem problematizar a ideia de que o uso frequente das tecnologias garante, automaticamente, competência digital crítica.

A interpretação das obras buscou estabelecer aproximações, complementaridades e tensões entre os autores, evitando uma apresentação meramente descritiva dos conceitos. Por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, sem participação direta de seres humanos ou produção de dados empíricos próprios, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa. Foram respeitados os princípios de integridade acadêmica, com conferência das fontes originais, identificação das citações e elaboração de uma argumentação própria.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre letramento digital exige compreender que as tecnologias não criaram a necessidade humana de ler, escrever, interpretar e comunicar, mas modificaram os suportes, as linguagens e as condições em que essas práticas se realizam. O que antes ocorria predominantemente no papel passou a coexistir com telas, hipertextos, vídeos, áudios, imagens e ambientes interativos, alterando os modos de produzir textos, selecionar informações, relacionar conteúdos e participar de diferentes espaços sociais. Por essa razão, a fundamentação deste capítulo parte de uma concepção de letramento que ultrapassa a aquisição de habilidades individuais e reconhece a leitura e a escrita como práticas historicamente construídas,

vinculadas às necessidades dos sujeitos, aos contextos culturais e às formas de participação de cada sociedade. Quando essas práticas se desenvolvem também em ambientes digitais, ampliam-se as possibilidades de interação com a linguagem e surgem novas demandas formativas, permitindo compreender o letramento digital como parte de um processo mais amplo, no qual textos, redes, linguagens e saberes se articulam dinamicamente.

3.1 DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS: A DIMENSÃO SOCIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

A compreensão do letramento como prática social ampliou o debate educacional para além da aprendizagem do código escrito. Embora a alfabetização assegure o domínio das relações entre grafemas e fonemas, o letramento envolve os usos que os sujeitos fazem da leitura e da escrita em situações concretas. Ler um aviso, interpretar um contrato, produzir uma mensagem, participar de uma discussão ou buscar informações são práticas orientadas por objetivos, interlocutores e contextos específicos. Por essa razão, não basta perguntar se uma pessoa sabe ler e escrever; é necessário compreender como ela utiliza esses conhecimentos em sua vida social.

Essa perspectiva aparece na definição de Kleiman, para quem o letramento corresponde a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). A formulação desloca o foco das competências isoladas para as experiências sociais construídas por meio da linguagem. Família, escola, trabalho, espaços religiosos, organizações comunitárias e ambientes culturais constituem diferentes agências de letramento, pois promovem formas particulares de contato com os textos e com a escrita.

O letramento, portanto, não representa uma condição homogênea nem uma aprendizagem concluída definitivamente. Os sujeitos desenvolvem diferentes níveis de apropriação da leitura e da escrita conforme as oportunidades de participação, a escolaridade, os repertórios culturais e as demandas encontradas ao longo da vida. Ribeiro (2003, p. 15) sintetiza essa compreensão ao afirmar que “saber ler e escrever não é uma questão de tudo ou nada”, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis. Tal entendimento rompe com a ideia de uma fronteira rígida entre indivíduos letrados e não letrados, situando as práticas de linguagem em um contínuo de experiências e possibilidades.

A dimensão social do letramento também se relaciona ao exercício da cidadania. O domínio das práticas de leitura e escrita interfere no acesso aos direitos, no mundo do trabalho, na circulação pela cidade e na participação em decisões coletivas. Essa relação aparece de forma explícita na reflexão de Scribner:

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. (SCRIBNER, 1982, p. 9 apud SOARES, 2004, p. 73).

A citação evidencia que as práticas letradas não se restringem ao desempenho escolar. Elas participam da inserção social dos sujeitos e condicionam suas possibilidades de atuação em sociedades nas quais a escrita ocupa posição central. Nesse contexto, a escola assume a responsabilidade de ampliar os repertórios dos estudantes, proporcionando contato com textos, gêneros e situações comunicativas que talvez não estejam disponíveis em seus espaços cotidianos. Isso não significa desconsiderar os conhecimentos já construídos pelos alunos, mas criar condições para que possam transitar por diferentes práticas sociais de linguagem.

As mudanças nos suportes, nas formas de produção e nos meios de circulação dos textos também conduziram à pluralização do conceito. Soares afirma que “diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156). Falar em letramentos permite reconhecer que as práticas desenvolvidas na escola, no trabalho, na literatura, na vida cotidiana e nos ambientes digitais possuem características e exigências próprias.

A ampliação dos suportes não elimina as aprendizagens relacionadas ao texto impresso, mas acrescenta novos gestos, técnicas e possibilidades de leitura e escrita. Ao discutir as habilidades necessárias à alfabetização, Soares já incluía os instrumentos e os suportes como componentes desse processo:

[...] habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever e de modos de ler [...], habilidades de uso de instrumentos de escrita [...], de equipamentos como máquina de escrever, computador [...], habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê — livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos [...] e tela do computador. (SOARES, 2003, p. 91).

A passagem demonstra que ler e escrever sempre envolveram relações com instrumentos, materialidades e modos específicos de organização textual. A introdução das telas não inaugura a mediação tecnológica da escrita, mas amplia um processo histórico no qual diferentes suportes modificam os gestos de leitura, as formas de produção e as possibilidades de circulação dos textos. O papel, o livro, o teclado, o computador e os dispositivos móveis integram uma rede de tecnologias culturais que coexistem e influenciam as práticas sociais.

Desse modo, o letramento digital deve ser compreendido como uma das manifestações dos letramentos contemporâneos, e não como substituição das práticas anteriores. Os conhecimentos

construídos na leitura de livros, jornais e outros materiais impressos relacionam-se às habilidades mobilizadas diante das telas, ainda que os ambientes digitais apresentem características próprias. A passagem do singular para o plural permite, assim, reconhecer a diversidade das linguagens e dos contextos nos quais os sujeitos leem, escrevem, interagem e produzem saberes.

3.2 LETRAMENTO DIGITAL: ENTRE O ACESSO, A APROPRIAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO

A ampliação das tecnologias digitais introduziu novas formas de acessar textos, produzir conteúdos e estabelecer interações sociais. Computadores, telefones celulares e plataformas digitais passaram a integrar atividades relacionadas ao estudo, ao trabalho, ao entretenimento e à participação pública. Entretanto, a presença dos dispositivos no cotidiano não assegura, isoladamente, a constituição do letramento digital. O acesso representa apenas uma das condições desse processo, que envolve a capacidade de compreender linguagens, selecionar informações, produzir sentidos e utilizar os recursos tecnológicos de maneira adequada às diferentes situações sociais.

Coscarelli e Ribeiro definem o letramento digital como “a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital, tanto para ler quanto para escrever” (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9). A definição evidencia que as tecnologias não inauguram práticas completamente separadas das experiências anteriores, mas ampliam os espaços nos quais a leitura e a escrita podem ocorrer. O sujeito continua mobilizando conhecimentos linguísticos, culturais e sociais, embora precise adaptá-los às características dos suportes digitais, à organização hipertextual e à combinação de diferentes recursos expressivos.

A leitura realizada em uma tela pode envolver palavras, imagens, vídeos, sons, menus e hiperlinks, exigindo decisões constantes sobre os caminhos que serão percorridos. Essa configuração amplia as possibilidades de navegação, mas também demanda objetivos claros e capacidade de seleção. Um leitor pode acessar inúmeras fontes em poucos minutos e, ainda assim, não conseguir identificar quais delas apresentam informações confiáveis ou relevantes. O letramento digital não se mede, portanto, pela velocidade com que alguém navega ou pela quantidade de aplicativos que utiliza, mas pela qualidade das ações realizadas nesses ambientes.

Ao analisar os modos de interação mediados por tecnologias, Xavier apresenta uma concepção ampla do termo:

Consideramos o conceito de letramento digital em seu sentido amplo. Enquanto tal, ele significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicas de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins. O letrado digital exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais. Ele utiliza com facilidade os recursos expressivos como imagens, desenhos, vídeos para interagir com outros sujeitos. (XAVIER, 2011, p. 6).

A concepção de Xavier reúne o domínio dos dispositivos, a leitura de diferentes códigos e a participação em práticas comunicativas. Contudo, o desenvolvimento dessas capacidades não ocorre de maneira uniforme. Uma pessoa pode dominar determinadas operações e enfrentar dificuldades em outras; pode comunicar-se com desenvoltura pelas redes sociais, mas não conseguir realizar uma pesquisa acadêmica, organizar um documento ou avaliar a procedência de uma informação. Por essa razão, o letramento digital também se constitui em diferentes graus, relacionados aos contextos, às necessidades e às oportunidades de aprendizagem.

Moreira (2012) reforça que o uso das tecnologias precisa estar relacionado a uma finalidade concreta. Realizar uma busca na internet, por exemplo, envolve saber o que se procura, por que aquela informação é necessária e de que modo ela será utilizada. O domínio técnico dos comandos pode permitir o acesso aos conteúdos, mas não garante compreensão, análise ou aplicação. Essa distinção é especialmente relevante no campo educacional, em que a presença de computadores, vídeos e plataformas pode produzir apenas uma aparência de inovação quando não está associada a objetivos pedagógicos consistentes.

A tecnologia, isoladamente, não modifica as concepções de ensino e aprendizagem. Coscarelli e Ribeiro chamam atenção para a necessidade de planejamento e de adequação das estratégias às situações formativas:

O que queremos mostrar é que o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações. E é aí que está uma das vantagens de se usar o computador em sala de aula. Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 27).

Essa compreensão afasta duas posições extremas: a rejeição das tecnologias e a crença de que sua simples incorporação resolveria problemas educacionais históricos. O potencial dos recursos digitais depende das práticas construídas com eles. Quando utilizados sem intencionalidade, podem apenas reproduzir métodos tradicionais em novos suportes; quando articulados a propostas de pesquisa, autoria e colaboração, podem ampliar as formas de participação dos estudantes e favorecer aprendizagens mais contextualizadas.

Outro aspecto importante refere-se à proximidade entre leitura e produção nos espaços digitais. O sujeito que acessa um conteúdo pode comentá-lo, compartilhá-lo, modificá-lo ou produzir uma resposta. Essa possibilidade amplia a participação, mas também introduz responsabilidades relacionadas à autoria, à identificação das fontes e aos efeitos sociais das publicações. Estar digitalmente letrado implica reconhecer que a facilidade de circulação não elimina a necessidade de cuidado com as informações, com os interlocutores e com os direitos envolvidos na produção intelectual.

Ana Elisa Ribeiro observa que não basta saber digitar; é necessário saber ler, escolher, pesquisar, selecionar, reelaborar e participar. A enumeração evidencia que o letramento digital articula habilidades técnicas a processos interpretativos e sociais. Ler em ambientes digitais pressupõe reconhecer diferentes gêneros, compreender as finalidades dos textos e tomar decisões diante de percursos não lineares. Produzir nesses espaços demanda organizar linguagens, considerar os destinatários e assumir responsabilidade pelo conteúdo colocado em circulação.

O acesso às tecnologias também ocorre de maneira desigual. Possuir um telefone celular não significa dispor das mesmas condições de quem utiliza computador, conexão estável e diferentes programas. Além das diferenças materiais, existem desigualdades relacionadas às oportunidades de formação. Alguns sujeitos aprendem a explorar recursos variados, enquanto outros permanecem limitados a usos repetitivos e restritos. Por isso, a inclusão digital não pode ser compreendida apenas como distribuição de equipamentos; ela precisa envolver condições para que os recursos sejam apropriados de forma crítica, produtiva e socialmente significativa.

O letramento digital configura-se, assim, como processo contínuo de apropriação. Ele começa no acesso e no domínio de operações básicas, mas se amplia quando o sujeito consegue selecionar informações, transitar entre linguagens, produzir conteúdos, resolver problemas e participar de práticas sociais mediadas pelas tecnologias. Essa compreensão é fundamental para evitar que familiaridade seja confundida com competência e para reafirmar o papel da educação na transformação do contato cotidiano com as telas em experiência de conhecimento, expressão e cidadania.

3.3 REDES, LINGUAGENS E MULTILETRAMENTOS

As práticas de leitura e escrita em ambientes digitais são marcadas pela integração de diferentes linguagens. Textos verbais, fotografias, vídeos, áudios, gráficos, símbolos e recursos interativos frequentemente aparecem combinados em uma mesma produção, exigindo do leitor capacidades que ultrapassam a interpretação da palavra escrita. Ler, nesse contexto, envolve compreender como os diferentes elementos se relacionam, quais sentidos produzem e de que maneira orientam a atenção e a interpretação.

Os estudos dos multiletramentos contribuem para compreender essa diversidade. Rojo (2012) defende que a escola precisa considerar tanto a multiplicidade cultural dos sujeitos quanto a variedade de linguagens que compõem os textos contemporâneos. Lankshear e Knobel (2011) acrescentam que os novos letramentos não se caracterizam apenas pela utilização de equipamentos digitais, mas por práticas de participação, colaboração e produção compartilhada. Dessa maneira, a presença das tecnologias transforma não apenas os suportes, mas também as relações entre leitores, autores e comunidades.

Essa transformação está associada ao desenvolvimento da cibercultura, compreendida por Lévy como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento

e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). A definição evidencia que os ambientes digitais não constituem apenas espaços técnicos. Neles circulam formas de convivência, produção cultural e construção de conhecimentos que interferem diretamente nos modos como os sujeitos aprendem e se comunicam.

A organização dos textos em redes também altera os percursos de leitura. Os hiperlinks permitem que o leitor escolha caminhos, retorne a conteúdos anteriores e estabeleça relações entre diferentes fontes. Essa possibilidade amplia a autonomia, mas exige critérios para evitar dispersão e fragmentação. O acesso a uma grande quantidade de informações não garante a compreensão, pois transformar dados em conhecimento pressupõe selecionar, relacionar, interpretar e avaliar os materiais encontrados.

Ao discutir a relação entre os diferentes suportes e as práticas de linguagem, Ribeiro define o letramento digital como uma ampliação das possibilidades de atuação nos ambientes digitais:

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza. (RIBEIRO, 2009, p. 30-31).

A formulação mostra que o letramento digital não se limita ao acesso às informações. Ele envolve ação e comunicação, o que inclui produzir textos, participar de interações, compreender gêneros e adequar as escolhas linguísticas às situações vivenciadas. A leitura e a escrita passam a integrar uma rede de possibilidades que articula práticas anteriores e novas formas de expressão, sem estabelecer uma substituição automática do impresso pela tela.

A multimodalidade também amplia as possibilidades pedagógicas. Imagens, mapas, infográficos, vídeos e produções sonoras podem favorecer a representação de conceitos e aproximar os conteúdos escolares das práticas culturais dos estudantes. Entretanto, sua utilização precisa estar vinculada a objetivos de aprendizagem. A presença de diferentes linguagens não garante, isoladamente, maior compreensão; cabe ao professor orientar a leitura dos elementos, explorar suas relações e problematizar os efeitos de sentido produzidos.

Por essa razão, trabalhar com multiletramentos implica desenvolver propostas nas quais os estudantes não sejam apenas consumidores de conteúdos, mas também autores. Produzir vídeos, podcasts, infográficos, páginas digitais ou narrativas multimodais pode favorecer pesquisa, planejamento, seleção de informações e reflexão sobre os interlocutores. Essas atividades tornam-se formativas quando ultrapassam a reprodução de modelos prontos e possibilitam escolhas conscientes sobre o que dizer, como dizer e por quais meios fazer circular determinado conhecimento.

Redes, linguagens e saberes constituem, assim, dimensões interdependentes do letramento digital. As redes ampliam os espaços de circulação; as diferentes linguagens diversificam as formas de expressão;

e os saberes são reorganizados por práticas de seleção, interpretação e autoria. A escola assume o desafio de articular essas dimensões, transformando o contato cotidiano com conteúdos digitais em oportunidades de leitura crítica, produção responsável e aprendizagem significativa.

3.4 JUVENTUDES, EXPERIÊNCIAS DIGITAIS E DESIGUALDADES DE APROPRIAÇÃO

A desenvoltura demonstrada por muitos jovens no uso de aplicativos, jogos, redes sociais e dispositivos móveis costuma sustentar a ideia de que essa geração dominaria naturalmente as tecnologias. Tal interpretação, entretanto, confunde rapidez operacional com letramento digital. Navegar, publicar ou alternar entre plataformas não significa, necessariamente, saber pesquisar, comparar fontes, organizar informações ou produzir conteúdos autorais. Heinsfeld e Pischetola (2017) questionam justamente essa visão homogênea das juventudes, pois as competências digitais não decorrem apenas da idade: elas são construídas em condições sociais, culturais e educacionais muito diferentes.

Xavier (2011) reconhece que o contato precoce com dispositivos pode favorecer habilidades específicas, mas ressalta que o letramento digital exige “modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais” (XAVIER, 2011, p. 6). A afirmação permite distinguir o uso espontâneo das tecnologias de sua apropriação mais ampla. Um estudante pode produzir vídeos, trocar mensagens e circular com facilidade pelas redes, mas encontrar dificuldades diante de uma pesquisa acadêmica, de um editor de textos ou da necessidade de verificar a procedência de uma publicação. Não se trata de desvalorizar os saberes construídos fora da escola, e sim de reconhecer que eles não abrangem todas as práticas necessárias à participação na cultura digital.

Além disso, as experiências juvenis não se diferenciam apenas pelas habilidades desenvolvidas. As condições de acesso também interferem no que cada estudante consegue realizar. O telefone celular, muitas vezes, é o único dispositivo disponível e precisa ser compartilhado ou utilizado com conexão instável. Embora permita comunicação, consulta e participação em diversas atividades, nem sempre oferece as mesmas condições para produzir trabalhos extensos, manipular arquivos, acessar plataformas mais complexas ou acompanhar atividades síncronas.

Van Dijk (2005) demonstra que a desigualdade digital não termina quando o sujeito consegue acessar a internet. Ela envolve a qualidade dos equipamentos, o domínio das habilidades e, principalmente, os tipos de uso que podem ser realizados. Duas pessoas conectadas podem ocupar posições bastante distintas: uma explora diferentes ferramentas para estudar, criar e resolver problemas; outra permanece limitada a poucas plataformas e atividades repetitivas. O acesso, portanto, constitui uma condição necessária, mas insuficiente para garantir apropriação.

Essa diferença torna-se especialmente relevante quando a escola propõe atividades baseadas na suposição de que todos os estudantes possuem os mesmos recursos e conhecimentos. Exigir conexão

permanente, equipamentos específicos ou domínio prévio de determinadas ferramentas pode transferir aos alunos uma responsabilidade que também pertence à instituição. Como lembram Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 27), “o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas”. Tampouco produzirá inclusão apenas por estar presente: são necessárias infraestrutura, orientação, planejamento e alternativas que considerem as condições concretas de participação.

A experiência digital dos jovens precisa, assim, ser acolhida sem idealização. Os conhecimentos adquiridos nas redes podem constituir pontos de partida importantes, mas devem ser ampliados por situações de pesquisa, produção, análise e reflexão. Cabe à escola aproximar práticas juvenis e conhecimentos sistematizados, sem transformar a cultura digital em mero recurso de entretenimento ou em requisito excludente. Nessa perspectiva, promover letramento digital significa criar condições para que a familiaridade se converta em autonomia, o consumo em autoria e o acesso em participação crítica.

3.5 MEDIAÇÃO DOCENTE E A ESCOLA COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTO DIGITAL

A escola ocupa lugar central na ampliação das práticas de letramento digital, sobretudo porque o contato cotidiano com dispositivos não assegura que os estudantes saibam utilizá-los para aprender, pesquisar e produzir conhecimentos. As experiências construídas fora do espaço escolar constituem repertórios importantes, mas precisam ser problematizadas e ampliadas. Cabe à educação aproximar os usos sociais das tecnologias dos objetivos formativos, evitando tanto a rejeição das práticas digitais quanto sua incorporação sem reflexão.

Compreender a escola como agência de letramento digital significa reconhecer que sua função não se limita a oferecer acesso a equipamentos. Ribeiro (2009) atribui à instituição escolar e ao professor o papel de multiplicadores das práticas digitais, capazes de orientar usos relacionados à leitura, à escrita, à comunicação e à participação cidadã. Uma disciplina centrada apenas em comandos ou programas pode produzir habilidades operacionais, mas dificilmente promoverá autonomia se os recursos não estiverem vinculados a situações reais de produção textual, pesquisa e resolução de problemas.

Essa distinção torna-se necessária porque a presença da tecnologia não modifica automaticamente as práticas pedagógicas. Um conteúdo expositivo pode ser transferido do quadro para uma apresentação digital sem produzir qualquer mudança na posição ocupada pelos estudantes. Da mesma maneira, a realização de pesquisas na internet pode limitar-se à cópia de informações, caso não envolva seleção, comparação de fontes e reelaboração autoral. O valor formativo das tecnologias depende, portanto, das escolhas metodológicas e das finalidades atribuídas às atividades.

Moreira (2012) observa que as concepções dos professores sobre letramento digital interferem diretamente em suas práticas. Quando a tecnologia é compreendida apenas como recurso para tornar a aula mais atrativa, corre-se o risco de reduzir sua função a um elemento decorativo. Por outro lado, quando é

incorporada ao planejamento como linguagem e espaço de produção de saberes, pode favorecer autoria, colaboração e participação. A formação docente precisa, assim, contemplar não somente o funcionamento das ferramentas, mas também suas possibilidades pedagógicas e seus limites.

A responsabilidade por essa formação não pode ser atribuída exclusivamente ao professor. A instituição precisa garantir infraestrutura, conexão, apoio técnico, tempo para planejamento e oportunidades de formação continuada. A ausência dessas condições frequentemente transforma a utilização de tecnologias em esforço individual e descontínuo. Ao questionarem a resistência docente, Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 28) provocam: “Não estariam contribuindo para a exclusão aqueles professores que acreditam que a informática não é a realidade de nossos alunos?”. A pergunta permanece pertinente, desde que acompanhada do reconhecimento de que a inclusão digital também exige políticas institucionais e condições concretas de trabalho.

O professor não precisa competir com a rapidez com que os estudantes exploram aplicativos e dispositivos. Sua contribuição está na intencionalidade pedagógica, na formulação de problemas e na criação de situações que levem os alunos a ultrapassar usos imediatos. Comparar fontes, produzir textos multimodais, elaborar campanhas, construir podcasts, analisar notícias e desenvolver projetos colaborativos são exemplos de práticas que podem integrar leitura, escrita, pesquisa e participação. Nessas situações, a tecnologia funciona como meio para a aprendizagem, e não como finalidade isolada.

Xavier (2011) chama atenção para a necessidade de aproximar as práticas escolares das experiências digitais dos estudantes:

Se a escola e a prática pedagógica de seus docentes não corresponderem atualmente às expectativas da Geração Y quanto à dinâmica, flexibilidade e inovação, há um sério risco de fazê-la cair no tédio, desestimulá-la, diminuindo consequentemente seu rendimento intelectual. (XAVIER, 2011, p. 13).

Embora a categoria “Geração Y” esteja vinculada ao contexto em que a pesquisa foi realizada, a reflexão permite discutir o distanciamento entre certas práticas escolares e as formas contemporâneas de comunicação. Esse diálogo, entretanto, não significa submeter a educação às novidades tecnológicas ou transformar toda atividade em experiência digital. O papel da escola consiste em selecionar recursos de acordo com os objetivos de aprendizagem, equilibrando diferentes suportes e preservando espaços de leitura aprofundada, diálogo e elaboração conceitual.

A mediação docente também é indispensável para o desenvolvimento da autoria. A facilidade de copiar e compartilhar conteúdos exige que os estudantes aprendam a reconhecer fontes, organizar referências e reelaborar as informações consultadas. Produzir um texto digital não consiste em reunir fragmentos disponíveis, mas em realizar escolhas, construir uma perspectiva e assumir responsabilidade

pelo que é publicado. O professor participa desse processo ao orientar etapas de planejamento, produção, revisão e circulação.

Dessa forma, a escola torna-se agência de letramento digital quando transforma o acesso às tecnologias em oportunidade de compreensão, expressão e participação. Seu compromisso não é apenas formar usuários eficientes, mas leitores e autores capazes de agir com autonomia em diferentes ambientes. A mediação docente estabelece a ponte entre os saberes construídos nas redes e os conhecimentos sistematizados pela educação, contribuindo para que a experiência digital adquira sentido crítico e formativo.

3.6 LETRAMENTO DIGITAL, FORMAÇÃO CRÍTICA E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

O letramento digital alcança sua dimensão mais ampla quando possibilita aos sujeitos não apenas acessar informações, mas compreender os contextos em que elas são produzidas, posicionar-se diante dos discursos e participar de práticas sociais de maneira responsável. Essa formação envolve capacidades de interpretação, autoria, diálogo e tomada de decisão. Em sociedades nas quais parte significativa da comunicação, dos serviços e da participação pública ocorre por meios digitais, o domínio crítico dessas práticas torna-se condição importante para o exercício da cidadania.

Participar dos ambientes digitais não significa apenas publicar, reagir ou compartilhar conteúdos. A participação consciente pressupõe avaliar fontes, distinguir fatos de opiniões, reconhecer diferentes interesses e refletir sobre as consequências da circulação de determinadas mensagens. O sujeito digitalmente letrado compreende que suas ações produzem efeitos e que a liberdade de expressão não elimina responsabilidades éticas diante dos demais participantes.

Ribeiro (2009) relaciona o letramento digital à ação e à comunicação eficientes em ambientes mediados por tecnologias. Essa eficiência não pode ser reduzida à velocidade de operação, pois inclui a capacidade de selecionar, interpretar e produzir textos adequados às diferentes finalidades. A autora também destaca que a escola pode atuar como agência fundamental desse processo, aproximando práticas sociais de leitura e escrita das experiências formativas desenvolvidas com os estudantes.

A formação crítica também exige reconhecer que as redes não constituem espaços neutros ou igualmente acessíveis. Os sujeitos participam desses ambientes a partir de condições sociais, econômicas e culturais distintas. Enquanto alguns dispõem de equipamentos variados, conexão estável e apoio para explorar diferentes recursos, outros acessam a internet de forma limitada. Essas diferenças influenciam as possibilidades de estudar, produzir, comunicar e participar, demonstrando que a cidadania digital também depende de políticas de inclusão e de oportunidades educacionais.

Nesse contexto, a escola precisa associar o desenvolvimento de competências digitais à reflexão sobre convivência, respeito, autoria e responsabilidade. Questões relacionadas à exposição da vida privada,

ao uso de imagens, à identificação das fontes e à forma de tratamento dos interlocutores devem integrar as propostas pedagógicas. O estudante precisa compreender que os ambientes digitais prolongam as relações sociais e que os princípios éticos necessários à convivência também se aplicam às interações realizadas por meio das telas.

O trabalho pedagógico pode promover essa formação por meio de situações concretas de leitura e produção. Analisar diferentes versões de uma notícia, identificar a autoria de uma publicação, comparar fontes, discutir comentários em redes sociais e produzir conteúdos destinados a interlocutores reais são atividades que articulam linguagem, ética e participação. Mais do que apresentar normas de comportamento, essas experiências ajudam os estudantes a compreender os efeitos de suas escolhas comunicativas.

Xavier (2011) demonstra que as tecnologias podem ampliar a produção e a circulação de textos, sobretudo quando os estudantes participam ativamente das práticas propostas. Entretanto, esse potencial precisa ser orientado por projetos pedagógicos que transformem a familiaridade com os dispositivos em oportunidade de aprendizagem. A mediação docente contribui para que os usos cotidianos sejam ampliados e relacionados à construção de conhecimentos, à expressão autoral e à participação social.

Assim, o letramento digital aproxima-se de uma formação comprometida com a autonomia. O sujeito autônomo não é aquele que atua isoladamente, mas quem consegue compreender as situações, mobilizar conhecimentos, dialogar com diferentes perspectivas e tomar decisões responsáveis. Entre redes, linguagens e saberes, a educação pode contribuir para que estudantes deixem de ocupar apenas a posição de consumidores e se tornem leitores, autores e participantes conscientes da cultura digital.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidenciou que o letramento digital não pode ser reduzido ao domínio técnico de equipamentos ou aplicativos. Os estudos de Soares (2002), Kleiman (1995) e Ribeiro (2009) convergem ao compreender a leitura e a escrita como práticas sociais construídas em contextos específicos. Dessa forma, as ações realizadas em ambientes digitais dependem não apenas do conhecimento dos comandos, mas da capacidade de interpretar textos, reconhecer finalidades comunicativas, selecionar informações e produzir sentidos. Esse resultado reforça que o letramento digital integra um conjunto mais amplo de letramentos, articulando aprendizagens desenvolvidas em suportes impressos às novas possibilidades de interação proporcionadas pelas telas.

Outro aspecto identificado refere-se à multiplicidade de linguagens que compõem os textos digitais. Palavras, imagens, sons, vídeos, movimentos e hiperlinks aparecem frequentemente combinados, exigindo do leitor diferentes estratégias de compreensão. Rojo (2012) demonstra que os multiletramentos envolvem tanto a diversidade cultural quanto a variedade de recursos semióticos presentes nas práticas

contemporâneas. Lankshear e Knobel (2011), por sua vez, destacam que os novos letramentos também modificam as relações de autoria e participação, uma vez que os sujeitos podem produzir, compartilhar e reelaborar conteúdos coletivamente. Os ambientes digitais ampliam, portanto, as possibilidades de expressão, mas exigem formação para que a multimodalidade não seja percebida apenas como recurso visual, e sim como parte da construção dos sentidos.

A revisão também permitiu questionar a associação entre juventude e competência digital. A desenvoltura para utilizar redes sociais, jogos e aplicativos não assegura que os estudantes saibam pesquisar, avaliar fontes ou produzir conteúdos autorais. Xavier (2011, p. 6) afirma que o letramento digital requer “modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais”, indicando que a familiaridade operacional representa apenas uma dimensão desse processo. Heinsfeld e Pischetola (2017) reforçam que as experiências digitais das juventudes são heterogêneas e dependem das condições sociais, educacionais e culturais em que se desenvolvem. Desse modo, a ideia de uma geração naturalmente competente diante das tecnologias tende a ocultar dificuldades concretas de aprendizagem e diferenças significativas entre os estudantes.

As desigualdades de acesso constituíram outro resultado relevante. Van Dijk (2005) demonstra que a exclusão digital envolve não apenas a disponibilidade de conexão e equipamentos, mas também o desenvolvimento de habilidades e a diversidade dos usos realizados. Um estudante que acessa a internet exclusivamente por um telefone celular, com conexão limitada, não dispõe necessariamente das mesmas condições de outro que possui computador, rede estável e orientação para utilizar diferentes programas e fontes. Essas diferenças interferem diretamente na participação em atividades escolares e mostram que a inclusão digital não se concretiza apenas com a presença de dispositivos. Ela requer infraestrutura, formação e oportunidades reais de apropriação.

Nesse cenário, a mediação docente apresentou-se como elemento central para transformar o acesso às tecnologias em experiência formativa. Moreira (2012) e Coscarelli e Ribeiro (2005) defendem que a contribuição pedagógica dos recursos digitais depende dos objetivos, do planejamento e das estratégias adotadas. Como afirmam Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 27), “o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas”. Cabe ao professor orientar a comparação de fontes, a leitura de diferentes linguagens, a produção autoral e a reflexão sobre os efeitos sociais dos conteúdos que circulam nas redes. Em diálogo com Freire (1989), os resultados indicam que o letramento digital se aproxima de uma leitura crítica do mundo, na medida em que favorece autonomia, participação e compreensão das relações que atravessam a cultura digital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo analisou o letramento digital como prática social e formativa, considerando as relações estabelecidas entre leitura, escrita, redes, linguagens e circulação de saberes. A discussão demonstrou que o conceito não pode ser reduzido ao domínio técnico de dispositivos ou aplicativos. Embora as habilidades operacionais sejam necessárias, estar digitalmente letrado envolve compreender informações, interpretar diferentes linguagens, produzir conteúdos, participar de interações e agir com responsabilidade nos ambientes digitais.

A passagem do letramento aos letramentos permitiu reconhecer a diversidade dos contextos em que a linguagem é utilizada. As práticas realizadas nas telas não substituem automaticamente aquelas construídas nos suportes impressos, mas ampliam o sistema de mídias e introduzem novas possibilidades de leitura, escrita e autoria. O sujeito contemporâneo transita entre livros, cadernos, computadores e dispositivos móveis, mobilizando conhecimentos distintos de acordo com os gêneros, os objetivos e os interlocutores envolvidos.

Também se evidenciou que a familiaridade com as tecnologias não assegura apropriação crítica. Crianças e jovens podem utilizar redes sociais, jogos e aplicativos com desenvoltura e, ainda assim, apresentar dificuldades para pesquisar, selecionar fontes, organizar informações ou produzir textos autorais. A ideia de que as novas gerações seriam naturalmente competentes no ambiente digital desconsidera as desigualdades de acesso, as diferenças de repertório e a necessidade de mediações educativas intencionais.

As desigualdades digitais não se limitam à ausência de conexão. Elas abrangem o tipo de equipamento disponível, a qualidade do acesso, a diversidade das práticas e as oportunidades de aprendizagem. Por essa razão, propostas pedagógicas que utilizam tecnologias precisam considerar as condições reais dos estudantes, evitando transformar recursos digitais em novos fatores de exclusão. Democratizar o acesso significa também oferecer orientação, infraestrutura e experiências que ampliem as possibilidades de participação.

Nesse processo, a escola permanece como importante agência de letramento digital. Sua função não consiste apenas em inserir equipamentos nas aulas, mas em criar situações nas quais os estudantes possam pesquisar, comparar, interpretar, produzir e compartilhar conhecimentos. O professor atua como mediador ao formular problemas, orientar escolhas, promover o diálogo e ajudar os alunos a transformar informações dispersas em aprendizagens significativas. Moreira (2012) reforça que a contribuição educacional das tecnologias depende do planejamento e das finalidades que orientam seu uso, e não da simples presença dos recursos em sala de aula.

A articulação entre redes, linguagens e saberes também amplia as possibilidades de autoria. Textos multimodais, vídeos, podcasts, infográficos e outras produções podem favorecer a expressão e a colaboração, desde que sejam desenvolvidos com critérios e objetivos claros. Formar autores no ambiente

digital implica ensinar a reconhecer fontes, reelaborar informações, considerar os interlocutores e assumir responsabilidade pelo que se coloca em circulação.

Retomar o percurso do toque na tela à leitura do mundo significa compreender que a tecnologia adquire sentido educativo quando contribui para ampliar a interpretação da realidade. A tela pode oferecer acesso a inúmeros conteúdos, mas é a formação crítica que permite transformá-los em conhecimento. O letramento digital, nessa perspectiva, constitui um compromisso com a formação de sujeitos capazes de ler diferentes linguagens, dialogar com múltiplos saberes e participar conscientemente da vida social.

Conclui-se que a educação precisa acolher as práticas digitais sem aderir a elas de forma automática ou deslumbrada. Entre a rejeição e o entusiasmo acrítico, encontra-se o trabalho pedagógico fundamentado, que reconhece as potencialidades das tecnologias e, ao mesmo tempo, problematiza seus limites. Ao assumir esse compromisso, a escola contribui para que o contato cotidiano com as redes se transforme em experiência de aprendizagem, autoria, participação e cidadania.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação: uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301>. Acesso em: 26 jul. 2026.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: everyday practices and social learning**. 3. ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOREIRA, Carla. Letramento digital: do conceito à prática. **Anais do SIELP**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf. Acesso em: 26 jul. 2026.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 26 jul. 2026.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002008100008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/>. Acesso em: 10 jul. 2026.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

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

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

VAN DIJK, Jan A. G. M. **The deepening divide: inequality in the information society**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011. DOI: 10.4013/cld.2011.91.01. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5715/571561870002.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2026.