

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA E MULTILETRAMENTOS: FORMAÇÃO DE LEITORES NA ERA DA INFORMAÇÃO E DA DESINFORMAÇÃO

**CRITICAL LITERACY AND MULTILITERACIES: READER EDUCATION IN THE
AGE OF INFORMATION AND DISINFORMATION**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 14/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783657193](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783657193)

Ueudison Alves Guimarães¹

Silvania Maria Roque²

Ivone Maria Pereira Fonseca³

Vaneska Maria de Melo Silva⁴

Imilene Cassaniga Beuren⁵

André da Silva Junior⁶

Adrailton Oliveira Silva⁷

Rosiane Dias do Nascimento⁸

RESUMO

Entre telas, plataformas e conversas permeadas por urgências, a leitura passa a exigir uma atenção que ultrapassa o reconhecimento de palavras. Mensagens circulam com aparência de verdade, imagens condensam argumentos, manchetes antecipam julgamentos e opiniões se apresentam como prova, criando um ambiente em que interpretar se torna ato formativo e responsabilidade social. O presente trabalho examinou a alfabetização crítica e os multiletramentos na formação de leitores, com ênfase na produção de sentidos em ecossistemas informacionais e na responsabilidade interpretativa diante da desinformação. A investigação foi conduzida por meio de pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativa, reunindo contribuições acadêmicas sobre alfabetização, leitura crítica, práticas multimodais, cultura digital, formação leitora e circulação de conteúdos informacionais. A leitura das fontes permitiu sustentar que formar leitores, no contexto atual, requer integrar compreensão textual, análise de autoria, verificação de fontes, leitura de imagens, reconhecimento de estratégias discursivas e avaliação dos impactos sociais do compartilhamento. A alfabetização crítica, nesse percurso, ampliou a leitura para além da decodificação, aproximando texto, contexto, poder, linguagem e participação pública. Já as práticas multimodais favoreceram a compreensão de diferentes suportes, linguagens e arranjos semióticos. Como síntese, a formação leitora apresentou-se como prática pedagógica indispensável para construir discernimento, cuidado interpretativo e compromisso ético diante das disputas informacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Alfabetização Crítica; Desinformação; Formação de Leitores; Leitura Crítica; Multiletramentos.

ABSTRACT

Among screens, platforms, and conversations permeated by urgency, reading begins to require an attention that goes beyond word recognition. Messages circulate with an appearance of truth, images condense arguments, headlines anticipate judgments, and opinions present themselves as evidence, creating an environment in which interpretation becomes a formative act and a social responsibility. This study examined critical literacy and multiliteracies in reader education, with emphasis on meaning-making in informational ecosystems and interpretative responsibility in the face of disinformation. The investigation was conducted through bibliographic, qualitative, and interpretative research, bringing together academic contributions on literacy, critical reading, multimodal practices, digital culture, reader education, and the circulation of informational content. The reading of the sources supported the understanding that educating readers in the current context requires integrating textual comprehension, authorship analysis, source verification, image reading, recognition of discursive strategies, and evaluation of the social impacts of sharing. Critical literacy, in this path, expanded reading beyond decoding, bringing together text, context, power, language, and public participation. Multimodal practices, in turn, favored the understanding of different supports, languages, and semiotic arrangements. As a synthesis, reader education emerged as an indispensable pedagogical practice for building discernment, interpretative care, and ethical commitment in the face of contemporary informational disputes.

Keywords: Critical Literacy; Disinformation; Reader Education; Critical Reading; Multiliteracies.

1. INTRODUÇÃO

A leitura, nas práticas sociais contemporâneas, passou a ocorrer em ambientes marcados por excesso de informação, circulação acelerada de conteúdos e disputa constante por credibilidade. Na formação de leitores, esse cenário desloca a alfabetização crítica para um campo mais amplo, no qual compreender palavras permanece necessário, mas já não basta. É preciso examinar fontes, imagens, interesses, silêncios e modos de circulação. Em tempos de desinformação, ler significa construir critérios antes de aceitar, reproduzir ou compartilhar mensagens.

A escola recebe estudantes que já convivem com ecossistemas informacionais antes mesmo de consolidarem plenamente suas práticas de leitura. Eles acessam vídeos, legendas, comentários, memes, manchetes, áudios e postagens que misturam entretenimento, notícia, publicidade, ironia, denúncia e manipulação. Esse contato precoce com múltiplas linguagens exige que a alfabetização ultrapasse a correspondência entre letras e sons, incorporando práticas que ajudem o leitor a perceber intencionalidades, selecionar fontes, comparar versões e construir sentidos com responsabilidade.

Formar leitores na era da desinformação implica reconhecer que a leitura não ocorre em ambiente neutro. Cada texto chega marcado por escolhas de linguagem, enquadramentos, ausências, interesses e modos de circulação. A mensagem que parece simples pode carregar disputas políticas, econômicas, culturais e afetivas. Por isso, a formação leitora precisa desenvolver perguntas fundamentais: quem produziu, para quem, com quais recursos, em que contexto e que efeitos pretende provocar. Ler, assim, torna-se exercício de discernimento público.

A noção de multiletramentos contribui para ampliar esse debate ao considerar que os sentidos são produzidos por diferentes modos semióticos. Palavras, imagens, sons, movimentos, cores, links e disposições gráficas participam da construção das mensagens contemporâneas. No entanto, essa ampliação não deve diluir a alfabetização em práticas dispersas. O domínio da leitura e da escrita continua indispensável, mas precisa ser articulado a outras linguagens, para que o estudante compreenda textos híbridos e reconheça estratégias de persuasão presentes nos ambientes digitais.

A problemática deste estudo nasce da tensão entre acesso informacional e fragilidade interpretativa. Nunca se leu tanto em múltiplos suportes, mas a quantidade de mensagens disponíveis não garante compreensão crítica. Diante disso, a questão central consiste em compreender como a alfabetização crítica e os multiletramentos podem contribuir para a formação de leitores capazes de produzir sentidos em ecossistemas informacionais e assumir responsabilidade interpretativa diante da desinformação. O foco desloca-se, portanto, da simples recepção de conteúdos para a construção criteriosa do entendimento.

Este trabalho tem como objetivo analisar a alfabetização crítica e os multiletramentos na formação de leitores, considerando a produção de sentidos em ecossistemas informacionais e a responsabilidade interpretativa diante da desinformação. A pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, reúne produções acadêmicas voltadas à leitura crítica, formação leitora, cultura digital, práticas multimodais e circulação de informações. O percurso busca compreender como a escola pode fortalecer práticas de leitura mais atentas, rigorosas e socialmente responsáveis.

A relevância da investigação se sustenta na urgência de preparar leitores para um tempo em que a desinformação interfere em decisões pessoais, relações sociais, debates públicos e percepções sobre ciência, política, saúde e educação. Ensinar a ler, nesse cenário, significa oferecer instrumentos para que o estudante não apenas compreenda textos, mas avalie evidências, reconheça manipulações, questione fontes e responda eticamente ao que compartilha. A leitura passa a participar da própria defesa da convivência democrática.

A análise aborda, inicialmente, a leitura crítica e a produção de sentidos em ecossistemas informacionais, considerando relações entre texto, imagem, autoria, circulação e disputa de credibilidade. Em seguida, discute a formação de leitores diante da desinformação, com atenção à responsabilidade interpretativa como princípio pedagógico. Com esse encaminhamento, a alfabetização crítica é tratada como prática de linguagem, análise social e compromisso ético com o conhecimento que circula na vida coletiva.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Leitura Crítica e Produção de Sentidos em Ecossistemas Informacionais

A leitura crítica, em ecossistemas informacionais, exige que o estudante compreenda a linguagem como produção situada, atravessada por interesses, escolhas e efeitos sociais. Costa e Mendonça (2022) aproximam os letramentos críticos das práticas de análise linguística ao defenderem uma educação voltada à reflexão sobre discursos, significados e participação cidadã. Nessa

perspectiva, ler envolve examinar como textos verbais, imagens, recursos digitais e enunciados públicos organizam sentidos e interferem nas formas de compreender a realidade.

A circulação digital ampliou o contato dos leitores com gêneros híbridos, ambientes colaborativos e conteúdos de rápida disseminação. Paiva et al. (2025, p. 116) afirmam que a sociedade digital remodela “as maneiras como indivíduos se relacionam com os textos, as linguagens e os múltiplos suportes de leitura e escrita”. Esse entendimento reforça a necessidade de práticas alfabetizadoras críticas, nas quais o estudante aprenda a interpretar mensagens em diferentes suportes, reconhecendo finalidades, contextos e estratégias de convencimento.

A produção de sentidos nos ambientes informacionais depende das experiências sociais que os estudantes já mobilizam antes de chegar ao texto escolar. Franco (2020) demonstra que memes e documentários podem aproximar práticas de leitura e produção multimodal das vivências de jovens marcados por trajetórias de exclusão escolar. O trabalho com textos contemporâneos, nesse caso, favorece envolvimento, autoria e leitura situada, pois permite que a escola reconheça repertórios comunicativos presentes no cotidiano dos próprios estudantes.

A leitura crítica ganha densidade quando a escola ensina o estudante a examinar discursos que consome, produz e compartilha. Costa e Mendonça (2022, p. 189) apontam que os letramentos críticos buscam “promover a formação de cidadãos que refletem criticamente sobre a produção de significados, em discursos que esses sujeitos produzem, consomem e/ou compartilham”. Esse princípio aproxima leitura, análise linguística e

responsabilidade social, pois cada mensagem participa de disputas por interpretação, adesão e circulação.

Os ecossistemas informacionais exigem que a alfabetização crítica articule leitura verbal, leitura visual, navegação digital e avaliação ética das mensagens. Paiva et al. (2025) relacionam letramento digital, metodologias ativas e linguagens aplicadas à formação de sujeitos capazes de atuar em ambientes virtuais com criatividade e responsabilidade. A escola, diante desse cenário, precisa planejar práticas que envolvam análise de dados, autoria multimodal, colaboração e atenção aos riscos da desinformação, sem reduzir tecnologia a ferramenta operacional.

[...] os textos não são neutros, e sim produzidos mediante intenções e escolhas realizadas por seus produtores a fim de convencer o outro em torno de suas ideias. Essas atividades perpassadas, então, pelo letramento crítico se configuraram como uma estratégia para se tratar o ensino de língua portuguesa de uma forma mais interativa, mais contextualizada com a realidade (FRANCO, 2020, p. 21).

Segundo Franco (2020), a leitura crítica precisa levar o estudante a perceber que todo texto resulta de escolhas discursivas, culturais e ideológicas. Essa compreensão desloca a aula de Língua Portuguesa de práticas centradas apenas na identificação de informações para atividades de interpretação, questionamento e produção de sentidos. Por essa via, memes, documentários, imagens e textos

verbais tornam-se materiais relevantes para discutir autoria, intenção comunicativa, realidade social e participação dos estudantes em práticas contemporâneas de linguagem.

A análise linguística, quando articulada aos letramentos críticos, favorece uma leitura que observa os recursos da língua em funcionamento social. Costa e Mendonça (2022) defendem que a reflexão sobre língua e linguagem precisa dialogar com práticas contemporâneas de produção de sentidos, sobretudo em contextos digitais marcados por discursos instáveis. Assim, escolhas lexicais, modos de argumentação, marcas de autoridade, apagamentos e efeitos de sentido passam a integrar o trabalho pedagógico com leitura e interpretação.

Os desafios da era digital envolvem tanto o acesso às linguagens quanto a capacidade de avaliá-las criticamente. Paiva et al. (2025, p. 119) destacam “proteção de dados, integridade da informação, combate ao discurso de ódio *online* e enfrentamento das *fake news*” como temas ligados à cidadania crítica. A leitura, nessa direção, precisa incorporar critérios para reconhecer manipulações, verificar informações, analisar fontes e compreender impactos sociais gerados pelo compartilhamento de conteúdos em rede.

Franco (2020) mostra que práticas multimodais podem ressignificar o vínculo dos estudantes com a escola quando partem de gêneros próximos de suas experiências. A produção de documentário, por exemplo, mobiliza planejamento, entrevista, seleção de imagens, organização narrativa, edição e avaliação coletiva. Esse processo amplia a leitura porque o estudante deixa de ocupar apenas o lugar de receptor e passa a compreender como sentidos são fabricados, negociados e divulgados em diferentes linguagens.

Em ambientes digitais, os discursos circulam com rapidez e podem produzir adesões antes que o leitor examine seus fundamentos. Costa e Mendonça (2022, p. 190) observam que muitos discursos “propagam desinformação, ódio e ataque, inclusive, a práticas ou critérios tradicionais do jornalismo”. Tal constatação reforça a importância de práticas escolares que trabalhem leitura crítica, análise de enunciados e comparação de fontes, para que o estudante não reproduza sentidos sem avaliar suas implicações sociais.

A alfabetização crítica no século XXI precisa reconhecer que a leitura se realiza em suportes interativos, colaborativos e multimodais. Paiva et al. (2025) indicam que projetos com autoria digital, gamificação, produção textual e avaliação formativa ampliam engajamento, autonomia e participação discente. Esses elementos podem favorecer a produção de sentidos quando associados a objetivos pedagógicos claros, pois o estudante aprende a ler e produzir mensagens considerando linguagem, contexto, circulação e responsabilidade diante do conhecimento compartilhado.

A leitura de memes, vídeos, documentários e postagens permitem discutir como sentidos se constroem por combinações entre texto, imagem, som e contexto social. Franco (2020) evidencia que estudantes se envolveram mais quando puderam produzir textos multimodais relacionados à escola e às próprias experiências. Essa aproximação contribui para a formação de leitores críticos, pois coloca os sujeitos diante de escolhas de linguagem, efeitos de representação e possibilidades de intervenção no espaço em que vivem.

A leitura crítica em ecossistemas informacionais exige uma escola capaz de articular compreensão textual, análise discursiva e produção responsável de sentidos. O estudante precisa aprender a observar autoria, fonte, intencionalidade, suporte, linguagem e efeitos sociais antes de aceitar uma mensagem como válida. Por isso, alfabetizar criticamente significa formar leitores atentos às relações entre palavra, imagem, poder e circulação, fortalecendo práticas de interpretação que preservem o rigor do conhecimento e a responsabilidade pública da linguagem.

2.2. Formação de Leitores e Responsabilidade Interpretativa Diante da Desinformação

A formação de leitores diante da desinformação exige que a escola trate a leitura como prática social ligada à cidadania, à participação pública e à avaliação dos discursos que circulam nos meios digitais. Ramos e Sobral (2025) discutem a educação contemporânea em relação aos multiletramentos, às políticas públicas e à equidade na era digital, o que permite compreender que a responsabilidade interpretativa depende tanto da mediação docente quanto das condições institucionais de acesso, análise e participação.

A desinformação afeta a formação leitora porque simula estabilidade informativa em mensagens produzidas para induzir adesão rápida. Silva (2025, p. 13) observa que as *Fake News* “não apenas anunciam uma ‘meia verdade’ ou uma mentira, antes disso, falsificam sua condição”. Essa percepção ajuda a compreender que o leitor precisa examinar forma, fonte, circulação, linguagem e propósito comunicativo antes de aceitar uma notícia como confiável, sobretudo quando o texto reproduz aparência jornalística.

A responsabilidade interpretativa também se vincula à educação crítica, pois ler implica reconhecer que toda prática de linguagem participa de relações sociais, históricas e políticas. Leite et al. (2021) aproximam Paulo Freire dos letramentos críticos ao defenderem ensino de língua voltado à justiça social e à cidadania ativa. No campo da leitura, essa contribuição sustenta práticas que recusam neutralidade aparente dos textos, valorizam o diálogo e estimulam estudantes a interpretar discursos com consciência de seus efeitos.

A equidade digital torna-se condição para formar leitores capazes de agir criticamente diante dos conteúdos que circulam em rede. Ramos e Sobral (2025, p. 1) afirmam que “os multiletramentos potencializam as práticas pedagógicas ao reconhecer a diversidade cultural e tecnológica do mundo digital”. Essa compreensão permite tratar a leitura como prática plural, pois o estudante interpreta palavras, imagens, vídeos, links e interfaces, articulando diferentes linguagens para compreender sentidos e avaliar a confiabilidade das mensagens.

O enfrentamento da desinformação exige que a escola ensine o estudante a reconhecer recorrências nos textos falsificados, especialmente quando notícias manipuladas imitam formatos reconhecidos socialmente. Silva (2025) mostra que conteúdos falsos podem explorar elementos linguísticos e extralinguísticos para produzir aparência de veracidade. Desse modo, a formação leitora precisa trabalhar estrutura composicional, marcas de autoria, dados apresentados, imagens usadas, omissões e apelos emocionais, pois a responsabilidade interpretativa nasce da análise cuidadosa desses componentes.

A leitura crítica não se limita à suspeita diante dos textos, pois envolve diálogo, comparação de sentidos e tomada de posição fundamentada. Leite et al. (2021, p. 2271) destacam que a educação deve “promover a prática reflexiva e fomentar a criticidade, estabelecendo cidadania e justiça social”. No trabalho com leitores, essa orientação permite aproximar compreensão textual, debate ético e análise das condições sociais que fazem determinadas mensagens circularem com força em espaços digitais.

A escola ocupa lugar decisivo na formação de sujeitos capazes de usar informações com autonomia e responsabilidade. Ramos e Sobral (2025) ressaltam que as tecnologias digitais ampliam oportunidades, mas também intensificam desafios como exclusão digital, sobrecarga informacional e desigualdade no acesso. Em tal cenário, ensinar a ler exige oferecer instrumentos para que estudantes identifiquem fontes, avaliem evidências, reconheçam manipulações e compreendam que compartilhar conteúdos sem análise pode reforçar processos de desinformação e fragilizar a vida coletiva.

Fake News podem ser conceituadas como informações noticiosas que possuem conteúdo parcial ou totalmente inverídico e, geralmente, são veiculadas em um contexto de circulação que transmita veracidade, afinal, seu objetivo é convencer de algo inverídico. Não se trata de um fenômeno recente, tampouco de uma estratégia nova (SILVA, 2025, p. 13).

Segundo Silva (2025), a desinformação precisa ser compreendida pelo modo como organiza a aparência de credibilidade, e não somente pela presença de conteúdo falso. A notícia manipulada atua sobre a confiança do leitor, pois assume formas reconhecíveis, aciona recursos jornalísticos e circula em ambientes nos quais a repetição aumenta sua força persuasiva. Por isso, formar leitores responsáveis requer práticas que examinem gêneros, suportes, estratégias retóricas, autoria e condições de compartilhamento antes da validação pública de qualquer mensagem.

A perspectiva freiriana contribui para pensar a leitura como exercício de consciência crítica, uma vez que o leitor não interpreta apenas textos, mas também relações de poder, silenciamentos e formas de participação social. Leite et al. (2021, p. 2274) lembram que “os atos de ler e escrever significam não apenas codificar e decodificar palavras e frases”. Na formação leitora, essa compreensão amplia o trabalho escolar para além da localização de informações, alcançando análise social e posicionamento ético.

A responsabilidade interpretativa, em tempos de desinformação, depende de políticas formativas capazes de articular acesso, criticidade e inclusão. Ramos e Sobral (2025) defendem que a educação deve formar sujeitos críticos e reflexivos para atuar com autonomia em sociedade interconectada. Essa leitura reforça que o problema não está apenas no contato com tecnologias digitais, mas na ausência de critérios para compreender seus usos, suas desigualdades e seus efeitos sobre a circulação de conhecimentos socialmente relevantes.

O leitor formado para enfrentar conteúdos falsificados precisa reconhecer que a desinformação explora formatos, emoções e

hábitos de compartilhamento. Silva (2025, p. 15) defende “formação de leitores reflexivos, instrumentalizados para identificar, refutar e promover o debate no enfrentamento das notícias falsas”. Essa finalidade pedagógica aproxima leitura, cidadania e produção discursiva, pois o estudante deixa de ser apenas receptor de mensagens e passa a atuar como sujeito capaz de questionar, responder e intervir nos fluxos informacionais.

A leitura crítica assume força pedagógica quando o professor cria situações de diálogo capazes de colocar diferentes vozes em relação. Leite et al. (2021) mostram que a tradição freiriana sustenta práticas nas quais educador e estudante constroem sentidos de modo horizontal, problematizando realidade, linguagem e justiça social. Para a formação de leitores, isso significa valorizar perguntas, argumentação, análise de perspectivas e confronto responsável de informações, pois a desinformação se combate também com escuta qualificada e debate público.

A formação de leitores diante da desinformação demanda práticas contínuas de análise, e não atividades isoladas de checagem. É preciso ensinar a observar a arquitetura dos textos, o funcionamento dos gêneros, o uso de imagens, a autoridade das fontes e os interesses que sustentam determinada circulação. Nesse percurso, a responsabilidade interpretativa torna-se parte da alfabetização crítica, pois ler passa a envolver cuidado com a palavra recebida, com a palavra compartilhada e com seus efeitos sociais.

3. METODOLOGIA

A metodologia foi estruturada para compreender como a alfabetização crítica e os multiletramentos contribuem para a

formação de leitores em um cenário marcado pela circulação intensa de informações e pela desinformação. O estudo assumiu natureza bibliográfica, abordagem qualitativa e orientação interpretativa, com atenção às relações entre leitura crítica, produção de sentidos, práticas multimodais e responsabilidade interpretativa. O objetivo metodológico consistiu em construir uma base teórica capaz de sustentar a análise do leitor como sujeito que interpreta, compara, verifica e responde eticamente às mensagens que circulam socialmente.

A escolha pela pesquisa bibliográfica ocorreu porque o tema exige diálogo com produções acadêmicas já consolidadas sobre alfabetização, cultura digital, formação leitora, ecossistemas informacionais e desinformação. Gil (2026, p. 29) diferencia essa modalidade da pesquisa documental ao destacar a natureza das fontes utilizadas na investigação:

a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas [...] recomenda-se que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados. (GIL, 2026, p. 29).

Consoante Gil (2026), a distinção entre fonte bibliográfica e fonte documental depende da natureza e da finalidade do material

consultado. Nesta pesquisa, o corpus não foi composto por registros internos, atos administrativos ou documentos institucionais produzidos para uso organizacional, mas por obras acadêmicas disponibilizadas em bases de dados, bibliotecas digitais e repositórios científicos. Por isso, livros, artigos, capítulos, teses e dissertações constituíram a base teórica para analisar leitura crítica, formação de leitores e desinformação.

A seleção das fontes priorizou materiais que discutissem leitura crítica, práticas de linguagem em ambientes digitais, formação de leitores, produção de sentidos e responsabilidade diante de conteúdos informacionais. Publicações opinativas, textos sem autoria identificada e materiais distantes do eixo educacional foram excluídos, a fim de preservar a consistência acadêmica da análise. O levantamento permitiu reunir contribuições capazes de iluminar o modo como a escola pode formar leitores atentos às fontes, às intencionalidades discursivas, aos suportes e aos efeitos sociais das mensagens.

O tratamento dos materiais ocorreu por leitura analítica e comparação conceitual, buscando aproximações, tensões e recorrências entre os autores selecionados. A investigação não recorreu a entrevistas, questionários, observação de campo ou procedimentos estatísticos, pois se concentrou na interpretação de contribuições teóricas relacionadas à formação leitora. A abordagem qualitativa permitiu examinar sentidos, argumentos e implicações pedagógicas, considerando que a leitura, na era da informação e da desinformação, envolve linguagem, contexto, poder e circulação social.

A organização da análise seguiu dois eixos articulados ao desenvolvimento do estudo. O primeiro concentrou-se na leitura crítica e na produção de sentidos em ecossistemas informacionais, observando como textos, imagens, vídeos, manchetes e discursos constroem credibilidade. O segundo voltou-se à formação de leitores e à responsabilidade interpretativa diante da desinformação, discutindo critérios de verificação, análise de autoria, reconhecimento de estratégias persuasivas e cuidado ético com o compartilhamento de conteúdos.

A metodologia adotada mostrou-se adequada ao objetivo proposto porque permitiu tratar a alfabetização crítica como prática formativa vinculada à participação social. A leitura das fontes possibilitou compreender que formar leitores exige mais que ensinar compreensão textual, pois envolve desenvolver discernimento, análise de linguagens plurais e responsabilidade diante da informação. Desse modo, o percurso bibliográfico sustentou uma discussão sobre leitura, desinformação e práticas multimodais, mantendo unidade entre problema, objetivo, fundamentação e interpretação crítica.

4. DISCUSSÕES

A formação de leitores na era da informação coloca a escola diante de uma tarefa que combina linguagem, julgamento e responsabilidade pública. Nessa perspectiva, o propósito da análise foi compreender como leitura crítica, produção de sentidos e práticas multimodais contribuem para que estudantes interpretem, questionem e avaliem conteúdos que circulam em ambientes digitais. Costa e Mendonça (2022) ajudam a situar a reflexão sobre linguagem como dimensão indispensável para interpretar discursos,

enquanto Silva (2025) amplia o debate ao tratar das Fake News como textos que simulam credibilidade.

Em diálogo com essa perspectiva, Franco (2020) mostra que práticas multimodais, como memes e documentários, podem aproximar os estudantes de experiências reais de linguagem, sobretudo quando a escola considera seus repertórios culturais. O contraponto necessário aparece em Paiva et al. (2025), pois a ampliação das tecnologias e metodologias ativas só fortalece a alfabetização crítica quando há intencionalidade pedagógica. Recursos digitais, sem análise discursiva, tendem a renovar suportes, mantendo práticas pouco reflexivas de leitura.

A desinformação mostrou-se um problema de leitura, linguagem e cidadania, pois conteúdos falsificados não circulam apenas por erro informativo, mas por estratégias de convencimento. Silva (2025) contribui ao demonstrar que notícias manipuladas recorrem a elementos linguísticos e extralinguísticos para parecerem legítimas. Ramos e Sobral (2025), por sua vez, lembram que a sociedade digital amplia desigualdades de acesso e participação. Assim, combater a desinformação exige critérios interpretativos e condições institucionais para que todos possam aprender a avaliar informações.

A discussão também indicou que a alfabetização crítica precisa recuperar a dimensão política da leitura. Leite et al. (2021), ao aproximarem Paulo Freire dos letramentos críticos, reforçam que ler envolve consciência, diálogo e participação social. Costa e Mendonça (2022) acrescentam que a análise linguística pode contribuir para observar escolhas lexicais, marcas argumentativas, silenciamentos e efeitos de sentido. Dessa aproximação resulta uma prática leitora

menos centrada na resposta correta e mais voltada à compreensão dos discursos em disputa.

Os estudos analisados convergem ao afirmar que a formação leitora não pode ser separada dos ecossistemas informacionais contemporâneos. Paiva et al. (2025) defendem práticas com autoria digital, colaboração e metodologias ativas, enquanto Franco (2020) valoriza a produção multimodal como modo de ressignificar a escola para estudantes historicamente afastados do interesse pelas aulas. O limite dessa aposta está em reconhecer que participação e engajamento precisam vir acompanhados de análise crítica, para evitar consumo acrítico de linguagens atraentes.

No campo das políticas e das condições de acesso, Ramos e Sobral (2025) permitem observar que a alfabetização crítica depende de infraestrutura, formação docente e inclusão digital. Leite et al. (2021) acrescentam a exigência de uma prática educativa orientada pela justiça social. O contraponto reside no fato de que acesso tecnológico, sem mediação crítica, pode intensificar desigualdades interpretativas. Por isso, a escola precisa unir condições materiais, repertório docente e práticas de leitura voltadas à autonomia intelectual.

Em síntese, os resultados apontam que alfabetização crítica e multiletramentos constituem caminhos para formar leitores capazes de interpretar textos, imagens, vídeos, fontes e estratégias discursivas com maior discernimento. Costa e Mendonça (2022), Franco (2020), Paiva et al. (2025), Silva (2025), Ramos e Sobral (2025) e Leite et al. (2021) sustentam, em diferentes frentes, que ler na era da desinformação exige conhecimento linguístico, sensibilidade social,

participação ética e responsabilidade diante da palavra compartilhada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores, no contexto analisado, mostrou-se vinculada à necessidade de ensinar a interpretar mensagens que circulam em diferentes suportes, linguagens e condições de credibilidade. A alfabetização crítica permitiu compreender que ler não se restringiu ao reconhecimento de palavras, pois envolveu avaliar fontes, identificar intencionalidades, relacionar texto e contexto e reconhecer efeitos sociais do compartilhamento. Desse modo, a leitura assumiu papel formativo diante da informação abundante e da desinformação.

O objetivo de analisar a alfabetização crítica e os multiletramentos na formação de leitores foi contemplado ao evidenciar que a produção de sentidos em ecossistemas informacionais exige práticas pedagógicas mais amplas que a compreensão textual convencional. A pesquisa bibliográfica sustentou a discussão ao reunir contribuições voltadas à leitura crítica, às práticas multimodais, à cultura digital e à formação leitora, permitindo compreender a responsabilidade interpretativa como dimensão indispensável do trabalho escolar.

A análise indicou que os ecossistemas informacionais contemporâneos ampliaram o acesso a textos, imagens, vídeos e discursos, mas também intensificaram riscos ligados à manipulação, à fragmentação e à circulação de falsas evidências. Nesse cenário, formar leitores exigiu trabalhar critérios de comparação, contextualização e verificação. A escola, portanto, precisou assumir a

leitura como prática social que envolve escolhas, disputas de sentido e consequências para a vida coletiva.

As práticas associadas aos multiletramentos contribuíram para ampliar o entendimento sobre os modos de produção textual na atualidade. Imagens, sons, vídeos, comentários, links, manchetes e recursos gráficos passaram a integrar o campo da leitura, exigindo do estudante atenção às relações entre linguagem verbal e outras formas semióticas. Essa ampliação fortaleceu a alfabetização crítica porque permitiu analisar como diferentes linguagens produzem convencimento, enquadramento e circulação de sentidos.

A responsabilidade interpretativa apareceu como eixo central da formação leitora, pois a leitura em ambientes informacionais não termina na compreensão individual de uma mensagem. Ela se prolonga nas decisões de aceitar, comentar, recusar, compartilhar ou problematizar conteúdos. Por isso, o professor precisou mediar práticas que orientassem o estudante a duvidar com critério, buscar evidências, reconhecer limites de sua interpretação e compreender que a circulação de informações também possui implicações éticas.

O enfrentamento da desinformação, no campo escolar, não pôde ser reduzido à simples identificação de notícias falsas. A análise mostrou que conteúdos enganosos se fortalecem por repetição, emoção, pertencimento, aparência de prova e circulação veloz. Assim, a formação de leitores precisou incluir perguntas sobre autoria, finalidade, suporte, contexto, fonte e impacto social. Ler criticamente, nesse horizonte, significou construir condições para participar da cultura informacional com maior discernimento.

A principal contribuição do estudo esteve em afirmar que alfabetização crítica e práticas multimodais não são acréscimos externos ao ensino da leitura. Elas integram a própria tarefa de formar leitores em uma sociedade na qual o conhecimento circula por linguagens híbridas e em ambientes de disputa. O trabalho pedagógico, desse modo, ganhou densidade quando associou compreensão textual, análise social, uso responsável das informações e compromisso com a construção de sentidos mais rigorosos.

A era da informação e da desinformação recolocou a alfabetização diante de uma responsabilidade pública. Ensinar a ler passou a significar formar sujeitos capazes de interpretar com cuidado, reconhecer manipulações e participar dos debates sociais sem aderir automaticamente ao que circula com aparência de verdade. A escola, nesse processo, manteve papel decisivo: criar condições para que a leitura se torne prática de conhecimento, convivência democrática e responsabilidade diante da palavra compartilhada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Lucas dos Santos; MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Análise linguística e letramentos críticos: interfaces possíveis. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 4Esp, p. 188-216, 2022. DOI: 10.5433/1519-5392.2022v22n4Esp188-216. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46686>. Acesso em: 28 abr. 2026.

FRANCO, Luiz Fernando. Ressignificando a aceleração: experiências de letramento crítico com a leitura e produção de textos multimodais. 2020. Disponível em:

<https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/25052>. Acesso em: 28 abr. 2026.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 8. ed. Barueri: Atlas, 2026.

LEITE, Patrícia Mara de Carvalho Costa; OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de; SOUZA, Andréa Santana Silva e. As contribuições de Paulo Freire para o entrelaçamento de vozes no ensino crítico de língua inglesa. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 2270-2295, 2021. DOI: 10.20396/rfe.v13i2.8665839. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665839>. Acesso em: 28 abr. 2026.

PAIVA, Ana de Queiroz; SILVA, Francisco Carlos da; SILVA, Luciana Lopes Pereira da. Letramento digital e multiletramentos: tecnologias, linguagens e metodologias ativas para uma alfabetização crítica no século XXI. In: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO. v. 1. [S. l.]: Editora Científica Digital, 2025. p. 114-136. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/letramento-digital-e-multiletramentos-tecnologias-linguagens-e-metodologias-ativas-para-uma-alfabetizacao-critica-no-seculo-xxi>. Acesso em: 28 abr. 2026.

RAMOS, Carla Nunes dos; SOBRAL, Maria Neide. Educação na contemporaneidade: multiletramentos e políticas públicas como caminhos para equidade na era digital. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2025. Anais [...]. [S. l.]: Realize Editora, 2025. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV214_ID9934_TB4335_30102025225245.pdf.

Acesso em: 28 abr. 2026.

SILVA, Ana Roberta da. Enfrentamento das fake news à luz dos estudos retóricos de gênero e da pedagogia dos multiletramentos: uma proposta. 2025. Dissertação. Disponível em: https://profletras.ufrn.br/wp-content/uploads/2025/04/DISSERTACAO-ANA-ROBERTA-UPE-Revisada-word-folha-aprov-assinada_compressed.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

¹ Doutor em Educação – Especialização em TDICs na Educação pela São Luiz University, reconhecimento de diploma pela Universidade Católica de Brasília e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Cuiabá.

² Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Internacional Iberoamericana, com reconhecimento de diploma pela Universidade Metropolitana de Santos.

³ Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico.

⁴ Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico, com reconhecimento de diploma pela Universidade Metropolitana de Santos.

⁵ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁶ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁷ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁸ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.