ISSN: 2358-8829

ENTRE TEXTOS E TELAS: TECNOLOGIAS DIGITAIS E A (RE)CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR

Priscila da Conceição Viégas [1]

INTRODUÇÃO

Comecemos por uma pergunta simples, dessas que se fazem em roda de conversa: qual foi o último texto literário que você leu, e onde o leu, no papel ou na tela? As respostas costumam misturar os lugares. Um conto lido no celular a caminho da escola, um romance de papel antes de dormir, um poema que alguém compartilhou na rede e que acabou copiado no caderno. A leitura literária circula hoje por muitos suportes, e é dessa travessia que trata este trabalho.

Há uma pista curiosa escondida nas próprias palavras. *Texto* e *tela* parecem habitar mundos separados: de um lado, o livro, o papel, o silêncio; de outro, a luz, o toque, a navegação. Mas as duas partilham a mesma raiz latina, a do tecer: *textus* é tecido, trama; *tela* é teia, urdidura. São, afinal, parentes. Dessa origem comum nasce a imagem que conduz estas páginas: formar o professor-leitor é aprender a tecer, ao mesmo tempo, fios de papel e fios de tela.

A literatura não é adorno. É um dos modos pelos quais as pessoas elaboram a própria experiência, ampliam seu repertório de sentidos e aprendem a se colocar no lugar do outro, e por isso cabe à escola garantir o acesso a ela e formar leitores capazes de dela se apropriar. Essa tarefa, porém, já não se cumpre num cenário em que o livro era o único protagonista. Os estudantes vivem imersos em tecnologias digitais, as maneiras de ler, de escrever e de compartilhar leituras mudam com elas, e a tela se tornou um dos lugares mais frequentes em que o texto se oferece ao leitor.

Nasce, então, a inquietação que move esta pesquisa: como engajar jovens leitores numa sociedade hiperconectada, em que múltiplas linguagens e mídias disputam, a todo instante, a atenção dos sujeitos? Uma resposta comum na escola é tratar a tela como inimiga do livro e defender um contra a outra. Partimos aqui de outra suposição: a tela já está na vida do estudante, e a pergunta decisiva é se ela entra na escola como ruído ou como mediação.

Assim, o objetivo geral é refletir sobre a integração entre letramento digital e ensino de literatura na formação docente, considerando as tecnologias como mediadoras de práticas

[1] Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, priscila.viegas@prof.edu.ma.gov.br.

ISSN: 2358-8829

pedagógicas inovadoras. Em desdobramento, buscamos três objetivos específicos: (a) situar o letramento digital e os multiletramentos como fundamentos para o ensino de literatura; (b) analisar de que modo práticas interativas e multimodais ampliam o interesse pela leitura e ressignificam a leitura literária; e (c) discutir as exigências que esse cenário impõe à formação do professor como leitor, mediador e formador. O tema importa porque é o professor o elo entre o texto literário e o jovem leitor, e sua formação precisa conversar com os suportes e as linguagens em que esses jovens leem, escrevem e se expressam.

A pesquisa fundamenta-se na compreensão de que os recursos digitais podem potencializar o ensino da leitura quando incorporados de forma crítica, criativa e significativa, em diálogo com Munita (2024), Filatro e Cavalcanti (2023), Carvalho e Viégas (2017, 2019 e 2021), Rojo (2009, 2012), Rojo e Barbosa (2015), Soares (2002), Cosson (2006), Colomer (2007), Petit (2008), Chartier (1999), Jenkins (2009) e Zilberman (2001), entre outros. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-prática, baseada na análise de experiências formativas que articulam leitura literária e tecnologias digitais, com ênfase no papel do professor como leitor, mediador e formador.

Dessa análise emergiram três categorias, que o trabalho chama de *pontes* entre textos e telas, em continuidade à imagem do tecer. A primeira é a ponte do interesse: a leitura associada a práticas interativas e multimodais, como a produção de conteúdos digitais e o uso de plataformas de compartilhamento, amplia o engajamento dos estudantes. A segunda é a ponte da ressignificação: as tecnologias aproximam a leitura literária das práticas culturais contemporâneas e dos repertórios digitais dos jovens. A terceira é a ponte da postura: o uso pedagógico das tecnologias exige não apenas domínio técnico, mas postura crítica e reflexiva. Inferimos, desse conjunto, que o letramento digital é elemento essencial na formação docente contemporânea, por ressignificar as práticas de ensino de literatura e aproximá-las das demandas educacionais atuais e das experiências culturais dos estudantes.

O texto acompanha esse fio. Apresentamos o percurso metodológico, tecemos o referencial teórico, discutimos os resultados e, nas considerações finais, voltamos à pergunta do começo, papel ou tela? A resposta vem de um jogo linguístico que já mora no título: *entre* é preposição, o lugar onde se tece, e é também verbo, convite para entrar. A formação do professor-leitor acontece *entre* textos e telas e pede que o professor *entre* nos dois, como leitor, mediador e formador.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

Este trabalho inscreve-se na abordagem qualitativa, que, em educação, privilegia a compreensão dos processos e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, em vez da mensuração de variáveis (Lüdke; André, 1986). Sua natureza é teórico-prática: parte do diálogo entre a literatura especializada e a análise de experiências formativas que articulam leitura literária e tecnologias digitais, de modo que a teoria ilumine a prática e a prática, por sua vez, tensione a teoria.

O percurso foi desenvolvido em três movimentos. No primeiro, realizamos o levantamento e a leitura de referenciais sobre leitura literária, letramento digital, multiletramentos, mediação de leitura e metodologias educacionais mediadas por tecnologias, com destaque para Rojo (2009, 2012), Rojo e Barbosa (2015), Munita (2024), Filatro e Cavalcanti (2023) e para os estudos desenvolvidos pela autora em coautoria (Carvalho; Viégas, 2017; Viégas; Carvalho, 2019, 2021). No segundo, analisamos experiências formativas, de ensino e de extensão, nas quais a leitura literária se articulou a tecnologias digitais, entre elas práticas de produção de conteúdos em ambientes digitais (como vídeos e outros formatos de resenha e recomendação de leituras), de uso de plataformas de compartilhamento e de interação em comunidades de leitores, como as de fãs (*fandoms*). Nelas, o foco recaiu sobre o papel do professor como leitor, mediador e formador. No terceiro, procedemos à leitura interpretativa dessas experiências à luz do referencial, com agrupamento temático das recorrências, do qual resultaram as categorias analíticas apresentadas na seção de resultados.

O corpus de análise, portanto, não é constituído por dados quantitativos nem por amostra estatística: trata-se de experiências situadas, descritas e interpretadas de modo a gerar categorias de compreensão, sem pretensão de generalização. Essa delimitação é também uma escolha epistemológica, pois o interesse recai sobre a qualidade das mediações e sobre o que elas revelam para a formação docente.

Quanto aos aspectos éticos, o trabalho analisa as experiências de forma agregada e não divulga dados que permitam identificar participantes. Por ter caráter de aprofundamento teórico de situações que emergem da prática profissional, sem revelar dados que identifiquem os sujeitos, o estudo alinha-se ao previsto no parágrafo único do art. 1º da Resolução CNS nº 510/2016, que dispensa tais pesquisas de registro e avaliação pelo sistema CEP/Conep (Brasil, 2016). O texto também não reproduz imagens de pessoas, de modo que não se aplica a questão do direito de uso de imagem.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

Urdidura: a leitura literária em tempos de tela

Todo tecido começa pela urdidura, os fios esticados no tear por onde a trama vai passando. Para falar de leitura literária, esses fios esticados são a história e as condições em que se lê. Chartier (1999) lembra que ler nunca foi um gesto igual em todas as épocas: do rolo ao códice, e do códice à tela, mudaram o corpo do leitor, a organização dos textos e os modos de circulação dos discursos. Quem lê num celular não faz exatamente o que faz quem folheia um livro, e isso não torna uma leitura mais legítima que a outra. Zilberman (2001) segue por esse caminho quando põe em dúvida o anúncio, tantas vezes repetido, do fim do livro e dos leitores: as técnicas redefinem a relação da sociedade com a leitura, mas não a extinguem.

Sobre essa urdidura, a formação de leitores precisa de quem a sustente. Candido (1995) nos ensinou a ver a literatura como um direito, e não como um luxo: ela humaniza, organiza o pensamento e a sensibilidade, e por isso não deveria ser privilégio de poucos. Cosson (2006) transforma esse direito em tarefa escolar ao falar de letramento literário, o processo pelo qual o leitor se apropria da literatura como linguagem, e insiste que ele passa necessariamente pela escola e pede mediação intencional, não improviso. Colomer (2007) acrescenta que formar leitores é construir, dentro da escola, uma comunidade em que os sentidos do texto são compartilhados e discutidos, e Petit (2008) mostra o que está em jogo nessa conversa: ao se apropriarem do que leem, os jovens constroem a si mesmos, e é aí que o mediador faz diferença, abrindo uma porta que o jovem talvez não abrisse sozinho.

Trama: letramento digital e multiletramentos

A trama é o fio que cruza a urdidura, e hoje boa parte dela é digital. Soares (2002) chama de letramento digital o estado ou a condição de quem se apropria das tecnologias digitais e exerce práticas de leitura e escrita na tela, e sublinha que isso difere do letramento no impresso: ler e escrever na tela é outra experiência, com outras possibilidades e outras exigências. Coscarelli e Ribeiro (2005) olham para os aspectos sociais e para as possibilidades pedagógicas desse letramento, e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) o tratam no plural, como letramentos digitais, para deixar claro que não se trata de aprender a apertar botões: está em jogo lidar com a linguagem, com a informação, com as conexões e com o (re)desenho de sentidos.

ISSN: 2358-8829

É preciso olhar também para a variedade de textos e de gente que cabe nessa trama. A pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo *New London Group* (1996) e desenvolvida entre nós por Rojo (2009, 2012) e Rojo e Barbosa (2015), parte de duas multiplicidades: a cultural, das comunidades e dos repertórios que os estudantes levam para a escola, e a semiótica, dos textos que misturam palavra, imagem, som e movimento. Para Rojo (2012), esses textos tendem a ser interativos, colaborativos e híbridos, e cabe à escola reconhecer isso se quiser propiciar usos críticos, éticos e democráticos das linguagens. Dito de outro modo, o repertório digital do jovem não precisa ser vencido para que a literatura entre na sala de aula: pode ser o ponto de partida para ampliá-la.

Fios que se cruzam: cultura participativa e comunidades de leitores

Fora da escola, esses fios já se cruzam há tempos. Lévy (1999) descrevia o ciberespaço como ambiente de inteligência coletiva, e Jenkins (2009) mostrou que, na cultura da convergência, o público deixa de ser plateia: comenta, recria e faz circular as narrativas de que gosta. Basta pensar nas comunidades de fãs. É nesse território que se inscrevem os estudos de Carvalho e Viégas (2017), sobre a formação do leitor juvenil e o *fandom* no cruzamento entre letramento literário e digital, e de Viégas e Carvalho (2019, 2021), sobre a formação de comunidades de leitores no ensino médio e sobre o sistema literário digital *fandom* na recepção do conto e na formação de competências leitoras do século XXI.

O tear não tece sozinho: tecnologias, metodologias e mediação

Nenhum tear tece sozinho, e esse é o espírito das metodologias inov-ativas de Filatro e Cavalcanti (2023), que unem metodologias ativas e tecnologias digitais, colocam o estudante no centro e dependem de um desenho pedagógico intencional: a tecnologia, por si, não inova. A Base Nacional Comum Curricular caminha na mesma direção quando, ao tratar da cultura digital entre as competências gerais, orienta compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, inclusive as escolares (Brasil, 2018).

ISSN: 2358-8829

Quem tece: o professor como leitor e mediador

Resta perguntar quem tece. Munita (2024) discute a mediação e a formação de leitores a partir do próprio mediador, cuja atuação se constrói sobre sua história e sua identidade de leitor. Quer dizer que não se forma professor-leitor só com métodos de ensino: é preciso que ele tenha vivido a leitura. E o mundo que esse professor precisa ler mudou de forma. No pensamento freireano, a leitura do mundo precede e acompanha a leitura da palavra (Freire, 1989), e as telas são hoje parte do mundo a ser lido. Formar o professor-leitor é, também, prepará-lo para as novas leituras de mundo que elas inauguram.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das experiências formativas, à luz do referencial, permitiu sistematizar três categorias analíticas. Em coerência com a imagem do tecer que orienta este trabalho, elas são nomeadas *pontes*: caminhos que ligam textos e telas sem anular nenhuma das margens e que se apoiam, todos, sobre um mesmo pilar, o professor-leitor (Figura 1).

Figura 1 – Entre textos e telas: as três pontes na formação do professor-leitor



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

ISSN: 2358-8829

A ponte do interesse

O interesse do jovem pela leitura cresce quando ela se associa a práticas interativas e multimodais, como a produção de conteúdos digitais e o uso de plataformas de compartilhamento. O deslocamento é sutil e decisivo: o estudante deixa de apenas receber o texto e passa a fazer algo com ele, seja ao recomendá-lo, comentá-lo, adaptá-lo a outra linguagem ou apresentá-lo a um público real. Essa mudança de posição dialoga com a noção de apropriação de Petit (2008), segundo a qual a leitura se torna significativa quando o jovem faz do texto algo seu, e com a etapa de externalização da interpretação proposta por Cosson (2006), que encontra nos ambientes digitais formatos e interlocutores ampliados. Articula-se, ainda, à cultura participativa descrita por Jenkins (2009), na qual quem consome narrativas é também quem as comenta e as produz.

Convém, porém, evitar leituras ingênuas. O interesse é porta de entrada, não ponto de chegada. Se a produção digital se esgota no gesto de publicar, corre-se o risco de que o texto literário se converta em pretexto e de que a experiência estética fique à margem. É a mediação docente, no sentido que Colomer (2007) atribui à construção de sentidos compartilhados, que conduz o interesse inicial a uma leitura mais densa e a conversas mais exigentes sobre o texto.

A ponte da ressignificação

As tecnologias aproximam a leitura literária das práticas culturais contemporâneas e dos repertórios digitais dos estudantes, de modo que o texto literário não perde força: ganha novos caminhos até o leitor. Comunidades de fãs, por exemplo, comentam, recomendam, retextualizam e fazem circular narrativas, e nelas a recepção do texto se desdobra em práticas coletivas que os estudos de Carvalho e Viégas (2017) e Viégas e Carvalho (2019, 2021) tomam como espaço de formação do leitor juvenil e de desenvolvimento de competências leitoras do século XXI.

Ressignificar não equivale a substituir. Como mostra Chartier (1999), mudanças de suporte transformam as práticas de leitura, e Zilberman (2001) problematiza a oposição simplista entre livro e tela. Em termos pedagógicos, trata-se de reconhecer, com Rojo (2009, 2012) e Rojo e Barbosa (2015), que a escola precisa partir dos repertórios culturais e semióticos dos estudantes para ampliá-los, conduzindo-os também ao patrimônio literário a que têm direito (Candido, 1995). A ponte, portanto, tem mão dupla: leva o texto às práticas digitais dos jovens e traz esses jovens ao texto.

ISSN: 2358-8829

A ponte da postura

O uso pedagógico das tecnologias exige mais que domínio técnico: requer um olhar crítico e reflexivo, capaz de integrar diferentes linguagens e de planejar experiências de leitura com sentido. Saber operar uma plataforma ou um aplicativo não garante que a atividade proposta mobilize a leitura literária. Filatro e Cavalcanti (2023) lembram que a inovação não decorre da tecnologia em si, mas do desenho pedagógico que a articula a objetivos, estratégias e avaliação. Na mesma direção, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) concebem os letramentos digitais como práticas plurais, com dimensões críticas e não apenas instrumentais, e a Base Nacional Comum Curricular propõe o uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias digitais (Brasil, 2018).

Essa postura inclui ler criticamente as próprias plataformas: sua lógica de visibilidade e consumo, a economia da atenção que organiza o que aparece e o que se esconde, e as formas de autoria e de circulação que elas favorecem. Sem essa dimensão, o risco é trocar o ruído da tela por uma mediação apenas aparente. O Quadro 1 sintetiza as três categorias.

Quadro 1 – Síntese das categorias analíticas: as três pontes entre textos e telas

Categoria analítica	O que as experiências evidenciam	Exigência para a formação docente	Aportes teóricos
Ponte do interesse	Práticas interativas e multimodais, como produzir conteúdos digitais e compartilhá-los em plataformas, deslocam o estudante da recepção à autoria e ampliam o interesse pela leitura.	Vivenciar, como leitor e autor, práticas de produção e circulação de leituras em ambientes digitais.	Jenkins (2009); Petit (2008); Cosson (2006); Rojo (2012).
Ponte da ressignificação	A tecnologia aproxima a leitura literária das práticas culturais e dos repertórios digitais dos jovens, abrindo novos caminhos até o texto sem esvaziar sua força.	Reconhecer os repertórios digitais dos estudantes como ponto de partida para a mediação literária.	Chartier (1999); Rojo e Barbosa (2015); Carvalho e Viégas (2017, 2019 e 2021).
Ponte da postura	O uso pedagógico das tecnologias exige mais que domínio técnico: um olhar crítico e reflexivo, capaz de integrar linguagens e criar experiências de leitura com sentido.	Desenvolver letramento digital crítico e desenho pedagógico intencional das experiências de leitura.	Soares (2002); Dudeney, Hockly e Pegrum (2016); Filatro e Cavalcanti (2023); Munita (2024).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

ISSN: 2358-8829

O professor-leitor como pilar das três pontes

As três pontes têm um pilar comum: o professor-leitor. É ele quem decide se a tela entra na escola como ruído ou como mediação. Se, como sustenta Munita (2024), o mediador constrói sua atuação a partir de sua história e de sua identidade de leitor, então vale a síntese de que ninguém forma leitor se não for leitor. Hoje, ser professor-leitor inclui circular com consciência entre o livro, o vídeo, a rede, o podcast e o *fandom*, experimentando esses espaços como leitor e como autor, e não apenas prescrevendo-os aos estudantes.

Daí decorre a principal implicação formativa: o letramento digital não é acessório, e sim alicerce da formação docente. Um professor que lê, se encanta e experimenta em diferentes suportes tem mais condições de mediar a leitura de jovens que já vivem nesses suportes. Isso demanda processos formativos que ofereçam ao docente experiências reais de leitura e de autoria digital, e não apenas instruções de uso de ferramentas. Trata-se, em chave freireana, de formar quem saiba ler as novas leituras de mundo que as telas inauguram sem abandonar o texto que as sustenta. Resta uma pergunta que este trabalho deixa em aberto para a continuação do debate: o que falta, a nós, professores, para nos sentirmos autores e leitores também nas telas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho refletiu sobre a integração entre letramento digital e ensino de literatura na formação docente, partindo da pergunta sobre como engajar jovens leitores em uma sociedade hiperconectada. A análise das experiências formativas, em diálogo com o referencial teórico, indicou que a inserção de tecnologias digitais no ensino de literatura contribui para ampliar o interesse dos estudantes pela leitura, especialmente quando associada a práticas interativas e multimodais; que as tecnologias possibilitam a ressignificação da leitura literária, ao aproximá-la das práticas culturais contemporâneas e dos repertórios digitais dos estudantes; e que seu uso pedagógico exige postura crítica e reflexiva, e não apenas domínio técnico.

Concluímos que o letramento digital é elemento essencial na formação docente contemporânea, pois promove a ressignificação das práticas de ensino de literatura, tornando-as mais alinhadas às demandas educacionais atuais e às experiências culturais dos estudantes. Retomando a imagem inicial, a formação do professor-leitor não se faz escolhendo entre textos *ou* telas, mas *entre* textos e telas: nesse entre, tece-se uma trama em que papel e tela deixam de disputar a atenção e passam a compor o mesmo tecido.

ISSN: 2358-8829

Em termos de aplicação, os achados sugerem que os programas de formação inicial e continuada ofereçam ao professor vivências como leitor e autor em diferentes suportes, planejamento pedagógico intencional do uso das tecnologias e reflexão crítica sobre as plataformas. Reconhecem-se, ainda, os limites do estudo: por sua natureza qualitativa e situada, seus resultados não pretendem ser generalizáveis. Novas pesquisas podem acompanhar, de forma longitudinal, os efeitos dessas práticas sobre as trajetórias leitoras de estudantes e professores e investigar o papel emergente da inteligência artificial generativa nas práticas de leitura e escrita literárias.

Fica, por fim, o convite que tece o diálogo: que experiências de leitura, no papel ou na tela, já tecemos em nossas escolas e formações? É dessa conversa que a trama segue sendo feita.

Palavras-chave: Leitura literária, Letramento digital, Uso pedagógico das tecnologias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais [...]**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; VIÉGAS, Priscila da Conceição. A formação do leitor juvenil e o Fandom: cruzando a trilha do letramento literário-digital. In: BULARMAQUE, F. V.; RETTENMAIER, M. (org.). **Novas leituras do mundo**: a literatura na ecologia das mídias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 125-145.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

ISSN: 2358-8829

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 2. ed. São Paulo: Saraiva Uni, 2023.

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

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. Tradução de Dolores Prades. São Paulo: Solisluna; Instituto Emília, 2024.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

VIÉGAS, Priscila da Conceição; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. A literatura no ensino médio: letramento literário e digital e a formação de comunidades de leitores. In: CAMARGO, G. O. de; DAVID, N. A. (org.). **Leitura literária, crítica e ensino**. Campinas: Pontes, 2019. p. 63-85.

VIÉGAS, Priscila da Conceição; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. O sistema literário digital Fandom engajado na recepção do conto literário e na formação das competências leitoras do século XXI. In: PINTO, F. N. P. et al. (org.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac, 2001.