

Gêneros Digitais: entre os multiletramentos e o ensino crítico de Língua Portuguesa

Digital Genres: between multiliteracies and critical Portuguese language teaching

Marcelo Alves da Silva¹
Stefanio Tomaz da Silva²

Resumo

Examina-se, neste artigo, a inclusão dos gêneros digitais no ensino de Língua Portuguesa ao articular três dimensões: a cultura digital, os multiletramentos e a perspectiva crítica no processo de ensino-aprendizagem. Tecem-se considerações sobre o cenário educacional pós-pandemia de COVID-19, que, ao mesmo tempo, acelerou o uso das Tecnologias Digitais e agravou os desafios na área da Educação, especialmente os associados às desigualdades sociais e ao aprofundamento de questões psicossocioemocionais e cognitivas. Defende-se neste estudo que as Tecnologias Digitais devem ser centrais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para formar sujeitos críticos e participativos. O arcabouço teórico utilizado é oriundo das reflexões de Pierre Lévy (1999), Luiz Antônio Marcuschi (2006), Roxane Rojo e Eduardo Moura (2019) e Tony Bates (2017). Lévy auxilia a definir o que é a cultura digital e suas particularidades Marcuschi analisa as características dos gêneros textuais valendo-se de um agrupamento de perspectivas teóricas da Linguística Textual; Rojo e Moura abordam os multiletramentos quando discutem a necessidade de decodificar, criticar e produzir sentidos em múltiplas linguagens e mídias; e Tony Bates trata da união entre a filosofia de ensino em contexto digital e o letramento docente das ferramentas desse cenário. Encerra-se a discussão exemplificando, a partir de um relato de experiência, como se pode trabalhar, mobilizando as reflexões teóricas elencadas, com o texto publicitário na sua modalidade digital em turmas de nono ano do Ensino Fundamental a partir do gênero videocast a fim de que se possam analisar campanhas sob um viés ético e crítico. Dessa maneira, o ensino de Língua Portuguesa pode promover um engajamento cidadão e estimular os estudantes a intervirem de forma reflexiva e responsável na cultura digital.

Palavras-chave: Gêneros Digitais. Multiletramentos. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract

This article examines the integration of digital genres into Portuguese language teaching by articulating three dimensions: digital culture, multiliteracies, and a critical perspective in teaching and learning. We reflect on the post-COVID-19 educational landscape, which simultaneously accelerated the use of Digital Technologies and exacerbated challenges in Education, particularly those associated with social inequalities and the worsening of psychosocial, emotional, and cognitive issues. We argue that Digital Technologies should be central to the Portuguese language teaching-learning process to foster critical and participatory citizens. The theoretical framework draws on the contributions of Pierre Lévy (1999), Luiz Antônio Marcuschi (2006), Roxane Rojo and Eduardo Moura (2019), and Tony Bates (2017). Lévy helps define digital culture and its specificities; Marcuschi examines the characteristics of textual genres through a synthesis of theoretical perspectives from Text Linguistics; Rojo and Moura address multiliteracies by discussing the need to decode, critique, and produce meaning across multiple languages and media; and Tony Bates explores the intersection between teaching philosophy in digital contexts and teacher digital literacy. We conclude by illustrating, through an experiential account, how theoretical insights can be applied to work with digital advertising texts in ninth-grade classes using the videocast genre to analyze campaigns

¹ Doutor em Literatura Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Petrópolis e de Incentivo à Leitura e Produção de Textos da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Orcid: <https://orcid.org/https://orcid.org/0000-0001-8284-5418> E-mail: marceloalves@gmail.com.

² Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGLILP-UERJ) e Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5222-1300> E-mail: stefanio.silva@ifrj.edu.br.

from an ethical and critical standpoint. Thus, Portuguese language teaching can promote civic engagement and encourage students to intervene reflectively and responsibly in digital culture.

Keywords: Digital Genres. Multiliteracies. Portuguese Language Teaching.

1 Introdução

Desenvolver o ensino-aprendizagem das competências e habilidades necessárias ao campo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias não nos parece, nos dias atuais, uma tarefa fácil. Por um lado, os documentos norteadores da Educação Básica brasileira, especialmente as orientações da *Base Nacional Comum Curricular* (2018) asseguram, por meio da definição dos objetos de conhecimento, certa aplicabilidade, relativamente cristalizada, de conceitos linguístico-gramaticais e artístico-literários. É o que se dá, por exemplo, com a área da disciplina Língua Portuguesa, quando tais objetos são distribuídos em campos de atuação e práticas de linguagem. A segmentação, por sua vez, garantiria aos educandos a aquisição de todo o instrumental necessário daquela disciplina a fim de que venham a tomar decisões na esfera jornalística/midiática, na artístico-literária, na vida pública e no estudo/pesquisa.

Por outro lado, o cotidiano escolar, sobretudo das séries finais do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio, revela-nos que, em face de uma lista de boas intenções, é necessário primeiro afiançar que os aprendizes superem determinados obstáculos não resolvidos durante etapas pregressas da sua vida escolar. É comum que discentes do Ensino Médio apresentem dificuldades conceituais e práticas nos processos de leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos, falhas essas que deveriam ter sido, a princípio, superadas nos Anos Finais.

É preciso, no entanto, fazermos uma ressalva: nesta década, o mundo esteve diante de uma pandemia sem precedentes na História recente. No caso do Brasil, setores da sociedade, inclusive a Educação, tiveram de se adaptar, às pressas, para cumprir tanto com os seus objetivos quanto para com as demandas sociais. As Tecnologias Digitais foram, evidentemente, aliadas na tentativa de fazer com que os alunos não viessem a retroceder durante seu processo de ensino-aprendizagem; o tempo presente, porém, mostra-nos que a geração desses dez últimos anos está marcada por uma série de estigmas comportamentais, psicossocioemocionais e cognitivos que se sobressaem durante o dia a dia escolar.

Segundo o diagnóstico realizado por Isobe *et al.* (2024), em meio às desigualdades sociais, jovens e adolescentes enfrentaram problemas quanto às necessidades alimentares, outrora supridas na escola. A disparidade entre as crianças prontas para utilizar os recursos digitais e aquelas que,

devido aos fatores de desigualdades sociais, foram privadas do acesso às ferramentas tecnológicas, mostrou-se intensa. Aspectos como desmotivação, baixo empenho escolar e agravantes socioeconômicos estimularam a evasão, sobretudo em momentos de baixa conectividade.

As autoras destacam que, em um cenário de perdas e de incertezas, tanto alunos quanto professores se sentiram incapazes de lidar com as imprevisibilidades desse tempo. Os *déficits* no ensino, na socialização, no convívio familiar ampliado com amigos e em toda a rede de apoio acentuou vulnerabilidades latentes. Conforme elas próprias sinalizam, o estresse, a depressão, a ansiedade, a tristeza e o medo compuseram, durante a pandemia, um quadro que contribuiu para a perda do hábito de estudar, para a dificuldade em aceitar regras e conviver com outros colegas, quando do retorno presencial; e para a falta de coordenação motora especialmente em atividades corriqueiras como segurar um lápis, sentar-se, brincar etc.

O docente, seja da disciplina Língua Portuguesa, seja de outra área, não deve, porém, perder de vista tais implicações. Se é bem verdade que o currículo da Educação básica não dá conta de prever as vicissitudes do processo educacional *in loco*, é verdade também que ele é um dos únicos instrumentais sistemáticos, no cerne das políticas públicas, que vislumbra o potencial do alunado, ou seja, permite que tanto o professor quanto o estudante possam trabalhar em conjunto a fim de que a escola forme sujeitos ativos, autônomos e colaborativos no exercício da cidadania. Havendo dificuldades de toda ordem, tanto as herdadas pela pandemia de COVID-19 quanto as que configuram a interseccionalidade, as Tecnologias Digitais são pertinentes no processo de ensino-aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa – e, ressalve-se, de outras disciplinas –, uma vez que, na atualidade, toda a prática cidadã, consciente e crítica da realidade pode ser através delas.

É nesse sentido que, ao longo da nossa argumentação, convocamos três dimensões imbricadas no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental: a primeira refere-se ao estudo dos gêneros digitais; a segunda contempla as conquistas dos multiletramentos; a terceira fundamenta-se no ensino crítico de Língua Portuguesa a partir de um relato de experiência envolvendo práticas pedagógicas relacionadas ao conteúdo “texto publicitário”, geralmente abordado nas aulas de nono ano do Ensino Fundamental. Com as nossas reflexões, queremos defender um ensino de Língua Portuguesa atinente às particularidades dos gêneros digitais, situando-o como uma forma de engajamento de prática cidadã e contestadora, quando possível, das injustiças sociais, sobretudo no contexto da cultura digital.

2 Cultura Digital na BNCC: algumas pistas

Conforme nos explica o filósofo e sociólogo Pierre Lévy, no livro *Cibercultura* (1999), as transformações socioculturais impulsionadas pelas Tecnologias Digitais permitem não só reconfigurar o entendimento de cultura digital, mas também examinar suas implicações na comunicação, na arte, na organização social e, especialmente, na educação.

A cibercultura, ou a cultura digital é, nos seus termos, “(...) o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valor que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17). Por sua vez, ciberespaço é a infraestrutura material da comunicação digital e o universo “oceânico” de informações que ela abriga, contemplando também os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Desta forma, cibercultura/cultura digital e ciberespaço não são definições meramente técnicas: incluem as práticas sociais, os modos de cognição e os valores éticos que emergem desse contexto interconectado.

A digitalização, nesses termos, impulsiona-nos a pensar numa virtualização da informação. Ela se torna fluida, manipulável e independente de suportes físicos. Com essas qualidades, novas formas de interação (hipertextos, simulações, mundos virtuais) reconfiguram nossa relação com a realidade e com saber. Lévy menciona a inteligência coletiva como um dos pilares da cibercultura. A Internet seria o suporte dessa inteligência ao mobilizar a colaboração em escala global, superando barreiras geográficas e temporais.

Lévy ainda delinea como a cultura digital estabelece uma nova relação com o saber, apresentando um elenco das vantagens das tecnologias para a amplificação, a exteriorização e a modificação das numerosas funções cognitivas humanas. Segundo seu entendimento, os bancos de dados, os hiperdocumentos, os arquivos digitais, as simulações, os sensores digitais, as realidades virtuais e as inteligências artificiais mobilizam novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento. O sociólogo, porém, não negligencia o risco ético alojado na cultura digital, quando diz que:

Se as novas técnicas de comunicação favorecem o funcionamento dos grupos humanos em inteligência coletiva, devemos repetir que não o determinam automaticamente. A defesa de poderes exclusivos, da rigidez institucional, a inércia das mentalidades e das culturas podem, evidentemente, levar a usos sociais das novas tecnologias que sejam muito menos positivos de acordo com critérios humanistas (Lévy, 1999, p. 167).

Tal observação nos leva a crer, portanto, que somente uma prática pedagógica situada pode ultrapassar aquilo que Lévy chama de “banalização na troca de conhecimentos”. Quase todo nosso

contato com o mundo é mediado por uma tela (de computador, dos *tablets*, dos *smartphones*, dos *totens* etc.). Os *bits* e os *bytes* ali presentes se manifestam, afinal, pelos gêneros digitais. Do *e-mail* aos *memes*, do telegrama aos *tweets* do mais novo X. Das fotos postadas no *Facebook* aos vídeos do *TikTok*. Não podemos ignorar que as novas arquiteturas dialógicas revolucionaram – e ainda revolucionam – nossa cognição, nossas relações e até mesmo nossa identidade.

Luiz Antônio Marcuschi (1946-2016), em *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008), comenta que o manuseio dos gêneros textuais diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas, acrescentando, em seguida, que nos gêneros é que vislumbramos o funcionamento da sociedade. Marcuschi fará mesmo um elenco das principais correntes teóricas que se dedicaram ao estudo dos gêneros textuais: sócio-histórica e dialógica; comunicativa; sistêmico-funcional; sociorretórica; sociodiscursiva; a da análise crítica; e a sócio-histórica e cultural. Cada uma dessas correntes, no nosso entendimento, oferece contributos tanto para a definição engendrada pelo estudioso quanto para a presença dos gêneros digitais na composição do currículo da educação básica. Dessa forma, a exposição de Marcuschi nos serve também para nos recordar de que há uma longa tradição de estudos linguísticos que se dedicaram a pensar as particularidades dos gêneros textuais.

Ao nos referirmos, portanto, aos gêneros digitais, devemos ter em mente que sua especificidade alarga a definição de gêneros textuais. Citemos Marcuschi:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio linguagens abertas. (...) Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Os gêneros digitais, conforme dissemos, herdaram essa funcionalidade, mas ampliaram-na radicalmente. Basta verificar, por exemplo, que o e-mail burocratizou e acelerou a comunicação formal das instituições públicas e privadas. O *post* de rede social fragmentou a narrativa, privilegiando a instantaneidade e o impacto emocional sobre diversos *ethos* sociais. Os *memes*, por sua vez, tornaram-se um artefato bastante complexo, combinando imagem e texto para ironizar, criticar, fazer pertencer indivíduos e comunidades. Os *stories/reels* acentuaram a efemeridade da imagem e ressignificaram a forma de fazer publicidade nos tempos atuais.

Por esses motivos, podemos compreender a presença dos gêneros digitais na BNCC. Um rápido levantamento nos mostra que há, no mínimo, sete habilidades associadas à cultura digital e às suas formas de materialização através dos gêneros. São elas:

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos **hipertextuais e hipermediáticos no digital**, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc (Brasil, 2018, p. 145, grifo nosso).

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, **digitais**, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. (Brasil, 2018, p. 151, grifo nosso).

(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e **digitais** e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação. (Brasil, 2018, p. 177, grifo nosso).

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (**curtir, compartilhar**, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes **gêneros da cultura digital** (**meme, gif**, comentário, **charge digital** etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas **redes** (Brasil, 2018, p. 177, grifo nosso).

(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e **petições on-line** (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos **canais digitais de participação**, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas (Brasil, 2018, p. 183, grifo nosso).

(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo **formas de participação digital, como canais e plataformas de participação** (como **portal e-cidadania**), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade (Brasil, 2018, p. 183, grifo nosso).

(EF89LP28) Tomar nota de **videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos** de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc (Brasil, 2018, p. 185, grifo nosso).

As habilidades acima elencadas são uma espécie de amostragem do que estamos vivendo: uma clara transição do letramento tradicional, centrado na mídia impressa, para os multiletramentos, que comportam a leitura crítica e a produção competente em ambientes multimodais, hipertextuais e, sobretudo, interativos. A fim de avaliar como essa transição ocorre, analisemos as habilidades EF69LP16, EF89LP02 e EF89LP18 do documento.

Vejamos, por exemplo, a habilidade EF69LP16, central para os multiletramentos. Tal habilidade evidencia a passagem do modelo linear (impresso) para a estrutura em blocos hipertextuais e hipermediáticos. Para além das diferenças estruturais, os estudantes precisam ser levados a compreender por que essa mudança ocorre, isto é, como a lógica da navegação não linear, a economia da atenção e a persuasão multimodal (integração de áudio, vídeo e infográficos) estão presentes nas práticas de linguagem. Desse modo, analisar uma notícia digital significa compreender como cada modo (texto, imagem, som) contribui para a construção do sentido e, potencialmente, para o viés da informação. Com todo esse instrumental, pode-se exercitar a criticidade sobre a curadoria e a arquitetura da informação no ambiente digital.

Outra habilidade que podemos sinalizar é a EF89LP02: associada ao novo conjunto de traços da cultura digital, as diferentes práticas elencadas nessa habilidade não são ações neutras. São, afinal, aplicações, finais, sociais letradas que constituem formas de participação, de validação e de circulação de informações. Quando o aluno se dedica a examinar um *meme* ou um *gif*, concretiza-se o reconhecimento, nesse processo analítico, de gêneros digitais complexos, que condensam crítica social, humor e intertextualidade de forma multimodal. Nessa habilidade, busca-se, portanto, promover uma presença judicativa e ética nas redes sociais, para que o aluno compreenda que ele é um agente ativo nessa interconexão de significados e que jamais poderá se colocar como um mero consumidor passivo e manipulável.

A habilidade EF89LP18 é entendida por nós como a materialização do letramento como fator propulsor do exercício consciente da cidadania. Para além da análise de textos, seu objetivo é propor um engajamento real do estudante com as ferramentas da democracia digital, tão caras na atualidade. A transformação do aluno de um observador displicente e talvez até mesmo desconhecedor do corpo das leis para um agente que conhece os canais onde se materializa a legislação, acompanhando tramitações e propondo mudanças, está no ápice de uma educação que não visa meramente a criticidade, mas a ação transformadora da esfera pública, valendo-se das ferramentas da cultura digital.

Diante dessa análise, podemos dizer que a BNCC, como documento normativo do ensino básico brasileiro, apresenta um rol de termos associados à cultura digital, revelando que, em seu corpo, não ignora a presença de práticas, hábitos, comportamentos, valores e modos de pensar que surgem dos avanços na área das Tecnologias Digitais. Isso também significa dizer que o ensino de Língua Portuguesa e de outras áreas deve dimensionar os aspectos da sociedade que passam por transformações radicais num mundo cada vez mais digitalizado e, por sua vez, multiletrado. A proporção da cultura digital no ensino-aprendizagem de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, por sua vez, é o acolhimento da materialização das ações na esfera digital: os gêneros digitais e suas intercambiáveis limitações. Veremos, na seção a seguir, que as configurações desse item curricular reiterado nos objetos de aprendizagem são ilustradas a partir do conceito de multiletramentos.

3 A importância dos multiletramentos

A segunda dimensão a que nos referimos é a dos multiletramentos. Roxane Rojo, livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada do IEL, Unicamp, e Eduardo Moura, pós-doutor em Linguística Aplicada da USP, no já clássico *Letramentos, mídias, linguagens* (2019), afirmam que a compreensão e a aplicação dos conceitos de letramento e multiletramentos são fundamentais para um ensino crítico de gêneros digitais na contemporaneidade. Os estudiosos destacam, em primeiro lugar, que o letramento transcende a simples aquisição da escrita, requerendo os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira (Rojo; Moura, 2019, p. 17). Essa perspectiva, digamos, socioantropológica, permite inclusive reconhecer a diversidade de práticas letradas em diferentes contextos culturais e sociais.

Com o surgimento, a implementação e o assentamento das Tecnologias Digitais, os textos tornaram-se cada vez mais multissemióticos e multimodais, integrando linguagens verbais, visuais, sonoras e gestuais. Nesse sentido, o conceito de multiletramentos, cunhado pela primeira vez pelo Grupo de Nova Londres (GNL - New London Group) no final do século XX, amplia a noção de letramento ao considerar tanto a diversidade cultural quanto a multimodalidade dos textos contemporâneos. Essa abordagem nos parece essencial para o ensino de gêneros digitais, pois a prática demanda não apenas a decodificação de signos, mas a capacidade de criticar, ressignificar e produzir sentidos em diferentes mídias.

Rojo e Moura (2019) argumentam, ainda, que os multiletramentos sugerem letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens. Isso requer, por sua vez, uma pedagogia capaz de

integrar as representações multimodais típicas do ambiente digital. O ensino, portanto, de gêneros digitais (*memes*, vídeos, *posts*, *reels*, *feeds*, *stories*, figurinhas, *wikis*, *blogs*, só para citarmos alguns) deve promover a análise crítica desses artefatos, considerando seus contextos de produção, circulação e consumo.

Os “novos letramentos”, termo elaborado por Knobel e Lankshear (2007), citados por Rojo e Moura (2019), são relevantes para um ensino crítico, uma vez que “(...) a internet mudou a natureza dos letramentos e muitos pesquisadores nos últimos tempos foram levados a estudar o assunto e a descrever as mudanças recentes nas práticas” (Rojo; Moura, 2019, p. 25). O que, de fato, mudou? A presença constante de um *ethos* participativo, colaborativo e aberto, característico da cultura digital. Esse aspecto, cremos, é crucial para uma educação que vise à formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de engajar-se em práticas sociais letradas de forma ética e reflexiva.

Por sua vez, Anthony William Tony Bates, especialista em educação digital, em seu livro *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem* (2017), defende que a qualidade do ensino na era digital precisa comportar métodos que auxiliem os alunos a desenvolver os conhecimentos e as habilidades de que necessitam. Um dos métodos defendidos por ele aborda nove etapas: decidir como ensinar; escolher a modalidade; trabalhar em equipe; basear-se em recursos existentes; dominar a tecnologia; definir objetivos de aprendizagem; estruturar o curso/a disciplina e as atividades; comunicar-se constantemente; e avaliar com inovação.

De um ponto de vista pragmático, o especialista centra-se nos processos formais de garantia da qualidade do ensino, argumentando que as instituições ainda se baseiam em modelos ultrapassados; que estes salientam de maneira excessiva processos em detrimento de resultados de aprendizagem; e que negligenciam a dimensão afetiva e relacional do ensinar e do aprender. O estudioso, pois, diz que para superar essas limitações é necessário adotar os nove passos mencionados. Embora Bates trate especificamente do contexto norte-americano, acreditamos que suas reflexões são importantes porque podem ser parametrizadas pelos nossos contextos locais.

Dos nove passos citados pelo autor, dois deles estão diretamente relacionados a um ensino crítico de Língua Portuguesa quando este convoca o *corpus* oriundo dos gêneros digitais: “decida como você quer ensinar” e “domine a tecnologia”.

Tony Bates diz que o passo “decida como você quer ensinar” é, na realidade, o mais importante para a maioria dos professores, como também o mais desafiador, visto que leva a mudanças de padrões de comportamento há muito tempo estabelecidos. Trata-se de uma filosofia básica de ensino, negociada ora por um senso de especialidade unilateral, ora por um constructo de

saber colaboracionista. Bates argumenta que deve estar bem claro para o docente qual papel no cenário escolar ele deve incorporar no processo de ensino-aprendizagem: afinal, o docente será a única matriz do conhecimento, regulamentando os processos de aprendizagem? Ou permitirá um ensino personalizado, isto é, voltado para os interesses do alunado? Durante essa etapa, o docente deverá refletir sobre sua filosofia de ensino, quais são os principais problemas que está enfrentando no momento com a aprendizagem em sala de aula e, principalmente, como esta perspectiva filosófica se encaixa com a maior flexibilidade de acesso e os recursos digitais disponíveis.

Quanto ao passo “Domine a tecnologia”, significa, segundo Bates, criar procedimentos no cotidiano escolar que possam “Usar o tempo para ser devidamente treinado em como utilizar tecnologias de aprendizagem padrão” (Bates, 2017, p. 453) para poupar “(...) no longo prazo, uma boa quantidade de tempo e permitirá que você atinja uma gama muito mais ampla de objetivos educacionais que você tivesse imaginado” (Bates, 2017, p. 453).

Ainda que Bates liste uma série de tecnologias de aprendizagem comumente disponíveis, o especialista comenta que o docente não necessita de utilizar todas ou qualquer dessas ferramentas. O importante é saber, quando for selecionar, como uma ferramenta tecnológica funciona e se configura, sobretudo quando for também aplicada para determinados objetivos pedagógicos. É crucial, ainda, examinar seus pontos fortes e fracos. Em suma, o docente deve estar atualizado quanto ao rol de ofertas no âmbito das Tecnologias Digitais.

Parece-nos, portanto, ser fundamental que, no trato de determinados gêneros digitais originários das tecnologias e da cibercultura, conforme delineados por Lévy, os professores precisam de conhecer as normas de funcionamento, por exemplo, das redes sociais e de outros veículos com os quais o público-alvo, isto é, o alunado, lida diariamente. O conhecimento derivado desse constante (e massivo) contato deve motivar os sujeitos do cotidiano escolar a serem menos ingênuos, ou seja, a encararem a cultura digital como um espaço em que estão em jogo toda a sorte de interesses locais, nacionais e globais na construção de artefatos multimodais e multissemióticos.

Na nossa compreensão, somente uma prática pedagógica orientada pelos pressupostos dos multiletramentos será capaz de levar os estudantes a manusearem criticamente e com destreza os constituintes de uma cultura em que eles já nascem como nativos. Na próxima seção, exemplificamos a nossa terceira dimensão: como promover um ensino crítico de Língua Portuguesa assegurado pelo contato e pela análise dos gêneros digitais a fim de que os alunos possam situá-los dentro de um contexto social pertinente para práticas cidadãs e contestadoras das injustiças sociais?

4 Para um ensino crítico de Língua Portuguesa: texto publicitário em sala de aula

Nesta unidade textual, partimos do pressuposto de que já delineamos, em outras ocasiões, o que é cultura digital. Apontamos como ela é configurada no ensino de Língua Portuguesa conforme determinam algumas habilidades da BNCC. Indicamos ainda como a cultura digital se potencializa, no ensino-aprendizagem, a partir do conceito de multiletramentos. Neste momento, portanto, examinamos como se dá a produtividade desses aspectos socioculturais, linguístico-textuais e pedagógicos quando a prática de ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Médio dá atenção às particularidades dos gêneros digitais.

Geralmente, nas aulas de Língua Portuguesa especificamente voltadas para o nono ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, aborda-se o conteúdo “Publicidade e Propaganda”. Os livros didáticos costumam selecionar um grupo de fotografias com peças da publicidade brasileira tratando, fundamentalmente, de problemas sociais como a falta de preservação do meio ambiente. Cabe destacar, ainda, que tais campanhas são referendadas ora pelo Governo Federal ora por uma Organização Não-Governamental.

Nosso objetivo não é questionar a relevância de tais campanhas. Elas são necessárias à medida que convidam os leitores (os alunos, os professores) a tomarem ações cidadãs quanto ao ambiente em que vivem. O que nos interessa, contudo, é examinar, junto aos alunos, como as propagandas e campanhas publicitárias de fácil circulação estavam “vivas” na memória da geração atual bem como em gerações anteriores. Mais do que isso: desejamos que os nossos alunos pudessem ter uma visão crítica e menos incauta quanto ao design virtual e à retórica de tais peças publicitárias.

Para promover essa proposta, reservamos, no segundo bimestre de 2024 e de 2025, a sala de vídeo das unidades escolares por duas semanas³, o que corresponde a aproximadamente 12 tempos de aula, com 50 minutos cada. Nesse período, reproduzimos alguns vídeos disponíveis do canal do Youtube *NerdShow*, de Renato Wamberto⁴. Nessa proposta, há os passos “decida como você quer ensinar” e “domine a tecnologia” sugeridos por Bates (2017). Primeiro, porque se pensou no método,

³ As práticas pedagógicas situadas nesse relato foram realizadas nas turmas 901 e 902 da Escola Municipal Professora Maria Campos da Silva em 2024; e na turma 901 da Escola São Judas Tadeu em 2025. Ambas as Unidades Escolares do município de Petrópolis.

⁴ O Canal NerdShow foi criado pelo mineiro Renato Wamberto. Toda semana, o seu criador publica vídeos sobre curiosidades, denúncias, polêmicas históricas e mistérios do nosso passado recente, isto é, o que povoou o imaginário das gerações dos anos 1980, 1990 e 2000. Wamberto não somente é o criador, mas o roteirizador e apresentador dos vídeos do canal. Hoje, conta com mais de 2,4 milhões de inscritos e mais de 1.800 vídeos publicados.

no conteúdo e na habilidade a ser trabalhada em sala. Segundo, porque foi selecionada uma ferramenta tecnológica importante no dia a dia – que é a plataforma do YouTube. Em ambas as situações, o interesse converge, acima de tudo, para estimular o senso de criticidade dos alunos na compreensão das peças publicitárias.

Dentre as *playlists* organizadas no canal *NerdShow*, a que serviu aos propósitos para o ensino-aprendizagem de “Campanhas Publicitárias” para os alunos do nono ano do Ensino Fundamental - Anos Finais foi a de produtos e marcas, especificamente a que se denomina “Propagandas clássicas que foram PARAR NA JUSTIÇA e você não sabia!”

Nesses vídeos, Wamberto apresenta, ao mesmo tempo, duas narrativas: a primeira, objeto de discussão do próprio vídeo, é a história de determinadas campanhas publicitárias e as polêmicas a que elas estiveram associadas; a segunda é a apresentação da origem do produto-objeto das campanhas publicitárias analisadas. Esses dois modos de substanciar seus vídeos revelam uma preocupação tanto com os adultos da sua geração quanto pelas gerações mais novas, que talvez não conheçam as peças.



Figura 1. Thumbnail (Capa em miniatura) de um dos vídeos da série “Propagandas clássicas que foram PARAR NA JUSTIÇA e você não sabia!”.

Fonte: YouTube.

No total, ao longo das duas semanas, foram exibidos, aos alunos, por volta de oito vídeos (com variações) sobre o assunto “Campanhas Publicitárias”, todos hospedados no Canal *NerdShow*. Durante as aulas, houve a necessidade de pausar os vídeos em alguns momentos para estimular, mediante perguntas, o entendimento dos alunos, e até mesmo para verificar em que medida determinados

produtos e marcas já eram conhecidos por eles. Embora o escopo do canal seja o intervalo dos anos 1980 a 2000, algumas propagandas exibidas e comentadas nos vídeos de Wamberto são de décadas recentes, o que também facilitou a compreensão dos alunos devido à proximidade do tempo presente.

Ao trabalhar com este gênero, ativemo-nos ao campo jornalístico/midiático sugerido pela BNCC. Além disso, a habilidade associada a este campo é:

(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas. (Brasil, 2018, p.179)

Buscamos, pois, fazer os estudantes compreenderem que era necessário, na sociedade, haver uma espécie de perspicácia na hora de consumir este tipo de gênero discursivo. Afinal, campanhas publicitárias são textos dotados de argumentação, ainda que não revelem sua intencionalidade na superfície. Um texto publicitário objetiva convencer seu espectador das qualidades do produto apresentado. Era fundamental, entretanto, verificar quais as estratégias estavam sendo utilizadas e se esses mesmos recursos eram adequados na sociedade, ou seja, se não haveria qualquer indício de rompimento ético, de desrespeito ao consumidor e, principalmente, de reprodução de estereótipos, preconceitos, discriminações.



Figura 2. *Printscreen* do vídeo “Propagandas clássicas que foram PARAR NA JUSTIÇA e você não sabia! 🇬🇧🇷🇺 #4”, em que Renato Wamberto explica as polêmicas em torno da propaganda da empresa tailandesa Seoul Secret.

Fonte: YouTube.

No quarto vídeo da série “Propagandas clássicas que foram parar na justiça”, o youtuber do *NerdShow* menciona uma propaganda que, em 2016, repercutiu no mundo inteiro: a das pastilhas para embranquecer a pele das pessoas, promovida pela empresa tailandesa *Seoul Secret*. No vídeo da campanha, mostram-se duas modelos: a modelo da esquerda, branca, sorri diante da câmera. Já a modelo da direita, ao longo dos segundos da propaganda, vai ficando com a pele escurecida. Seu semblante é de seriedade. Além disso, enquanto a primeira modelo, branca, permanece em primeiro plano, a modelo negra fica cada vez mais em segundo plano, até ela ingerir a pastilha e sua pele tornar-se branca.

Wamberto explica que, após toda a enxurrada de críticas, a empresa retirou a propaganda do ar, além de ter manifestado um pedido de desculpas. Além de informar sobre a polêmica da peça publicitária, o criador do canal vê a oportunidade para discutir a questão racial nos países asiáticos. Com um olhar sociológico, o apresentador do canal *NerdShow* explica aos seus espectadores que, em países como a Tailândia, há a compreensão de que pessoas com pele mais escura estão associadas às atividades campestres, ao passo que pessoas com pele mais clara estão relacionadas a maior status social. Na Tailândia, ainda, em 2013, a empresa Unilever promoveu um concurso de beleza para quem tivesse a pele mais branca. Wamberto e sua namorada (que fica nos bastidores) não se privam de comentar que, evidentemente, a recepção dessas ações publicitárias soa como racismo.

Em 2024, solicitamos às turmas do nono ano do Ensino Fundamental que elaborassem *videocasts*. *Videocast* é a versão em vídeo de um *podcast*, ou seja, um conteúdo audiovisual formatado como um bate-papo, uma entrevista ou um monólogo, oferecendo engajamento mais imersivo ao público sobre o assunto nele debatido/apresentado. A proposta avaliativa era que eles selecionassem alguma campanha publicitária atual, da TV ou das redes sociais, e fizessem algo semelhante ao Canal *NerdShow*: analisassem a propaganda escolhida, verificando e discutindo quais são os seus problemas éticos: publicidade enganosa; apelo à vulnerabilidade; estereótipos de gênero, raça ou classe social; objetificação do corpo humano; indução ao consumismo excessivo, desnecessário e prejudicial à saúde física/mental; omissão de riscos ou efeitos colaterais; manipulação psicológica; desrespeito à privacidade; e violências.

Trabalho 2 - *Videocast* sobre Publicidade & Propaganda - Língua Portuguesa

Objetivo: Os alunos, divididos em grupos, deverão escolher uma propaganda (de TV ou de internet) e analisar seus

componentes (logotipo da marca/do produto, *slogans*, *jingles*, pessoas, imagens, ações e situações reproduzidas) e seus princípios éticos (se omite informações, se as inventa, se propaga preconceitos e estereótipos). O resultado será um *videocast* em que todos do grupo deverão falar sobre esses aspectos.

Limite de tempo: entre 4 e 6 minutos.

Valor: até 2,0 pontos.

Data-limite de entrega: por e-mail, com o link do vídeo hospedado no *YouTube* até 31 de maio de 2024.

Tabela 1. Rubrica da atividade sobre Publicidade e Propaganda

Fonte: Portifólio dos autores.

Nesse tipo de avaliação, isto é, no Trabalho 2, pudemos verificar as competências e habilidades necessárias para o manuseio com os gêneros digitais, tais como *e-mail* e sites de hospedagem dos recursos audiovisuais, bem como o exame de todo o *design* social presente nas propagandas-objeto de estudo. Os alunos também puderam protagonizar virtualmente suas análises: em vez do tradicional trabalho escrito, tiveram de se colocar como apresentadores e editores do *videocast* produzido por eles próprios, angariando todos os recursos necessários para o *design* digital. Muitos alunos relataram que se valeram de sites como *Canva*, plataforma de edição de imagens e de vídeos bastante populares para realizarem a tarefa. A seguir, apresentamos duas imagens (*printscreens*) de um dos *videocasts*.



Figura 3. *Thumbnail* (Capa em miniatura) do *videocast* produzido pela turma 902 sobre as propagandas da marca de refrigerantes brasileiros, Dolly.

Fonte: YouTube/ Portfólio dos autores.

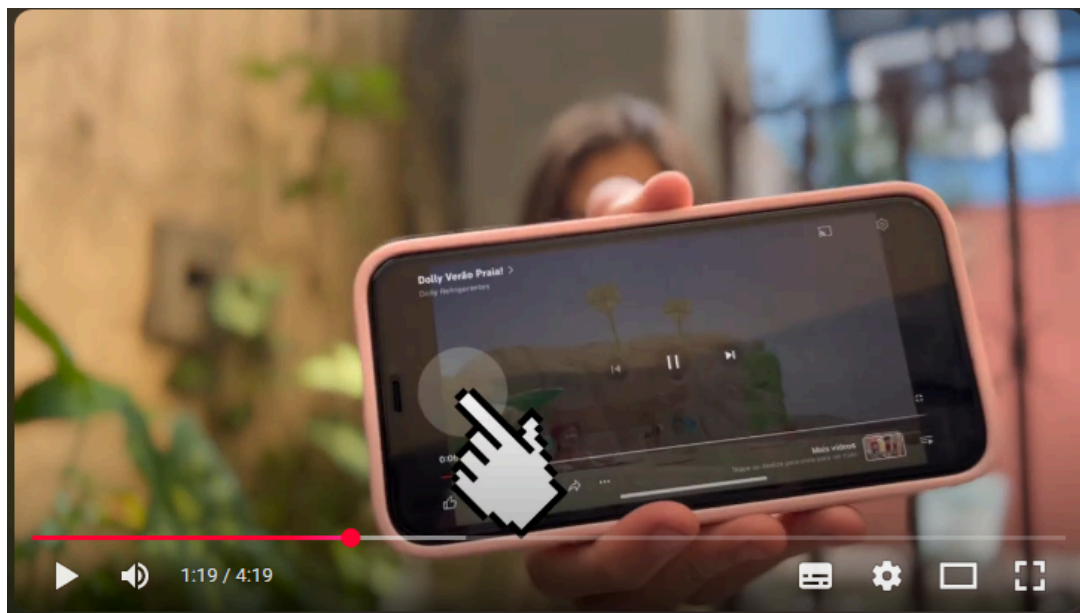


Figura 4. *Printscreen* do *videocast* supracitado: a cena em que o aluno “quebra a quarta parede” para exemplificar sua explicação sobre as características das propagandas da Dolly.

Fonte: YouTube/ Portfólio dos autores.

No *videocast* em questão, o grupo de alunos faz um histórico da empresa brasileira de refrigerantes Dolly, destacando suas principais propagandas, *jingles* e *slogans*. Os alunos explicam que as peças publicitárias costumam atrair as crianças a partir de diversas estratégias: o mascote animado (o refrigerante com características humanas), as variações do *jingle* com o coral de crianças e a presença de meninos e meninas em comerciais comemorativos, tais como as propagandas de Páscoa e de Natal. O *videocast* produzido por este grupo de estudantes mostrou que um dos elementos persuasivos das propagandas da Dolly é justamente o apelo à vulnerabilidade do público-alvo por meio de melodias repetitivas e da presença de crianças, ainda que os seus consumidores não sejam compostos por essa faixa etária.

No ano de 2024, além das propagandas da marca Dolly, outras peças publicitárias foram analisadas pelos demais alunos, a citar, as das marcas Danone (Danoninho Ice), CupNoodles, Amoeba, Coca-Cola, Nike. Já no ano de 2025, mantivemos a proposta nas aulas de Língua Portuguesa, mas, desta vez, devido ao escasso tempo para cumprimento das obrigações acadêmicas

do bimestre, solicitamos aos alunos a elaboração uma espécie de seminário a fim de que todos da turma pudessem acompanhar os vídeos analisados. O produto final, embora diferente do ano anterior, comportava a mesma essência: o contato com os gêneros digitais e o exercício da prática cidadã e democrática na averiguação de elementos que pudessem reproduzir falhas éticas ao consumidor.

Dentre as propagandas analisadas pelos alunos, citemos a do *e-commerce* *Shopee*, com a cantora brasileira Ludmila; as peças publicitárias do site de vendas de eletrodomésticos *Polishop*; os comerciais do salgadinho *Doritos*; a propaganda da rede de *fast-food* *Burguer King*, estrelada pelo ator de conteúdo adulto conhecido por Kid Bengala; e as polêmicas envolvendo os produtos cosméticos da influenciadora digital brasileira Virgínia Fonseca (*WePink*). No caso da propaganda da *Shopee*, por exemplo, os alunos fizeram a exibição do vídeo para a turma, e explicaram-nos, com destreza, segurança e naturalidade de quem se preparou para a atividade, que todas as propagandas com ofertas relâmpagos promovidas pelo *e-commerce* citado são de baixa qualidade. A *Shopee*, segundo a pesquisa dos alunos, havia sido processada, principalmente porque os consumidores não possuem o suporte necessário da empresa em casos de compra duvidosa. Embora haja um grande marketing, com famosos nacionais e internacionais, e conseqüentemente inúmeras visualizações em redes sociais como *Instagram* e *TikTok*, a *Shopee*, de acordo com a apresentação dos alunos, estimula o consumismo exacerbado ao exhibir produtos que nos parecem supérfluos.

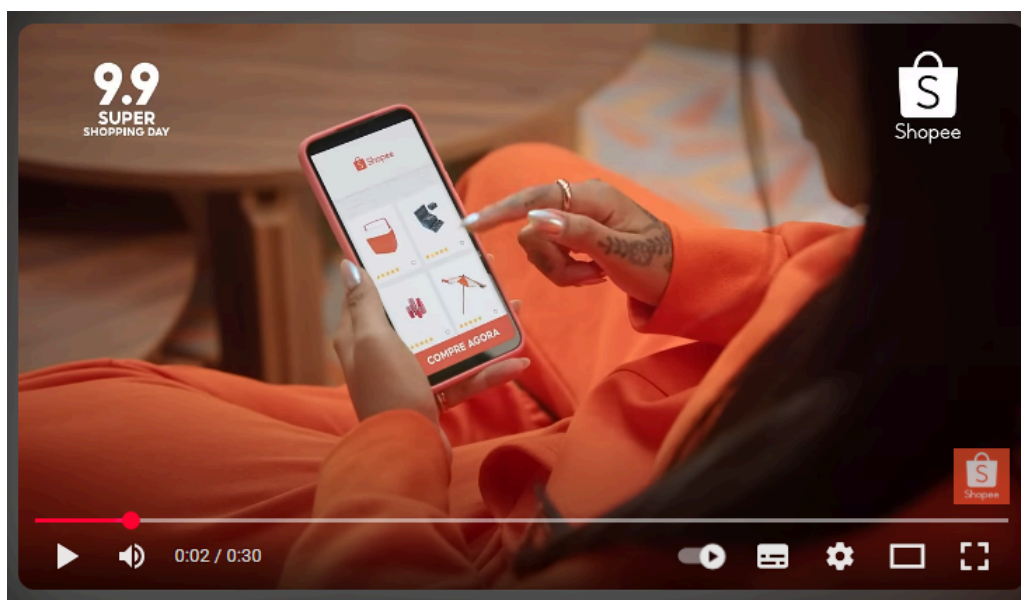


Figura 5. Printscreen da propaganda da *Shopee* analisada neste ano de 2025 pelos alunos do nono ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Fonte: YouTube

Durante a nossa prática pedagógica, reforçamos a necessidade de que os alunos, sujeitos ativos e participantes da sociedade em que vivem, exerçam sua capacidade analítica: uma vez inseridos na cultura digital, atuam como colaboradores desta mesma dimensão cultural, pois ora consomem o que ela produz, ora produzem os artefatos digitais dentro dessa mesma comunidade. Por isso, na elaboração desta atividade, entendeu-se que o campo da perquirição seria estabelecido de acordo com os interesses dos próprios alunos. Não restringimos o teor das propagandas, muito menos o público-alvo, pois o objetivo era levar os resultados de pesquisa a uma arena em que eles mesmos, os alunos, poderiam, em debate, negociar e avaliar as construções semióticas das empresas publicitárias.

Além de avaliarmos o senso crítico, analítico e científico dos alunos no contato com os gêneros digitais, buscamos averiguar também o rol de referências e o discurso de que eles, os estudantes, utilizaram-se para compor a estrutura e a execução da tarefa a ser apresentada tanto em sala de aula quanto extraclasse. Acreditamos que as aulas de Língua Portuguesa possuem esse papel primordial: a conciliação entre os registros linguísticos e as modalidades discursivas. Os alunos, desta forma, foram estimulados a compreender que, embora um dos itens mais populares e sedutores de uma série de propagandas seja o humor, o que se estava, porém, realizando dentro das aulas de Língua Portuguesa era uma análise linguística e semiótica mediada, por sua vez, pelas intervenções do professor. Este não poderia abdicar de toda a sua formação: ao contrário, precisava, justamente, de conduzir aos alunos à expressão discursiva adequadamente para aquele tipo de situação, isto é, um trabalho avaliativo.

5 Considerações

Buscamos, ao reunir discussões em torno da cultura digital e dos multiletramentos, dimensionadas em itens curriculares da área da Língua Portuguesa e em práticas pedagógicas situadas, articular, com alguma propriedade, a necessidade de incentivar o público-alvo, isto é, o alunado, a examinar com mais rigor os objetos culturais que proliferam numa sociedade marcada pela presença do digital. Os gêneros digitais, configurados através dos multiletramentos, podem comportar uma pedagogia crítica, especialmente no cenário pós-pandêmico, assinalado por desafios psicossociais e cognitivos que demandam uma reavaliação constante das nossas práticas pedagógicas.

Acreditamos que, neste contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação emergem não como meras ferramentas de suporte educacional, ainda que sejam aplicadas massivamente para tal, mas como elementos centrais para a mediação de um ensino que esteja comprometido com uma formação cidadã, crítica, ética e ativa dos estudantes. É a passagem, portanto, de uma abordagem instrumental e descontextualizada, para uma abordagem mais científica e intertextual.

Valemo-nos das considerações sobre cultura digital, de Lévy, e dos apontamentos sobre a(s) natureza(s) dos gêneros textuais, de Marcuschi, porque eles nos ofertam um sólido arcabouço para compreender como as tecnologias digitais e todas as ações sociais nelas envolvidas se materializam na pluralidade dos gêneros textuais. A reflexão sobre a cibercultura, nesse sentido, vai além de uma definição técnica: é um corpo de práticas sociais, de cognição e de valores éticos, quase sempre expandidos pelas entidades empíricas, dinâmicas e multimodais características dos gêneros textuais na atualidade.

Os objetos de conhecimento da BNCC nos parecem ainda demonstrar, de forma convincente, que há uma esfera das políticas públicas voltadas para a Educação básica brasileira que reconhece a centralidade da cultura digital, integrando-a no cotidiano escolar de forma artística, jornalística, científica, cidadã. As habilidades que listamos e que nos serviram como amostragem da nossa argumentação transcendem a simples menção ao digital: propõem, em realidade, um engajamento crítico com as práticas que são atravessadas pela cibercultura. Lembremos que isso só se efetiva no processo de ensino-aprendizagem quando todos, docentes e discentes, reconhecem em si um *ethos* participativo e a responsabilidade em decodificar de forma crítica o sistema semiótico vigente nos textos da nossa contemporaneidade.

Selecionamos para compor nosso relato de experiência uma prática pedagógica situada com turmas de nono ano do Ensino Fundamental. Fase de transição para o Ensino Médio, os alunos que a cumprem precisam de ser capazes de identificar estratégias persuasivas nos textos digitais com os quais lidam diariamente. Tal identificação é alargada a partir de uma atitude investigativa sobre os valores éticos, os estereótipos e os impactos sociais vinculados às peças publicitárias em análise. Ao buscar a transformação dos alunos em produtores de conteúdo crítico, a atividade efetiva os pressupostos de autoria, autonomia e, sobretudo, exercício da cidadania digital. É dessa forma que há a união de uma filosofia de ensino ao letramento digital conforme defendida por Bates.

O ensino de Língua Portuguesa, nesses termos, caracteriza-se como essencial para a formação de sujeitos caracterizados, ao mesmo tempo, como navegadores, críticos e interventivos na

sociedade digital. O componente ético circula nesse campo com constância: na arquitetura dos gêneros, na intencionalidade dos interlocutores, na filosofia de ensino, na experiência dos alunos, no cotidiano escolar e extraescolar. Parece-nos que a integração consciente das três dimensões a que nos dedicamos na exposição deste artigo (cultura digital, multiletramentos, ensino crítico de Língua Portuguesa) é um caminho poderoso e fundamental para responder aos desafios de educar em um mundo profundamente mediado pelas Tecnologias Digitais.

Referências

BATES, A. W. *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*. Trad. João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CANAL NERDSHOW (Renato Wamberto). Propagandas clássicas que foram PARAR NA JUSTIÇA e você não sabia! YouTube, 1 de junho de 2021. 15min06s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lwsjA-nMtug&t=9s&ab_channel=NerdShow>. Acesso em 10 de setembro de 2025.

CANAL NERDSHOW (Renato Wamberto). Propagandas clássicas que foram PARAR NA JUSTIÇA e você não sabia #4! YouTube, 30 de agosto de 2022. 12min35s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wS_bVdjr4Xw&ab_channel=NerdShow>. Acesso em 10 de setembro de 2025.

ISOBE, R. et al. Distanciamento social na pandemia e os impactos na aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental. *Cadernos da Fucamp*. Monte Carmelo (MG), v. 24, p. 65-80, 2024. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3651>>. Acesso em 10 set. 2025.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

MENDES, Nina. 30 de maio de 2024 (Dolly guaraná) *videocast* Trabalho Publicidade e Propaganda Turma 902. YouTube, 30 de maio de 2024. 4min19s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-gC-7QYznE&ab_channel=Ninamendes>. Acesso em 10 de setembro de 2025.

ROJO, R.; MOURA E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SHOPEE BRASIL. Aproveite o 9.9 da Shopee com a Ludmilla. YouTube, 21 de agosto de 2023. 30s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lpe9nPZMzFc&ab_channel=ShopeeBrasil>. Acesso em 10 de setembro de 2025.

Data de submissão: 18/09/2025. Data de aprovação: 19/09/2025.