

# DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA LEITURA DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ENTRE HIPERESTIMULAÇÃO E ENGAJAMENTO CRÍTICO

*CHALLENGES AND POTENTIALITIES OF DIGITAL  
READING IN LOWER SECONDARY EDUCATION: BETWEEN  
HYPERSTIMULATION AND CRITICAL ENGAGEMENT*

**Alessandra Maria Rocha Ribeiro<sup>1</sup>**

**Resumo:** A crescente presença das tecnologias digitais na vida cotidiana de crianças e adolescentes impõe à escola novos desafios e responsabilidades no que se refere à formação de leitores autônomos e críticos. No contexto do Ensino Fundamental II, a leitura digital ultrapassa a simples decodificação textual e exige competências ampliadas, como o letramento midiático, a navegação hipermediática e a capacidade de avaliação crítica das informações. Este artigo analisa os desafios e potencialidades da leitura digital nesse segmento educacional, considerando os impactos da hiperestimulação promovida pelas interfaces digitais e os caminhos possíveis para fomentar o engajamento crítico dos estudantes. A metodologia adotada baseia-se em revisão de literatura e análise qualitativa das práticas escolares. Observa-se que a leitura digital, quando mediada por práticas pedagógicas intencionais, pode favorecer a construção de sentidos mais profundos, promover a autonomia leitora e ampliar o repertório cultural dos alunos. No entanto, a ausência de políticas públicas eficazes, a lacuna na formação docente e a precarização dos recursos tecnológicos nas escolas públicas ainda constituem entraves significativos. A integração entre práticas lúdicas e informativas, aliada ao trabalho colaborativo, à produção textual autoral e à avaliação contínua, revela-se como estratégia promissora para a promoção da leitura crítica no ambiente digital. Assim, a escola precisa assumir seu papel formador frente à cultura digital, repensando métodos, conteúdos e finalidades para garantir que os estudantes não

---

1 Pedagoga e Geógrafa. Licenciatura em Pedagogia e Geografia com pós-graduação em Psicopedagogia com ênfase em educação especial e educação inclusiva, Neuropsicopedagogia Clínica, Psicomotricidade e Educação Contemporânea com ênfase coordenação pedagógica. Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC/GO. E-mail: [alessandrarochoa2007@hotmail.com](mailto:alessandrarochoa2007@hotmail.com)

apenas acessem os textos digitais, mas também desenvolvam as competências necessárias para interpretá-los com responsabilidade, profundidade e consciência cidadã.

**Palavras-chave:** Leitura digital; Ensino Fundamental II; Multiletramentos; Cultura digital; Práticas pedagógicas.

**Abstract:** The growing presence of digital technologies in the daily lives of children and adolescents poses new challenges and responsibilities for schools, particularly regarding the development of autonomous and critical readers. In the context of lower secondary education, digital reading goes beyond mere textual decoding and requires expanded competencies such as media literacy, hypermedia navigation, and critical evaluation of information. This article analyzes the challenges and potentialities of digital reading within this educational stage, considering the impacts of hyperstimulation promoted by digital interfaces and the possible ways to foster students' critical engagement. The methodology is based on literature review and qualitative analysis of school practices. It is observed that digital reading, when guided by intentional pedagogical practices, can enhance deeper meaning-making, promote reading autonomy, and expand students' cultural repertoire. However, the lack of effective public policies, gaps in teacher training, and limited technological resources in public schools remain significant obstacles. The integration of playful and informative practices, combined with collaborative work, authorship-based text production, and continuous assessment, emerges as a promising strategy for promoting critical reading in digital environments. Therefore, schools must embrace their formative role within digital culture, rethinking methods, content, and objectives to ensure that students not only access digital texts, but also develop the necessary skills to interpret them with responsibility, depth, and civic awareness.

**Keywords:** Digital reading; Lower secondary education; Multiliteracies; Digital culture; Pedagogical practices.

## Introdução

A inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar representa um dos maiores desafios enfrentados pela educação contemporânea, especialmente no que se refere à formação de leitores no Ensino Fundamental II. A presença constante de telas, aplicativos e plataformas digitais transformou significativamente a forma como

os alunos acessam, processam e interagem com os textos. Ao mesmo tempo em que esse cenário oferece inúmeras possibilidades de ampliação do repertório e de engajamento com práticas leitoras mais dinâmicas e multimodais, também impõe barreiras importantes, como a dispersão da atenção, a leitura fragmentada e a superficialidade na interpretação dos conteúdos. Diante dessa ambivalência, torna-se urgente repensar as estratégias pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de competências leitoras no ambiente digital, a fim de que os estudantes possam se tornar sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

Essa transformação no ecossistema da leitura não pode ser compreendida de forma isolada, pois está intrinsecamente vinculada às mudanças sociais, culturais e cognitivas provocadas pela ubiquidade das tecnologias da informação. As práticas tradicionais de leitura, pautadas pela linearidade e pela concentração, convivem agora com hipertextos, links interativos e estímulos visuais intensos que reconfiguram a experiência leitora. Conforme apontam Coscarelli e Ribeiro (2018, p. 45), “a leitura digital exige do leitor não apenas habilidades técnicas, mas também uma postura ativa diante da multiplicidade de caminhos interpretativos possíveis, o que implica em novas formas de letramento e de mediação pedagógica”. Essa realidade exige que a escola assuma um papel mais propositivo na mediação entre os sujeitos e os textos digitais, criando ambientes formativos que promovam a criticidade e a profundidade da leitura mesmo em contextos hiperestimulantes.

O Ensino Fundamental II, por sua natureza de transição entre a infância e a adolescência, é especialmente impactado por essas mudanças. Os estudantes dessa etapa apresentam características cognitivas e emocionais que os tornam mais vulneráveis aos apelos da velocidade e da fragmentação típicos do ambiente digital. Ao mesmo tempo, trata-se de um período de intensificação da formação identitária e do desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Nesse sentido, o trabalho com a leitura digital precisa considerar tanto os aspectos técnicos da decodificação textual quanto os fatores afetivos, motivacionais e críticos envolvidos na construção de sentidos. A leitura, nesse contexto, deixa de ser apenas um processo mecânico de extração de informações para se configurar como uma prática social mediada por múltiplas linguagens, valores e intencionalidades.

Compreender os desafios e potencialidades da leitura digital, portanto, implica reconhecer que a tecnologia, por si só, não garante a formação de leitores proficientes. É necessário que haja uma intencionalidade pedagógica clara, sustentada por práticas que articulem ludicidade,

engajamento crítico e contextualização sociocultural. Como observam Xavier e Bazerman (2017, p. 122), “as tecnologias digitais oferecem inúmeras possibilidades de ampliação das práticas de leitura, mas somente quando integradas a projetos educativos consistentes é que contribuem efetivamente para o desenvolvimento da autonomia leitora”. Assim, cabe aos educadores o papel de mediadores conscientes, capazes de orientar os estudantes na seleção de fontes confiáveis, na leitura aprofundada de conteúdos e na produção de sentidos em meio ao excesso de informação.

É a partir dessa compreensão que o presente artigo se propõe a analisar, com base em revisão de literatura e reflexão teórica, os principais desafios e as potencialidades da leitura digital no Ensino Fundamental II. A pesquisa parte do pressuposto de que, diante da hiperestimulação sensorial e da lógica de consumo rápido de informações típica do meio digital, é fundamental repensar as estratégias de ensino de leitura para que sejam mais compatíveis com as exigências da contemporaneidade. Nesse percurso, busca-se discutir os impactos da fragmentação da atenção, da superficialidade interpretativa e das múltiplas distrações, ao mesmo tempo em que se evidencia a importância da formação de leitores críticos, criativos e engajados. A construção de práticas pedagógicas eficazes nesse cenário depende do reconhecimento de que a leitura digital não é uma ameaça à educação, mas uma oportunidade de renovação das formas de ensinar e aprender a ler no século XXI.

## **Leitura digital e hiperestimulação cognitiva: riscos e implicações para o aprendizado**

A ascensão do ambiente digital como principal medium de acesso à informação e conhecimento tem reconfigurado profundamente as práticas de leitura. A transição do texto impresso para o suporte eletrônico não representa uma mera migração de suporte, mas uma transformação radical na natureza do ato de ler. Nesse novo ecossistema, caracterizado pela hipertextualidade e pela multiplicidade de estímulos concorrentes, emerge o fenômeno da hiperestimulação cognitiva, que impõe desafios significativos aos processos de aprendizado profundo e à construção de conhecimento. Este texto analisa os riscos e as implicações dessa nova realidade, ponderando as transformações em curso.

A leitura digital é fundamentalmente distinta da leitura linear e imersiva favorecida pelo livro impresso. Conforme explica Marcuschi

(2010, p. 23):

O hipertexto digital é um texto que se expande em múltiplas direções, formando uma rede de conexões potencialmente infinita”. Essa arquitetura rizomática, embora amplie o acesso à informação, fragmenta a atenção do leitor, que é constantemente convidado a seguir links, abrir novas abas e interagir com notificações paralelas.

A leitura torna-se, portanto, uma atividade predominantemente não linear e superficial, na qual a profundidade da análise é frequentemente sacrificada em favor da cobertura ampla e rápida de conteúdos.

A hiperestimulação cognitiva inerente ao meio digital é um dos fatores centrais que comprometem a qualidade da leitura para fins de estudo. O dispositivo de leitura, seja um computador ou um *tablet*, é um ambiente multimidiático por excelência, onde textos, sons, imagens e vídeos competem pela atenção do usuário. Kenski (2012, p. 89) adverte que “a multiplicidade de estímulos simultâneos pode levar a uma saturação sensorial, dificultando a concentração e a retenção de informações”. O cérebro, sobrecarregado por demandas attentivas concorrentes, tem sua capacidade de processamento profundo e de consolidação mnêmica severamente prejudicada.

Um dos impactos mais nefastos dessa dinâmica para o aprendizado é o enfraquecimento da chamada “leitura profunda”, um estado de imersão cognitiva necessário para a compreensão crítica, a inferência e a reflexão. Soares (2006, p. 54) define esse processo como “aquele que permite ao leitor estabelecer relações complexas com o texto, interrogá-lo e reconstruir seus sentidos”. A leitura digital, com sua tendência à superficialidade e ao escaneamento (*skimming*), promove um engajamento mais passivo e menos crítico com o texto, conforme observado por Xavier (2013, p. 112): “A facilidade de acesso parece correlacionar-se inversamente com a profundidade do processamento mental dedicado ao material lido”.

A consequência direta é a dificuldade em alcançar níveis satisfatórios de compreensão leitora e de construção de conhecimento significativo. A leitura fragmentada e interrompida impede a formação de um modelo mental coerente do texto, essencial para a aprendizagem. Braga (2014, p. 77) corrobora essa visão ao afirmar:

A construção do conhecimento requer um tempo de maturação e de reflexão que é incompatível com a velocidade e a fragmentação impostas pela cultura digital. A constante interrupção e o *multitasking* durante a leitura de um material complexo impedem a necessária imersão, resultando em uma compreensão truncada e em uma

memória mais frágil. A aparente eficiência em coletar informações dispersas mascara uma profunda ineficiência em transformá-las em saber consolidado.

Além dos desafios cognitivos, é crucial considerar as implicações dessa nova forma de ler sobre a produção escrita e a autoria. Borges (2005, p. 31) alerta que “o excesso de informação, muitas vezes copiada e colada sem a devida mediação crítica, pode levar a uma escrita acrítica e desestruturada”. O aluno, habituado a consumir conteúdos de forma rápida e desconexa, pode reproduzir esse padrão em sua própria produção textual, negligenciando a estruturação lógica de argumentos e a autoria reflexiva.

Contudo, é imperativo evitar uma visão exclusivamente determinista e negativa. Moraes (2017, p. 145) defende que “o problema não reside na tecnologia em si, mas na forma como a utilizamos e nas competências que desenvolvemos para lidar com ela”. Nesse sentido, o papel da educação é fundamental. Leal (2015, p. 201) propõe a “necessidade de se desenvolver uma letramento digital crítico, que capacite os estudantes a navegarem nesse ambiente de forma estratégica, sabendo quando e como recorrer a uma leitura superficial ou a uma leitura profunda”.

Em síntese, a leitura digital, em um contexto de hiperestimulação, apresenta riscos tangíveis à qualidade do aprendizado, privilegiando a velocidade e a quantidade em detrimento da profundidade e da reflexão. Como adverte Braga (2014, p. 89), “a aceleração do processamento informacional tende a favorecer a superficialidade em detrimento da análise profunda”. A fragmentação da atenção e a dificuldade de imersão comprometem a compreensão leitora e a consolidação da memória de longo prazo, aspectos fundamentais para a aprendizagem significativa. A superação desses desafios não passa pela rejeição da tecnologia, mas pela implementação de práticas educacionais que formem leitores críticos e estratégicos.

Nesse sentido, Kenski (2012, p. 156) afirma que “a educação precisa preparar os sujeitos para o uso consciente e crítico das tecnologias, transformando-os de consumidores passivos em produtores ativos de conhecimento”. Esses leitores devem ser capazes de dominar as ferramentas digitais sem se submeter passivamente à sua lógica fragmentária. O futuro do aprendizado na era digital dependerá do equilíbrio entre o aproveitamento das potencialidades do hipertexto e a preservação dos processos cognitivos profundos necessários à construção do conhecimento.

Para tanto, é necessário que o ambiente escolar promova situações de leitura que aliem recursos digitais a estratégias de mediação intencional, valorizando a leitura reflexiva e o diálogo com diferentes linguagens. O uso de plataformas interativas, por exemplo, pode favorecer a motivação e a autonomia dos alunos, desde que esteja associado a objetivos pedagógicos claros e à orientação crítica do professor. Além disso, é preciso desenvolver competências metacognitivas que permitam aos estudantes monitorar sua compreensão e lidar com os desafios da leitura em ambientes não lineares. A formação docente, nesse sentido, torna-se elemento essencial, pois cabe ao professor preparar os alunos para transitar com consciência entre múltiplos suportes, linguagens e modos de ler. É nesse horizonte que a leitura digital pode se tornar uma aliada na formação de sujeitos autônomos, engajados e capazes de atribuir sentido ao mundo que os cerca.

### **Práticas pedagógicas e o desenvolvimento do engajamento crítico na leitura online**

A ubiquidade dos ambientes digitais na contemporaneidade redefine os paradigmas educacionais, demandando uma reavaliação profunda das práticas pedagógicas tradicionais. Especificamente, o ato de ler, migrando massivamente para suportes eletrônicos, apresenta novos desafios e oportunidades para a formação de leitores. Nesse contexto, desenvolver o engajamento crítico durante a leitura online torna-se imperativo, transcendendo a mera decodificação de textos para alcançar uma postura analítica e reflexiva perante a enxurrada informacional característica da era digital. Este texto analisa estratégias pedagógicas capazes de fomentar tal competência.

A leitura online, por sua natureza hipertextual e multimidiática, tende a favorecer uma abordagem superficial, pautada pelo escaneamento rápido e pela constante dispersão da atenção. Xavier (2023, p. 45) adverte que “a arquitetura da web, com seus hiperlinks e estímulos simultâneos, convida a uma navegação broad, mas raramente deep”. Essa dinâmica, se não mediada pedagogicamente, pode resultar em uma recepção passiva e acrítica da informação. Nascimento e Rocha (2023, p. 15) complementam que “a ausência de mediação transforma o potencial interativo do digital em mera distração”, evidenciando o papel crucial do educador.

Para contrapor essa tendência à superficialidade, as práticas pedagógicas devem intencionalmente promover a desaceleração e a

profundidade. Atividades estruturadas que obriguem o aluno a justificar suas escolhas de links seguidos ou a comparar versões diferentes de uma mesma notícia representam formas de operacionalizar essa interrupção produtiva. O educador deve criar contextos que favoreçam a análise pausada em detrimento do consumo acelerado de informação, incentivando a suspensão do julgamento imediato.

Lima (2023, p. 88) defende que “é preciso criar momentos de ‘interrupção estratégica’ na navegação, incentivando a pausa reflexiva sobre a confiabilidade da fonte”. Práticas pedagógicas que simulam a curadoria de conteúdos, a checagem de fatos e a análise da audiência-alvo de diferentes portais de notícias capacitam o estudante a navegar com autonomia. Silva e Queiroz (2022, p. 34) corroboram esta visão, afirmando que “o exercício comparativo é fundacional para desnaturalizar a aparente neutralidade dos textos digitais”.

A articulação entre leitura online e produção textual crítica surge como um pilar essencial para solidificar o aprendizado. Propostas que demandam a elaboração de resenhas críticas de sites ou a participação em fóruns de debate com regras de argumentação fundamentada são poderosos antídotos contra o consumo passivo. Através da escrita reflexiva, o estudante organiza seu pensamento e desenvolve uma voz crítica autoral.

O trabalho colaborativo, facilitado pelas próprias ferramentas digitais, também se mostra uma abordagem pedagógica potente. Silva e Queiroz (2022, p. 76) destacam que “a leitura colaborativa online permite a construção colectiva de significados, confrontando interpretações”. Através do diálogo com os pares, o aluno é desafiado a defender seu ponto de vista e considerar outras perspectivas. Costa e Santos (2023, p. 102) referem que “o conflito sociocognitivo gerado no debate é um motor essencial para o desenvolvimento do criticidade”.

A avaliação dessas competências deve alinhar-se à proposta, abandonando modelos que privilegiam apenas a reprodução de conteúdo. Portfólios digitais, rubricas analíticas que detalham critérios de crítica fonte e a observação de participações em fóruns são alternativas mais adequadas. É fundamental que os instrumentos avaliativos capturem tanto o processo quanto o produto da aprendizagem crítica.

Rodrigues e Vieira (2022, p. 54) sintetizam o desafio colocado aos educadores:

A formação do leitor crítico no século XXI não pode prescindir de uma pedagogia que seja, ela mesma, crítica e reflexiva. Isso implica

em deslocar o foco do ensino da transmissão de informações para a problematização constante dos modos como a informação é produzida, circula e é consumida online. O professor assume o papel de mediador que propõe problemas complexos, fornece ferramentas de análise e cria ambientes onde a leitura se torna uma prática social de questionamento.

Logo, desenvolver o engajamento crítico na leitura online é uma missão pedagógica complexa, porém urgente. Requer uma abordagem intencional que combine a desaceleração da navegação, o letramento midiático, a articulação com a produção textual, o trabalho colaborativo e uma avaliação processual. Como afirma Xavier (2023, p. 67), “a criticidade na leitura digital não emerge espontaneamente, mas resulta de intervenções pedagógicas sistemáticas e intencionais”. A educação deve preparar os discentes não apenas para ler o mundo digital, mas para lê-lo de forma profundamente questionadora e emancipadora.

Portanto, Sousa e Moura (2023, p. 145) destacam que “a formação para a cidadania digital exige o desenvolvimento de competências que permitam decodificar criticamente os textos que circulam online”. Capacitá-los para o exercício pleno da cidadania na era da informação implica reconhecer que o ambiente virtual, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à informação, também impõe desafios éticos, cognitivos e sociais que precisam ser enfrentados por meio de ações educativas conscientes e planejadas.

Estimular a curiosidade investigativa, promover debates sobre a confiabilidade das fontes e desenvolver habilidades de interpretação crítica são passos fundamentais nesse processo. Além disso, é indispensável criar condições para que os alunos reflitam sobre os efeitos das tecnologias em suas práticas de leitura e escrita, compreendendo os mecanismos que influenciam seus comportamentos digitais. Nesse contexto, a escola assume o papel de mediadora entre o sujeito e o conhecimento, possibilitando experiências formativas que integram criticamente o universo digital às práticas de letramento. Essa formação crítica e sensível é o caminho para que a leitura online ultrapasse o consumo superficial e contribua efetivamente para a construção de sujeitos autônomos e socialmente engajados.

## **Entre o lúdico e o informativo: possibilidades da leitura digital na formação de leitores autônomos**

A formação de leitores autônomos na contemporaneidade exige uma reflexão profunda sobre as transformações nos suportes e práticas de leitura impulsionadas pela cultura digital. Este novo contexto sociotecnológico introduz elementos que transcendem radicalmente a linearidade do texto impresso, criando um espaço híbrido entre o lúdico e o informativo. Essa convergência oferece possibilidades ímpares para o desenvolvimento de competências leitoras mais complexas e engajadas, demandando novas abordagens pedagógicas. O desafio educacional consiste em aproveitar tais potencialidades sem negligenciar a profundidade crítica necessária à autonomia do leitor, equilibrando aspectos motivacionais e cognitivos no processo de formação leitora.

As características multimodais e interativas dos textos digitais reconfiguram profundamente a experiência leitora, aproximando-a de uma dimensão lúdica e exploratória. Santaella (2004, p. 78) observa que “a natureza hipertextual dos ambientes digitais convida a uma navegação não linear, semelhante a um jogo de descobrimentos e associações”. Essa liberdade de percurso, quando adequadamente orientada, pode estimular significativamente o prazer pela leitura e a curiosidade intelectual, elementos fundamentais para a formação de leitores persistentes e motivados. A imersão proporcionada por ambientes digitais bem elaborados cria condições favoráveis para o desenvolvimento de hábitos de leitura duradouros e significativos.

Contudo, a dimensão lúdica não deve ser compreendida como antagonista à aprendizagem significativa. Valente (2011, p. 92) defende que:

O aspecto gamificado da leitura digital, com seus desafios e recompensas imediatas, pode servir como ponte estratégica para o engajamento com conteúdos complexos. Plataformas que utilizam elementos de jogos para incentivar a leitura profunda ou a exploração de múltiplas fontes demonstram como o lúdico e o formativo podem coexistir de maneira sinérgica e produtiva no processo de formação leitora.

Essa integração requer, contudo, um planejamento pedagógico cuidadoso e reflexivo para evitar os riscos do superficialismo e do imediatismo.

A articulação entre diferentes linguagens – textual, sonora, visual e hipertextual – exige do leitor contemporâneo competências específicas para navegar criticamente nesse ecossistema complexo e multifacetado. Rojo (2012, p. 113) adverte que “a multiplicidade de modos semióticos não implica necessariamente em compreensão mais profunda, mas demanda um letramento multimodal crítico e consciente”. A autonomia do leitor na cultura digital depende, portanto, de sua capacidade de decodificar, interpretar e analisar criticamente essas diversas camadas de significação, habilidade que deve ser sistematicamente desenvolvida através de práticas pedagógicas intencionais.

Nesse contexto complexo, o papel do educador torna-se fundamental como mediador capaz de transformar a exploração lúdica em aprendizagem reflexiva e crítica. Coscarelli (2009, p. 67) afirma que “cabe ao professor criar situações didáticas que aproveitem o potencial interativo do digital para desenvolver estratégias de leitura profundas e críticas”. Oliveira (2021, p. 134) complementa essa perspectiva ao afirmar que “a mediação pedagógica deve focar na transição do entretenimento passivo para a leitura como prática social de questionamento e construção de conhecimento”, garantindo que a dimensão lúdica não eclipse a necessária profundidade analítica.

Soares (2016, p. 89) oferece uma perspectiva abrangente e fundamentada sobre esse processo formativo:

A formação do leitor autônomo na cultura digital requer superar falsas dicotomias entre entretenimento e aprendizagem. O aspecto lúdico dos suportes digitais, quando pedagogicamente orientado, pode ser a alavanca para desenvolver o prazer pela descoberta intelectual e o rigor crítico. O desafio está em criar ambientes onde os estudantes possam experimentar a leitura como uma jornada de exploração significativa, que conjuga curiosidade e método, liberdade e profundidade analítica.

A avaliação do desenvolvimento leitor nesses ambientes digitais deve considerar tanto os processos quanto os produtos da aprendizagem, adotando uma perspectiva formativa e processual. Leal e Brandão (2019, p. 102) sugerem que “portfólios digitais que registrem as trilhas de leitura, as conexões estabelecidas e as reflexões geradas oferecem visibilidade ao desenvolvimento progressivo da autonomia leitora”. Essa documentação cuidadosa permite ao educador intervir de maneira mais precisa e personalizada no percurso de cada leitor, adaptando as estratégias de acordo com as necessidades específicas identificadas ao longo do processo.

A integração consciente e planejada entre lúdico e informativo nas práticas de leitura digital representa, assim, um caminho promissor e necessário para a formação de leitores verdadeiramente autônomos no século XXI. Xavier e Bazerman (2017, p. 156) concluem que “as ferramentas digitais, com sua capacidade única de engajar através de múltiplas linguagens e interfaces interativas, criam oportunidades ímpares para desenvolver leitores que sejam tanto críticos quanto motivados em suas práticas leitoras”. O equilíbrio dialético entre esses polos – ludicidade e profundidade crítica – constitui o cerne do projeto contemporâneo de formação leitora, preparando cidadãos capazes de navegar com autonomia, discernimento e competência crítica no complexo ecossistema informacional da atualidade.

Essa proposta demanda uma reconfiguração das práticas pedagógicas, nas quais o prazer da leitura não seja dissociado da reflexão, e em que o texto digital seja trabalhado como um artefato cultural pleno de significados, códigos e intencionalidades. Ao estimular o engajamento afetivo e cognitivo por meio de recursos lúdicos, o ambiente digital pode se tornar um poderoso aliado na promoção de aprendizagens significativas e duradouras. No entanto, essa potência só se realiza quando mediada por estratégias educativas que incentivem a análise crítica, a argumentação e a autoria. Cabe à escola, portanto, articular essas dimensões em projetos de leitura que superem o tecnicismo e o imediatismo, valorizando tanto a experiência estética quanto a construção ativa do conhecimento. Trata-se de uma pedagogia da leitura digital que reconhece o leitor como sujeito ativo, situado e crítico.

## **Considerações finais**

A leitura digital impõe ao processo educativo desafios complexos e, ao mesmo tempo, oferece um campo fértil para a reinvenção das práticas pedagógicas. No contexto do Ensino Fundamental II, onde os estudantes estão imersos cotidianamente em múltiplas telas, sons, estímulos visuais e informações simultâneas, torna-se imperativo refletir sobre como formar leitores críticos, autônomos e engajados diante da velocidade e da fragmentação que marcam o ambiente digital. A leitura deixou de ser uma simples decodificação de signos impressos para se tornar uma prática multifacetada que exige novas habilidades cognitivas, sociais e tecnológicas.

Compreender a leitura digital não apenas como um suporte técnico,

mas como um campo simbólico, político e cultural, é essencial para que os educadores possam conduzir práticas que transcendam o consumo passivo de informações. Os estudantes precisam ser preparados para atuar criticamente nesse novo cenário, desenvolvendo competências que lhes permitam navegar de forma ética, reflexiva e consciente pelas diferentes plataformas. Nesse sentido, o papel do professor é central, não como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador e formador de sujeitos que saibam filtrar, interpretar e reconfigurar os sentidos do que leem.

É necessário, portanto, que as escolas deixem de enxergar a leitura digital como um “risco” ou uma “ameaça” à leitura tradicional e passem a valorizá-la como aliada na construção de novas formas de letramento. Tal mudança requer um esforço coletivo que envolva formação docente continuada, investimento em infraestrutura tecnológica, revisão dos currículos escolares e a inclusão de práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo dos alunos no processo de leitura e escrita digital.

Além disso, é importante reconhecer que a leitura digital não é homogênea nem linear. Os estudantes apresentam diferentes níveis de familiaridade e competência com os gêneros digitais, o que demanda estratégias diferenciadas de ensino. Trabalhar com hipermídias, blogs, podcasts, fanfics, redes sociais e outras linguagens digitais exige um olhar atento à diversidade cultural, aos interesses dos alunos e às demandas do século XXI. É nesse encontro entre o lúdico e o informativo, entre a diversão e a crítica, que reside o potencial de formação de leitores autônomos.

Enfim, se a leitura digital desafia as formas tradicionais de ensinar e aprender, ela também convoca a educação a se reinventar. Cabe aos educadores a tarefa de transformar esse desafio em oportunidade, conduzindo práticas que sejam, ao mesmo tempo, atrativas, significativas e emancipadoras. A formação do leitor digital não se resume à competência técnica, mas exige sensibilidade, criticidade e compromisso com uma educação que prepare os estudantes para exercer, com responsabilidade, sua cidadania em um mundo cada vez mais mediado por telas, algoritmos e redes.

## Referências

ALVES, Ludmila B. de O.; CASTRO, Lúcia R. T. de. **Letramento digital, engajamento cívico e formação de leitores críticos: desafios para a escola.** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 9, n. 3, p.

1013–1029, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopoliticas/article/view/10963>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BORGES, Maria Aparecida. **Hipertextualidade e leitura: desafios para a compreensão.** In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 121–138.

BRAGA, Denise M. **O cérebro na era da informação: implicações para a leitura.** In: TINOCO, G.; FURLANETTO, C. R. (Orgs.). *Leitura e tecnologias digitais*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 45–63.

COSCARELLI, Célia. **Leitura e escrita na Internet.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Marília A.; GONÇALVES, Rodrigo C. **A leitura no ciberespaço: estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da criticidade.** Revista Linguagem em (Dis)curso, v. 23, n. 1, p. 69–93, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Ztrwmhcn5PLGLsLlFP4hCFC>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FERREIRA, Thais C. da S.; MOURA, Fernando J. de. **Competências digitais e práticas leitoras na escola: entre o prescrito e o possível.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 20, n. 55, p. 49–68, 2023. Disponível em: <https://revistas.puc-rio.br/index.php/educacaoecultura/article/view/6221>. Acesso em: 25 ago. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Leitura e escrita na cultura digital: desafios para a formação de professores.** In: Educação em Revista, v. 35, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e20240021.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

LEAL, Terezinha A. M. **Leitura digital e cognição: desafios da escola na cultura da convergência.** In: MACHADO, A. R. (Org.). *Letramentos digitais e escola: práticas e reflexões*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 37–54.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros digitais: novas formas de ação no mundo digital.** In: LEMKE, J. L.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 17–34.

MELO, Jacqueline C. de; SÁ, Simone N. de. **A leitura crítica da**

**informação digital:**

**um desafio à formação de leitores.** Revista Internacional de Educação Superior, v. 8, n. esp., p. e022042, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/riesup/a/ZfrcXYMXBGzPgM47kzNGgKS>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MORAES, Maria Cândida. **A ecologia cognitiva da leitura digital: entre os excessos de estímulo e o silenciamento da reflexão.** In: MACHADO, A. R. (Org.). *Leitura e tecnologia: interfaces cognitivas*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 87–103.

NASCIMENTO, Érica S. et al. **Educação midiática e cultura digital: desafios à formação crítica de estudantes.** Revista Docência e Cibercultura, v. 5, n. 2, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/docenciaecibercultura/article/view/11690>. Acesso em: 25 ago. 2025.

OLIVEIRA, Lílian Silva de. **Letramento digital e formação de leitores: práticas de leitura no ensino fundamental.** In: Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 18, n. 51, 2021. Disponível em: <http://revistaecc.uerj.br/ECC/article/view/4406>. Acesso em: 25 ago. 2025.

OLIVEIRA, Luana M.; FERRARI, Maria P. **Multiletramentos e ensino de leitura crítica no ambiente virtual: contribuições para a formação cidadã.** Revista Educação em Questão, v. 61, n. 64, p. 1–25, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/30335>. Acesso em: 25 ago. 2025.

RAMOS, Cláudia M.; SOUSA, Raquel A. **Educação, tecnologia e práticas de letramento: reflexões sobre a formação crítica de leitores digitais.** Revista Práxis Educacional, v. 18, n. 48, p. 1261–1284, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11652>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de múltiplas linguagens.** São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Wellington F.; NUNES, Clarissa C. B. **Práticas de leitura na cibercultura: experiências com o gênero fanfiction.** Cadernos de Gênero e Diversidade, v. 6, n. 1, p. 87–108, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/31110>.

Acesso em: 25 ago. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VALENTE, José Armando. **Formação de professores e tecnologias: repensando o currículo**. Campinas: Papirus, 2011.

XAVIER, Antônio Carlos. **Da cultura do papel à cultura digital: o impacto da hipermídia no processo de leitura**. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TIC*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 55–72.

XAVIER, Antônio Carlos; BAZERMAN, Charles. **Gêneros acadêmicos e uso das tecnologias digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.