

UERN



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG

FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

RAQUEL DE LIMA ANDRADE

**A CULTURA DIGITAL E O LETRAMENTO MULTIMODAL:
DO LIVRO DIDÁTICO À INTERVENÇÃO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**MOSSORÓ
2024**

RAQUEL DE LIMA ANDRADE

**A CULTURA DIGITAL E O LETRAMENTO MULTIMODAL:
DO LIVRO DIDÁTICO À INTERVENÇÃO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Batista da Silva

**MOSSORÓ
2024**

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A553c ANDRADE, RAQUEL DE LIMA
A CULTURA DIGITAL E O LETRAMENTO
MULTIMODAL: DO LIVRO DIDÁTICO À INTERVENÇÃO
NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA. / RAQUEL DE
LIMA ANDRADE. - Mossoró, 2024.
86p.

Orientador(a): Prof. Dr. Moisés Batista da Silva.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Livro Didático. 2. Textos Multimodais. 3. Redes
Sociais. I. Silva, Moisés Batista da. II. Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

RAQUEL DE LIMA ANDRADE

**A CULTURA DIGITAL E O LETRAMENTO MULTIMODAL:
DO LIVRO DIDÁTICO À INTERVENÇÃO
NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 28 de Maio de 2024.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Moisés Batista da Silva (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Profa. Dra. Adriana dos Santos Pereira (Examinadora Externa)
Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa (Examinador Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Dedico essa pesquisa ao meu filho João Antônio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade dessa experiência de me aperfeiçoar por meio do programa Profletras.

A minha família pelo apoio.

Ao professor Móises Batista que aceitou ser meu orientador nessa caminhada; agradeço a sua colaboração e a sua paciência.

À CAPES, pelo incentivo ao desenvolvimento acadêmico do docente que trará bons frutos nas aulas do ensino fundamental.

À Escola Mario Hugo Cidrack e todos os seus gestores pelo apoio e incentivo.

À cidade de Mossoró que nos recebeu muito bem.

A todos os professores do Programa ProfLetras da Uern que contribuíram para a nossa formação.

A todos os colegas de classe, pela amizade e por todos os momentos bons que tornaram mais leve a vida acadêmica. Em especial à Thailana e à Leydiane com quem dividi carona de Fortaleza a Mossoró todas as semanas.

Aos meus alunos do oitavo ano que possibilitaram a aplicação dessa pesquisa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho, meus sinceros agradecimentos.

“A liberdade não se perde de uma vez, mas em fatias, como se corta um salame”. (Friedrich Hayer).

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais tem impactado a nossa sociedade como um todo; a forma como lemos, escrevemos e participamos das questões sociais também mudou. As redes sociais têm apresentado papel importante na organização da sociedade como um lugar de voz do cidadão comum; contudo, esse assunto ainda é abordado de forma superficial nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar como as atividades multimodais são desenvolvidas a partir do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, ampliando essas atividades com o uso das TCIs. Percebe-se neste trabalho de pesquisa, que as tecnologias digitais são importantes ferramentas para o uso do trabalho e da formação dos cidadãos; o que leva a escola a ter a necessidade de inserir em suas aulas o uso de textos multimodais digitais como forma de aproximar os alunos de sua realidade que está relacionada ao uso dessas tecnologias no dia a dia. Com esse intuito, foram aplicadas e analisadas atividades seguindo os oito passos de aprendizagem da metodologia de Kalantiz, Cope e Pinheiro (2022); a aplicação dessas atividades buscaram identificar aos temas da cultura digital consumido pelos alunos; o desenvolvimento do letramento crítico multimodal dos alunos, a análise das atividades de multimodalidade do livro didático e ampliação, com o uso das TIC's, das atividades de multimodalidades trazidas pelo livro. Essa pesquisa teve caráter de natureza interventiva e foi realizada em uma turma do oitavo ano. Para isso, baseamo-nos nos conceitos de gênero e de língua da Linguística Sistêmica Funcional de Halliday (1978), Rojo (2019) e Kalantiz, Cope e Pinheiro (2022). A partir da aplicação da pesquisa, constatamos a necessidade da ampliação das atividades do livro didático com o uso das tecnologias digitais, bem como a necessidade de um maior aprofundamento em assuntos que tratam dos temas referentes à cultura digital dos alunos, pois eles ainda apresentam insegurança e imaturidade ao se posicionarem na rede social.

Palavras-Chave: Livro Didático; Textos Multimodais; Redes Sociais.

ABSTRACT

The advancement of digital technologies has impacted our society as a whole; the way we read, write, and engage in social issues has also changed. Social networks have played an important role in organizing society as a place for the voice of the common citizen; however, this subject is still addressed superficially in Portuguese language textbooks. In this sense, the present study aims to analyze how multimodal activities are developed from the textbook in Portuguese language classes, expanding these activities with the use of ICTs. It is observed in this research work that digital technologies are important tools for work and citizen formation; which leads schools to need to introduce the use of digital multimodal texts in their classes as a way to bring students closer to their reality, which is related to the use of these technologies in daily life. With this aim, activities were applied and analyzed following the eight learning steps of the methodology by Kalantiz, Cope, and Pinheiro (2022); the application of these activities sought to identify the digital culture themes consumed by the students; the development of students; multimodal critical literacy, the analysis of the textbooks multimodality activities and extension, with the use of ICTs, of the multimodality activities brought by the book. This research had an interventional nature and was carried out in an eighth-grade class. For this, we based ourselves on the concepts of genre and language from Halliday's Systemic Functional Linguistics (1978), Rojo (2019), and Kalantiz, Cope, and Pinheiro (2022). From the application of the research, we found the need to expand the activities of the textbook with the use of digital technologies, as well as the need for a deeper understanding of subjects related to students; digital culture, as they still show insecurity and immaturity when positioning themselves on social networks.

Keywords: Didactic Book; Multimodal Texts; Social Media.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atividade sobre Cultura digital	48
Figura 2 – Fachada da Escola de Ensino Fundamental e Médio Mario Hugo Cidrak	52
Figura 3 – Capa do livro escolhido.....	53
Figura 4 - Experienciando o conhecido: Exemplo de resposta dos estudantes.....	58
Figura 5 - Momento da Etapa experienciando o conhecido	59
Figura 6 - Atividade do livro – Curtir e comentar	60
Figura 7 - Exemplo de resposta dos estudantes	61
Figura 8 - Atividade sobre Cultura digital.....	62
Figura 9 - Momento da Etapa experienciando o novo.....	63
Figura 10 - Prints de configuração de uma conta no <i>Instagram</i>	64
Figura 11 - Prints de configuração de uma conta no <i>Instagram</i>	65
Figura 12 - Prints de configuração de uma conta no <i>Instagram</i>	66
Figura 13 - Momento da Etapa conceitualizando por nomeação	67
Figura 14 - Conceitualizando por nomeação: Exemplo de resposta dos estudantes	68
Figura 15 - Prints de comentários no <i>YouTube</i>	71
Figura 16 - Uso do celular na sala de aula.....	73
Figura 17 – Print de um perfil no <i>Instagram</i>	
Figura 18 – Print de um perfil no <i>Instagram</i>	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Processos de conhecimento	55
Quadro 2 – Proposta de intervenção com os processos de conhecimentos	56

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ALSFAL – Associação de Linguística Sistemico-funcional da América Latina

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEA – Ciclo de Ensino e Aprendizagem

CFE – Conselho Federal de Educação

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GNL – Grupo Nova Londres

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa

LSF – Linguística Sistemico-Funcional

MEC – Ministério da Educação

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDL – Programa Nacional do Livro Didático

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o ensino Médio

TIC's – Tecnologias da Informação e Conhecimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.5
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF)..	19
2.1 Linguística Sistêmico-Funcional	Erro! Indicador não definido. 19
2.2 As noções de gramática, língua e sistema	Erro! Indicador não definido.
2.3 Da noção de texto e contexto.....	Erro! Indicador não definido.4
2.4 As metafunções da linguagem.....	26
2.4.1 Metafunção ideacional: a oração como representação	26
2.4.2 Metafunção interpessoal: a oração como troca	27
2.4.3 Metafunção textual: a oração como mensagem.....	27
3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE GÊNEROS NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DE SYDNEY	29
3.1 A origem da escola de Sydney	29
3.2 Localizando a abordagem funcional.....	30
3.3 Os gêneros no currículo australiano e seus agrupamentos em famílias: envolver, informar e avaliar	31
4 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS, A SEMIÓTICA SOCIAL E AS NOVAS TECNOLOGIAS	35
4.1 O que são os multiletramentos	35
4.2 Semiótica Social e Multimodalidade	Erro! Indicador não definido. 36
4.3 Novas mídias, novos letramentos: o gênero multimodal e digital	39
4.3.1 O surgimento de novas tecnologias	39
4.3.2 A escrita pede seu lugar de privilégio.....	40
4.3.3 A cultura digital e a acessibilidade às novas mídias	40
5 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL E A MULTIMODALIDADE	42
5.1 O contexto histórico do livro didático no Brasil	42
5.2 O Programa Nacional do Livro Didático	44

5.3 O livro digital e a multimodalidade na escola	45
5.4 O livro didático, cibercultura e a multimodalidade	47
6 PERCURSO METODOLÓGICO	52
6.1 Caracterização e contextualizando da pesquisa	52
6.2 A escolha do objeto de estudo	53
6.3 Descrição das etapas da intervenção	54
7 APLICAÇÃO E RESULTADOS DA PESQUISA	57
7.1 Primeira Etapa: experienciando o conhecido	57
7.2 Segunda Etapa: experienciando o novo	62
7.3 Terceira Etapa: conceitualizando por nomeação	67
7.4 Terceira Etapa: conceitualizando com teoria	69
7.5 Quinta Etapa: analisando funcionalmente	70
7.6 Sexta Etapa: analisando criticamente	72
7.7 Sétima Etapa: aplicando apropriadamente	72
7.8 Oitava Etapa: aplicando criativamente	74
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE A – Questionário sobre Cultura Digital e Redes Sociais.....	80
ANEXO 01 - Capa livro didático Português Em Ação	81
ANEXO 02 – Print do livro didático Português em Ação sobre Cultura Digital	82
ANEXO 03 – Aplicação da atividade na Escola de Ensino Fundamental e Médio Mario Hugo Cidrak	84
ANEXO 04 – Respostas Questionário	85
ANEXO 05 – Respostas Questionário	86

1 INTRODUÇÃO

A multimodalidade tem sido tema de inúmeras pesquisas na academia na última década. O avanço da internet tem impactado na forma como resolvemos problemas do nosso dia a dia. Daí a necessidade de um letramento multimodal que contemple uma nova forma de participação social bem como uma nova forma de ler, de escrever e de compreender o mundo.

O grande avanço tecnológico e a rapidez dessas mudanças têm trazido transformações no processo de ensino-aprendizagem da língua materna em seus vários âmbitos, considerando que os alunos do ensino fundamental são de uma geração totalmente digital, ou seja, a tecnologia faz parte do cotidiano desses jovens. Logo, novos desafios são postos à escola diante dessas mudanças.

A pesquisa tenta responder como a multimodalidade é desenvolvida por alunos do oitavo ano do ensino fundamental II, de uma escola pública da periferia de Fortaleza? Como a cultura digital e o letramento multimodal são desenvolvidos pelos alunos a partir do livro didático? Como elas podem ser ampliadas com as Tecnologias da Informação e Conhecimento (TIC's)? Essas atividades do livro didático precisam ser adaptadas? Como essas habilidades, trazidas pelo livro, podem ser usadas?

O objetivo geral da pesquisa é avaliar como os estudantes desenvolvem o letramento multimodal nas aulas de Língua Portuguesa partindo das atividades contempladas no livro didático. Os objetivos específicos são a) identificar os temas atuais da cultura digital consumidos pelos alunos; b) desenvolver o letramento crítico multimodal dos alunos; c) analisar atividades de multimodalidade do livro didático; d) ampliar, com o uso das TIC's, as atividades de multimodalidades trazidas pelo livro. Para o nosso referencial teórico, usaremos o conceito de Semiótica Social, de Kress e Van Leeuwen (2006), o de Multiletramentos e Multimodalidade, de Rojo e Moura (2020), o conceito de língua de Michael Halliday (1994), assim também como o conceito de Letramentos, de Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020). A metodologia empregada será a pesquisa-ação, de Thiollent (2003).

A multimodalidade, como já destacou Rojo (2020), utiliza-se de várias linguagens, como imagem verbal e não verbal, como músicas, vídeos e outros recursos. Textos multimodais fazem parte da cultura consumida pelos jovens, portanto, não podem ser deixados de lado pela escola.

Atividades que contemplem a multimodalidade devem ser destaque nas aulas de Língua Portuguesa, pois possibilitam ao aluno compreender o mundo em que vive e a tomar decisões de forma respeitosa, considerando a ética e o respeito ao próximo no mundo virtual.

Nossa pesquisa seguirá a metodologia de Kalantzis; Cope; Pinheiro, desenvolvida a partir do Grupo de Nova Londres (1996) que incluiu 8 etapas. Usaremos o livro didático adotado pela escola para os alunos do oitavo ano e a partir da análise dessas atividades ampliaremos questões relativas ao posicionamento nas redes sociais com o uso das TIC's na aula de Língua Portuguesa.

Acompanhando essa transformação do ensino da Língua Portuguesa, a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) em 2017, acrescentou ao que já tinha nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) a habilidade escrita/semiótica com foco em textos modais. Esse documento compreende que a internet mudou a forma como lemos e produzimos textos; logo observamos atividades de multimodalidade presentes nos livros didáticos voltados a inserir o aluno nesse contexto de uso da imagem e da escrita.

Em uma sociedade cada vez mais digital, é cada vez mais comum usarmos as TICs para diversas finalidades como produzir conteúdo, vender produtos ou serviços, ou ainda nos informarmos. Em um momento que se fala sobre metaverso e redes sociais, a forma com a leitura e produção de textos em mídias digitais fazendo parte do cotidiano das pessoas comuns, faz-se necessário que a escola também reveja novas formas de leitura e produção de texto levando em consideração o uso das tecnologias digitais. Kalantzis; Cope; Pinheiro (2002) fala, inclusive, na mudança da forma de trabalho. Apontam que atualmente depende, entre outros fatores, do discurso informal e interpessoal, que se traduz, por exemplo, em meios informais de comunicação, como e-mail ou mensagens de celular e aplicativos de celulares.

O conceito de multiletramentos está atrelado entre outros conceitos ao de multiplicidade de linguagens, modos e semioses nos textos em circulação, especialmente os digitais, segundo Rojo (2020). Portanto, faz-se necessário que o livro didático contemple esse conceito que vai ao encontro das habilidades propostas pela BNCC. Como professora da rede de ensino pública, observo crescente interesse dos jovens com textos da internet quando trazidos para a sala de aula, pois eles consomem textos imagéticos no seu dia a dia. Observei, pela minha experiência, que esses textos multimodais chamam mais atenção do aluno. A leitura e produção desses textos, compostos de muitas linguagens, exigem capacidades e práticas de compreensão diferentes dos textos tradicionais impressos e o livro didático tem papel fundamental como material de apoio para a inserção de trabalhos com textos multimodais em sala de aula, uma vez que os alunos quase não têm acesso a material multimídia.

Segundo Queiroz (2005), apesar de tantas inovações tecnológicas existentes, o livro didático (LD) é o recurso mais frequente para o auxílio da construção do conhecimento. Portanto, pesquisar como os alunos desenvolvem a multimodalidade nas aulas de língua portuguesa é urgente. Apesar de ser um tema já muito pesquisado na academia, é pouco contemplado na prática da sala de aula.

Justifico esse trabalho com base na necessidade de aprofundar pesquisas já realizadas sobre a multimodalidade na sala de aula e contribuir sobre o letramento multimodal crítico com foco no ensino público. Os jovens têm grande facilidade com tecnologias digitais, porém muitas vezes fazem uso incorreto delas.

Assim, é urgente que a escola saiba se beneficiar dessas habilidades e da necessidade que eles têm das tecnologias de informação e comunicação estimulando o seu uso para o crescimento intelectual do próprio aluno, ao apresentar como a tecnologia pode ser usada de forma atraente e responsável na sua formação escolar, profissional e pessoal.

Para Rojo (2009), é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. Discutir a ética nas redes sociais, como devemos comentar um *post*; ações como curtir e compartilhar; compreender o fenômeno do cancelamento na internet; como participar da vida social fazendo uso dos canais de *e-participação*; checar informações e reconhecer *fake news*; essas outras habilidades são algumas atividades contempladas e presentes no cotidiano dos jovens que merecem ser analisadas do ponto de vista da multimodalidade e seus aspectos sociais. A Base Nacional Curricular (BNCC, 2018) aponta como a habilidade a ser trabalhadas em língua portuguesa a leitura, a escrita e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, “[...] de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideais e sentimentos, e continuar aprendendo... compreender e usar tecnologias digitais de informação e comunicação” (BNCC, 2018).

Esperamos aprofundar pesquisas já realizadas na área e contribuir para o desenvolvimento das atividades de multimodalidade nas escolas públicas. O grande avanço tecnológico e a rapidez dessas mudanças têm trazido transformações no processo de ensino-aprendizagem da língua materna em seus vários âmbitos; a considerar que os alunos do ensino fundamental são de uma geração totalmente digital, ou seja, a tecnologia faz parte do cotidiano desses jovens, logo novos desafios são postos à escola diante dessas mudanças tão repentinas e intensas.

Este trabalho será estruturado da seguinte forma: O primeiro capítulo é a introdução. A parte de fundamentação teórica dividida em 4 capítulos: capítulo 2 sobre a Linguística Sistêmico-funcional, capítulo 3 trata do ensino e a aprendizagem na perspectiva da escola de Sydney; Capítulo 4 sobre a pedagogia dos multiletramentos e a Semiótica Social e o capítulo 5 que aborda sobre o livro didático no Brasil e a multimodalidade. Depois temos o capítulo 6 apresentando a metodologia e a intervenção, quando descreveremos como aplicamos os oito passos desenvolvidos pelo Grupo Nova Londres, Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020): Experenciando (o conhecido e o novo), Conceitualizando (por nomeação e com teoria); Aplicando (apropriadamente e criativamente) e Analisando (funcionalmente e criticamente).

Por fim, apresentamos a conclusão, referências e anexos.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF)

Neste capítulo, falaremos acerca da origem da Linguística Sistêmico-funcional; apresentaremos a noção de língua, gramática e sistema, bem como as funções de texto, contexto e metafunções da linguagem.

2.1 Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante, LSF) é uma teoria de linguagem que se desenvolveu por volta dos anos 60 e tem como principal foco a noção de “funções” em detrimento ao conceito da abordagem mais tradicional da língua centrada na “forma”. É importante destacar que se busca no estruturalismo as origens da LSF. Esse movimento, que teve origem no início do século XX, trouxe grandes contribuições para a Linguística, tendo seu principal representante o linguista francês Fernand Saussure.

O estruturalismo abordou a língua como um sistema de traços linguísticos com o conceito de estruturas e sistemas, ou seja, um conjunto formado por diversas partes relacionadas entre si. O foco do estruturalismo europeu de Fernand Saussure era a forma. Neves (2005) afirma que os formalistas estudam a língua como objeto descontextualizado, preocupando-se com suas características internas. Já a perspectiva funcional, como a LSF, tem como premissa o estudo da língua em seus diversos contextos de uso.

A Linguística Sistêmico-Funcional tem seu principal representante o nome de Halliday, (1994) para o qual a linguagem não é somente uma parte do processo social, mas também uma expressão. Para ele, o significado já existia antes da forma. De modo geral, a gramática na LSF é vista como um sistema de opções à disposição do falante. Essa gramática leva em consideração os aspectos funcionais e socioculturais variados, ou seja, leva em consideração como a língua se constrói e é construída pelo contexto social.

Dessa forma, para a concepção da LSF, não podemos deixar de lado a contribuição de Saussure, pois foi a partir da obra *Curso de Linguística Geral* que temos, pela primeira vez, a concepção de língua como um fenômeno social, só podendo ser compreendida a partir do seu papel na sociedade e não a partir de uma visão histórico-comparativa como defendiam outros estudiosos da linguagem, isso embora Saussure tenha optado em focar nas estruturas internas da língua.

Compreendendo as contribuições do Estruturalismo para a LSF, reforçamos que a linguística sistêmico-funcional estuda a língua em suas diversas possibilidades de uso e parte do princípio de que esse uso desempenha funções determinadas na vida social.

Halliday apresenta uma abordagem de estudo da linguagem que está centrada na noção de “função”, pois considera os falantes naturais da língua como produtores de significados. Essa proposta de concepção sistêmico-funcional teve início por Halliday nas décadas de 1960 e 1970 em que ele concebe a língua como uma rede de sistemas interligados que o falante faz uso (base funcional) para produzir significados (base semântica) em situações comunicativas. Para essa perspectiva, a língua deixa de ser um simples sistema regulado por regras e passa a ser estudada de um ponto de vista sociosemiótico, considerando-a como um sistema de produção de significados.

Eggins (1994, p. 3) define as características da abordagem sistêmico-funcional da seguinte forma: o uso da língua é funcional; a função da linguagem é produzir significados; esses recebem influência do contexto social e cultural em que são inseridos; o uso da língua produz significados através de escolhas dos falantes. Dessa forma, além do seu carácter funcional para a produção de significados, a linguagem é também um sistema semiótico, isto é, um sistema de codificação convencionalizado, organizado como um conjunto de escolhas. Segundo Halliday (1994), o que faz com que sistemas semióticos diferenciem-se de outros tipos de sistema é que cada escolha adquire um significado em detrimento a outras escolhas que poderiam ter sido feitas. Sendo assim, toda escolha realizada pelo falante revela, dependendo do contexto de comunicação, toda uma rede particular de outras escolhas disponíveis no sistema. Logo, o que interessa à Linguística Sistêmico-funcional é analisar quais escolhas linguísticas foram feitas pelos falantes em um determinado contexto de comunicação e como essas escolhas produzem significados.

Nessa perspectiva, a gramática é funcional no sentido que busca dar conta de como a linguagem é usada. Segundo Halliday (1985), tudo que é dito ou escrito aparece em algum contexto de uso. São os usos da língua que dão forma ao sistema que, por milhares de gerações, deram forma ao sistema. A linguagem se desenvolveu para atender as necessidades humanas, assim não é arbitrária como coloca o Formalismo. Para a linguística sistêmico-funcional, a gramática funcional é, essencialmente, uma gramática ‘natural’ no sentido de que tudo nela pode ser explicado levando em consideração como essa língua é usada.

A LSF compreende a língua como um leque de possibilidades aberto, daí sua tentativa de explicar a língua a partir do seu carácter funcional. É nesse sentido que a escolha feita pelo falante interessa a linguística sistêmico-funcional, visto que as escolhas dos falantes da língua não são aleatórias, mas carregadas também de valores sociais.

2.2 As noções de gramática, língua e sistema

A LSF de Halliday (1994) apresenta uma perspectiva funcional do conceito de gramática. À luz dos princípios hallidyanos, a gramática de uma língua é um conjunto altamente complexo de sistemas de opções que o falante faz uso ao estruturar suas enunciações e que o ouvinte usa para interpretá-las. Por isso, é considerada a unidade central do processamento da linguagem, a base onde são criados os significados. Segundo a visão de Halliday, toda a gramática de uma língua evolui de acordo com a necessidade dos falantes de uma dada sociedade.

Dois conceitos são essenciais para a compreensão da linguagem na perspectiva da LSF: o de sistema e o de função. Halliday e Matthiessen (2004) compreendem a língua organizada em dois eixos: o sintagmático (nível da estrutura) e o paradigmático (nível das escolhas). Os autores explicam que a estrutura diz respeito à ordenação sintagmática na língua: “o que vai junto com o que”. Esse eixo é como uma cadeia que estrutura a oração (os elementos linguísticos são ordenados de forma linear). Já o segundo eixo diz respeito às relações de oposição ou de escolha entre os signos nos sistemas da língua. É nesse eixo, do campo das escolhas, que Halliday desenvolve a teoria da LSF, já que os falantes são produtores de significados da língua em contextos particulares (cf. Eggins, 1994). Ou como afirmam Halliday e Matthiessen (2004, p. 23), “uma língua é um recurso para a produção de significado, e significado reside nos padrões sistêmicos de escolha.” Por isso, a palavra-chave na linguística sistêmico-funcional é escolha; são as relações de escolha feitas nos sistemas da língua que é prioridade.

As escolhas no eixo paradigmático são capturadas por meio de sistemas. O resultado dessas escolhas são estruturas elaboradas por meio de enunciações realizadas. Ou seja, os textos que produzimos consistem, praticamente, nas escolhas e na organização de significados feitas nos dois eixos, o paradigmático e o sintagmático. Logo, observamos que Halliday coloca o nível da realização no eixo sintagmático, isto é, o nível em que se encontram as unidades realizadas (escolhas feitas nos sistemas).

A gramática de uma língua, na perspectiva da LSF, consiste na teoria de significados enquanto escolhas. A gramática é compreendida como uma rede de escolhas significativas interrelacionadas e que estão à disposição do falante, que dependendo do contexto comunicativo e cultural faz escolhas específicas nos sistemas da língua. Sendo assim, a língua na LSF não é vista como um sistema de regras que representa nossos pensamentos, mas sim

como um sistema de produção de significados por meio de escolhas. Logo, podemos concluir que a língua, na perspectiva hallidayana, é interativa.

Enquanto as gramáticas tradicionais e as gerativas enfocam quase exclusivamente a oração ou o sintagma, a GSF se atém as múltiplas camadas (estratos) da língua, que vão de suas formas de expressão em fonologia e grafologia, passando por padrões léxicos-gramaticais, a estruturas de textos inteiros e seus propósitos sociais. (...) Como as outras gramáticas, a abordagem sistêmico-funcional fornece muito mais informação do que se pode direcionar para a auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita (KALANTZIS, COPE; PINHEIRO, p. 2020, 233).

A linguística sistêmico-funcional estuda a língua em suas diversas possibilidades de uso e parte do princípio de que esse uso desempenha funções determinadas na vida social. Dessa forma, “estabelece-se uma relação dialógica entre a língua e seus usuários”. Ou seja, o contexto sociocomunicativo importa. Para Halliday (1994), a gramática é modelada pela forma como as pessoas interagem na vida social e criam sentido pra elas, isto é, as formas adotadas pelos sistemas linguísticos são determinadas pelas funções sociais que a língua precisa desempenhar. Na gramática funcional de Halliday, as escolhas gramaticais ou metafunções nos permite cumprir três funções principais:

- METAFUNÇÃO IDEACIONAL: expressar e conectar ideias, o que nos permitir falar sobre coisas e acontecimentos.
- METAFUNÇÃO INTERPESSOAL: interagir com outras pessoas, o que nos permite estabelecer e manter relacionamentos sociais e comunicar nossos sentimentos e atitudes em relação a pessoas e experiências.
- METAFUNÇÃO TEXTUAL: organizar o significado para fazermos conexões internas dentro de um texto e para nos referirmos a aspectos da situação em que o texto está localizado, o que nos permite criar textos coesos através dos quais nos comunicamos sobre o mundo e nossos relacionamentos nesse mundo. (KALANTZIS, COPE; PINHEIRO, 2020, p. 231).

Assim, uma abordagem funcional de letramento é explícita sobre modos através dos quais a língua trabalha para construir significado, ou seja, o usuário da língua tem um leque de opções que escolhe de acordo com o seu propósito social e de comunicação e todo ato de significado incorpora todos os três componentes metafuncionais. Nessa abordagem, consideramos nossos propósitos de significado e as maneiras pelas quais podemos usar a língua para realizar esses propósitos.

As pedagogias do letramento na perspectiva da abordagem funcional têm como foco a aprendizagem dos alunos para compor textos que os possibilitem ser bem-sucedidos tanto no ambiente escolar como nas suas atribuições na vida em sociedade. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que ao contrário de outras pedagogias que “quebram” a língua em partes, a

fim de trabalhar as regras formais, a abordagem funcional começa perguntando pelo propósito do texto e depois como o texto é estruturado para atender a esses propósitos. Nesse sentido, a leitura e a escrita são atividades ligadas entre si, à medida que os alunos exploram as maneiras pelas quais diferentes tipos de textos trabalham para construir significados diferentes no mundo.

Em contraste com a gramática tradicional, a abordagem funcional enfoca as intenções comunicativas e as razões para produzir um determinado texto em primeiro lugar; focando os propósitos sociais da linguagem, “linguagem para ação e reflexão no mundo real”, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro.

No que se refere aos gêneros textuais na perspectiva funcional, autores afirmam:

A pedagogia do letramento na abordagem funcional contempla a construção de significado e a maneira como a língua é usada em diferentes contextos para alcançar objetivos sociais também distintos. Nesse sentido, essa abordagem se articula à perspectiva baseada em gêneros textuais, que explicita os modos pelos quais diferentes tipos de texto são estruturados para servir a diferentes propósitos. Por exemplo, um relatório é diferente de uma receita, que é diferente de um conto de fadas, que é diferente de uma notícia, que é diferente de um artigo científico. Cada um desses propósitos produz um tipo diferente de escrita, cada um com seu propósito padrão de organização (KALANTZIS, COPE; PINHEIRO, 2020, p. 122).

Assim, para os autores, é direta e aberta a maneira como diferentes gêneros são projetados para criar diferentes tipos de significado para diferentes propósitos sociais, pois funções da língua produzem estruturas linguísticas. Para essa abordagem, a ideia de gênero constitui uma categoria que descreve a relação entre o propósito social do texto e a estrutura da língua. Dessa forma, ao se engajarem em práticas de letramento, os estudantes precisam analisar criticamente os diferentes propósitos sociais que informam os padrões de regularidade na língua.

O conceito de gênero, para abordagem sistêmico-funcional, constitui um elo para conectar as formas relativamente estáveis de tipos textuais que variam de acordo com suas intenções sociais. Sendo assim, os textos são diferentes porque apresentam coisas diferentes; intenções distintas; “eles são processos sociais que se materializam como textos, uniformizados de maneiras razoavelmente previsíveis, segundo padrões de interação social em uma determinada cultura.”, como afirma Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 126).

2.3 Da noção de texto e contexto

Para a Linguística Sistêmico-Funcional, o texto é compreendido como um fenômeno de caráter social e, como tal, é condicionado por outros sistemas sociais. A língua é um leque

de escolhas conforme o contexto social em que está inserido e a gramática tem como função auxiliar na análise dos textos. Nesse sentido, a linguagem é tida como “um sistema de significados” que possui uma cadeia de sistemas os quais possibilitam que significados sejam realizados. Nesses termos, a linguagem se organiza não só em seu sistema linguístico, mas também nas situações de uso. Logo, esses dois sistemas se interrelacionam numa rede sistêmica.

A pedagogia do letramento na abordagem funcional contempla a construção de significado e a maneira como a língua é usada em diferentes contextos para alcançar objetivos sociais também distintos. Nesse sentido, essa abordagem se articula à perspectiva baseada em gêneros textuais, que explicita os modos pelos quais diferentes tipos de texto são estruturados para servir a diferentes propósitos. Por exemplo, um relatório é diferente de uma receita, que é diferente de um conto de fadas, que é diferente de uma notícia, que é diferente de um artigo científico. Cada um desses propósitos produz um tipo diferente de escrita, cada um com seu propósito padrão de organização (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 122).

O conceito de gênero, para abordagem sistêmico-funcional, constitui um elo para conectar as formas relativamente estáveis de tipos textuais que variam de acordo com suas intenções sociais. Sendo assim, os textos são diferentes porque apresentam coisas diferentes e intenções distintas. “Eles são processos sociais que se materializam como textos, uniformizados de maneiras razoavelmente previsíveis, segundo padrões de interação social em uma determinada cultura”, afirmam Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 126).

Dessa forma, compreende-se a gramática na LSF como o oposto da gramática tradicional. Em contraste com o ensino de formas separadas dos textos, a abordagem funcional enfoca nas intenções comunicativas.

Um dos princípios centrais da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) estabelece que todas as possíveis redes semânticas devem se relacionar a especificações contextuais “acima” dessas redes em termos de “categorias de alguma teoria social geral ou uma teoria de comportamento”, e “abaixo”, em termos de “categorias de formas linguísticas do extrato da gramática” (MEURER, 2004, p. 133-134).

De acordo com o autor, nas análises com base na LSF, todos os significados construídos pelos falantes têm ligação direta com o contexto social – acima - e uma conexão direta com os elementos léxico-gramaticais – abaixo, visto que os textos trazem influência do contexto em que foram produzidos. Portanto, para a LSF, não se analisa um texto unicamente observando sua estrutura gramatical. Ao contrário, cada significado deve ser relacionado ao contexto social.

Na perspectiva funcionalista, as estruturas da língua vão evoluindo como um resultado das funções de significados a quem servem dentro dos sistemas sociais ou culturais em que são usadas. Assim, a definição de texto como um evento de produção de significado não pode ser dissociada do contexto social.

Nós podemos definir texto, dizendo que nele, a língua é funcional. Por funcional, queremos dizer simplesmente que a língua está sendo usada em algum contexto, em oposição a palavras ou sentenças isoladas que poderiam ser colocadas em um quadro. “[...] Assim, qualquer instância de língua viva inserida em um contexto de situação, podemos denominar texto. Ele pode ser escrito ou falado, ou de fato em qualquer outro meio de expressão que nos leva a refletir” (HALLIDAY, 1989, p.10).

Para o autor, há um caráter probabilístico na relação entre texto e contexto e não determinista. Desse modo, o falante para alcançar uma meta cultural específica, é provável iniciar um texto a partir de um gênero textual particular, e esse texto é provável se desdobrar em um leque de possibilidades, pois o potencial para as alternativas está inerente na relação dialógica entre linguagem e contexto.

2.4 As metafunções da linguagem

A Linguística Sistêmico-Funcional compreende que a linguagem se desenvolveu a partir das necessidades de comunicação humana, isto é, de possibilitar ao homem a ser um construtor de significado, isso porque não interagimos de modo apenas a trocar sons ou sentenças. Nessa perspectiva, Halliday (1978) propõe a multifuncionalidade de todo uso da língua. Nas nossas práticas, a linguagem desempenha simultaneamente três metafunções básicas que ele destaca: a produção de significados ideacionais, interpessoais e textuais. O autor deixa claro que essas metafunções não atuam de forma isoladas, mas interagem na construção do texto lhe dando um caráter multifuncional.

2.4.1 Metafunção ideacional: a oração como representação

Desde a nossa infância, aprendemos a designar coisas, objetos, pessoas. Isso ocorre porque a linguagem constrói a experiência da realidade, permitindo que as pessoas possam compreender o mundo exterior. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 29), “não há faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado.” Sendo assim, a linguagem reflete nossa visão de mundo como um construto de acontecimentos (processos) que envolvem entidades (participantes) com um pano de fundo de detalhes de tempo, modo, lugar (circunstâncias).

Halliday e Matthiessen (2004, p. 172) propõem o sistema de transitividade da língua para ordenar e representar nossas experiências. Na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem, a realização do significado ocorre dentro da oração. Desse modo, essa linha da linguística oferece uma gramática da oração que, dentro da dimensão ideacional do significado, compreende a “oração como representação”, a linguagem sendo usada para falar, descrever a experiência humana. A metafunção ideacional apresenta uma condição de entrada chamada de experiencial, permitindo, para a representação de um fragmento da experiência, a escolha de um dos seis processos disponíveis.

Brent (2011), em sua pesquisa sobre a metafunção ideacional, analisou como o discurso jornalístico da revista VEJA faz a representação de escândalos políticos. O pesquisador encontrou em seus dados a recorrência de todos os processos na representação dos participantes e ilustrou bem com exemplos as metafunções.

2.4.2 Metafunção interpessoal: a oração como troca

Para Halliday, o princípio básico da função interpessoal é que os falantes adotam um papel discursivo e sinalizam um papel complementar para seus interlocutores. A Linguagem é organizada para permitir que as pessoas participem de eventos comunicativos nos quais ocorre a troca de significado com diversos propósitos comunicativos.

Thompson (1996) afirma que para se analisar a linguagem sob o aspecto comunicativo é, portanto, necessário analisar os aspectos básicos que as pessoas esperam atingir, seja pela falou ou pela escrita. Durante a comunicação, o falante espera de seu interlocutor uma resposta, uma interação, uma concordância. De acordo com Halliday (1994), há dois tipos fundamentais de propósitos na intenção entre as pessoas: “dar” e “demandar”. Podemos dizer que em ambos o falante dá alguma coisa ao ouvinte (informação) ou requer algo. O falante não faz algo por si como também requer algo do ouvinte.

Segundo Santos (2014), outra distinção básica entre dar e demandar se relaciona com a natureza do que está sendo trocado: bens e serviços ou informação. A autora afirma ainda que essas duas variáveis definem as quatro funções discursivas primárias: oferta, comando, declaração e pergunta.

2.4.3 Metafunção textual: a oração como mensagem

Segundo Santos (2014), a metafunção textual se ocupa do uso da linguagem na organização do texto. Ela está relacionada ao significado textual que é realizado por decisões que o falante toma com relação à distribuição da informação. Para o autor, “Halliday

classifica as metafunções como estudo da língua(gem) no nível das orações”. Sendo assim, a oração, concebida como unidade na qual os significados de diferentes tipos são combinados, é organizada em torno da estrutura Tema/Rema e Dado/Novo.

O primeiro constituinte da oração é o tema que serve como ponto de partida da mensagem que orienta e situa a oração em um contexto. Logo, todo o restante da oração denomina-se rema. Já o conceito de dado/novo está ligado à informação semântica contida no texto, cuja disposição interfere na construção do sentido.

A informação dada é aquela que se encontra na consciência dos interlocutores e pode ser recuperada pelo contexto – estabelece pontos de ancoragem para aporte da informação nova.

Conforme Santos (2011), as contribuições da abordagem sistêmico-funcional em seus diversos estudos têm dado uma enorme contribuição para a compreensão de como a linguagem funciona em seus diversos contextos de uso, ressaltando assim, seu papel social.

3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE GÊNEROS NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DE SYDNEY

Nesse capítulo, falaremos acerca da origem da escola de Sydney, a sua localização na abordagem funcional e os gêneros no currículo australiano.

3.1 A origem da escola de Sydney

O estudo de gêneros textuais nas escolas brasileiras tem sido norteador para o ensino de língua materna bem como foco de avaliações externas pelo governo do Estado do Ceará. Realizaremos a nossa pesquisa de acordo com as teorias da LSF, com foco na aprendizagem em sala de aula. Para isso, adotamos os conceitos de texto e suas relações a partir de Martin e Rose (2008) assim como de Rose e Martin (2012) acerca das propostas educacionais e de pesquisa.

A escola de Sidney, também conhecida como escola australiana, desenvolveu uma metodologia de ensino de línguas que é baseada em uma abordagem comunicativa e integrada. Senso assim, a metodologia usada por essa abordagem é centrada no aluno, e enfatiza a importância da interação entre alunos, língua e a exposição à língua real, falada e escrita. Logo, nessa perspectiva, o ensino de língua não fica limitado a aulas teóricas ou a exercícios de gramática normativa isolados, mas sim a uma imersão na língua de forma contextualizada e significativa.

O papel do professor na escola de Sidney é visto como um facilitador de aprendizagem, ao invés de um mero transmissor de conteúdo. O professor aqui é visto como um mediador que auxilia os alunos em seus objetivos de comunicação da língua, o orientando ao longo do processo.

Muitos intercâmbios de congressos latino-americanos da Associação de Linguística Sistêmico-funcional da América Latina (ALSFAL) e em outras partes do mundo fizeram emergir também propostas educacionais também no Brasil. Em muitas partes do país, a adoção dos princípios da abordagem de gênero e das propostas de ensino de leitura e escrita com base no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) e a ampliação e divulgação do Programa *Reading to Learn* têm sido usadas.

O conceito de gênero de base sistêmico-funcional tem norteado várias pesquisas sobre o uso da linguagem para o ensino de componentes em livros didáticos bem como aplicação em contextos de ensino como ponto de partida para a discussão nessa dissertação.

A escola de Sidney é a precursora na relação de gênero e ensino de língua materna e estrangeira. Segundo Bunzen (2004), esses estudos remontam as décadas de 1970 e 1980 em que se realizavam pesquisas sobre as práticas de letramento nas escolas da Austrália. A perspectiva para o trabalho educacional com os gêneros de texto em ambientes escolares na Austrália ficou conhecida pelo mundo sob o nome escola de Sydney cujos estudos foram baseados na Linguística Sistêmico-funcional proposta por Halliday como já mencionado.

3.2 Localizando a abordagem funcional

Durante o século XX, houve uma rejeição por parte de muitos educadores da pedagogia do letramento na abordagem didática. Essa abordagem esteve presente no século XIX e fundou o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita quando se iniciou a educação massiva e institucionalizada.

Na pedagogia do letramento na abordagem didática, exige-se a aprendizagem das formas de correspondência entre sons e letras, bem como as regras formais daquilo que representa: “a forma correta da escrita.” Essa abordagem tem estado presente desde o início dos tempos modernos, um período que se aproxima da invenção da imprensa e que posteriormente se tornou a base da educação obrigatória em massa.

Em detrimento dessa abordagem, surgiu o que chamaram de pedagogia do letramento na abordagem autêntica. Essa abordagem se tornou muito conhecida e influente a partir do século XX por dois nomes que se destacaram: John Dewey, nos Estados Unidos, e de Maria Montessori, na Itália.

Essa abordagem é centrada no aluno. Há uma recomendação em experiências de leitura e de escrita pessoalmente significativas, com foco nos próprios processos de leitura e escrita, e não nas regras e adesão a convenções. Todavia, alguns críticos argumentavam que essa abordagem dava pouca atenção ao conhecimento explícito da língua e seu funcionamento e que parecia prejudicial a alguns alunos.

Após as contribuições dessa abordagem, os alunos deveriam ser agora mais ativos: “aprender fazendo, aprender por meio da experiência, em vez de aprender de forma mecânica.” Dessa forma, a aprendizagem é para ser algo significativo, e não propriamente formal. O currículo deveria enfatizar o processo, e não o conteúdo.

Os livros didáticos que anteriormente ditavam o conteúdo deveriam ser descartados ou reprojatados para que pudessem ser usados como um recurso instrucional, em vez de oferecer um programa de estudo. Assim, os recursos usados eram aqueles que tinham relevância e interesse para a própria vida do aluno, fazendo com que o foco do currículo de leitura e escrita

deixasse de ser a língua em abstrato e passasse a se voltar para os significados construídos pelos alunos.

3.3 Os gêneros no currículo australiano e seus agrupamentos em famílias: envolver, informar e avaliar

A noção de gênero desenvolvida por autores no âmbito da LSF é embasada nas propostas pedagógicas da Escola de Sydney que traz em seu bojo a noção proposta inicialmente em Hassan (1989) e posteriormente adaptada de acordo com o conceito para o ensino de língua por meio de gêneros que circulam no ambiente escolar. Martin (2014), com base em pesquisas na universidade de Sydney, fala da necessidade de uma abordagem pedagógica para o ensino de gêneros de texto em sala de aula como forma de contribuir, como ele diz, “para o desenvolvimento de programas de letramento”.

Sendo assim, segundo Martin e Rose (2008), o gênero, no âmbito da Linguística Sistêmico-funcional, é compreendido como um processo social organizado em etapas e direcionado a um propósito. Com o passar do tempo, muitas pesquisas e trabalhos foram feitos em cima dessa teoria.

Conforme afirmam Rose e Martin (2012), um dos aspectos que caracterizam a proposta da Escola de Sydney é o planejamento de estratégias de ensino que podem ser aplicadas em diferentes segmentos de ensino como também em diferentes disciplinas, tanto no ensino básico, quanto no médio ou superior.

Para esses autores, a pedagogia do letramento baseada em gênero na abordagem funcional se originou de pesquisas realizadas sobre os tipos de textos com os quais os aprendizes precisam lidar para ter sucesso na escola.

Através de estudos envolvendo a colaboração de professores da educação básica, foram identificados diversos gêneros distintos escritos por alunos para propósitos diferentes, e dessa forma, foi desenvolvido um ciclo de ensino que incluía ensino explícito sobre características do texto. Para tanto, conforme reforça Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), procurou-se desenvolver uma “pedagogia visível”, com o intuito de melhorar os resultados educacionais dos alunos marginalizados pela escola regular.

Segundo os autores, na pedagogia do letramento na abordagem funcional, o “gênero” constitui o elo para conectar as formas relativamente de tipos textuais que variam de acordo com suas intenções sociais. Dessa forma, a escola de Sydney inclui os diversos gêneros textuais, orais e escritos, bem como gêneros textuais multimodais (como vídeos, filmes, jogos

etc.), levando em consideração a sua natureza não imutável e que o fato de serem construídos socialmente e sendo afetados por fatores culturais e históricos.

Para Kalantzis; Cope; Pinheiro (2009), a abordagem funcional fornece subsídios aos alunos para que descubram como os textos em contextos da vida real a fim de lidar com significados socialmente poderosos.

Segundo Vian Jr et al (2021), a perspectiva para o trabalho educacional com os gêneros de texto em contextos escolares parte de trabalhos desenvolvidos em projetos desde os anos de 1980 na Austrália. Desses projetos derivaram diversas pesquisas e publicações com mapeamentos e levantamentos de propósitos comunicativos, estruturas e descrições de aspectos linguísticos dos gêneros que os estudantes eram solicitados a ler e a produzir textos no ambiente escolar.

Entre as diversas pesquisas espalhadas pelo mundo, destacamos o projeto Teacher Learning for European Literacy Educacion (TeL4ELE), um projeto multilateral Comenius na União Europeia, bem como o projeto Ler para Aprender América, nos Estados Unidos, para mencionar apenas alguns.

Pesquisas sobre resultados de implementações como o de Emilia e Hamied (2015), na Indonésia, e a de Whittaper e Parejo (2018), na Espanha, (pesquisas citadas no artigo Orlando Vian Jr) demonstram que o conhecimento dos textos das disciplinas e ciclo de interação do programa mudou a prática dos estudantes, melhorando a inclusão desses alunos, para a melhora da produção escrita e para a consciência dos estudantes no que diz respeito à melhoria na habilidade de escrever, com respostas positivas às atividades do programa.

Para pensarmos no uso desse conceito em contextos educacionais, é necessário vislumbrar um horizonte mais amplo, baseado no modo como os gêneros se agrupam em famílias com objetivos sociocomunicativos para o desempenho de nossas atividades cotidianas. (VIAN JR.; FUZER; GERHART, 2021, p. 239).

Conforme Rose e Martin (2012), um dos aspectos que caracterizam a proposta da escola de Sydney é o planejamento de estratégias de ensino que podem ser aplicadas em diferentes partes de ensino em disciplinas distintas nos segmentos do ensino básico, médio e superior.

Segundo os autores, a noção de agrupamento de gêneros tem sido uma constante nos estudos sobre gêneros em anos recentes, principalmente pelas necessidades educacionais e pelas propostas que se baseiam em gêneros de texto e como esses podem ser estudados no decorrer do ano letivo, considerando-se os currículos do ensino fundamental e médio.

O mapa das famílias de gêneros da escola de Sydney, para o currículo escolar australiano, tem por base três funções sociossemióticas: Envolver, Informar e Avaliar. Esses três universos do currículo escolar devem ser considerados em âmbito mais amplo de “funções sociossemióticas” propostas por Halliday (1978), Martin e Matthiessen (2014) e Matthiessen (2015) e estão relacionados aos processos de criação de sentidos, “constituídos como processos semióticos e manifestados por meio de processos sociais”.

Desse modo, os programas pedagógicos desenvolvidos pelos adeptos da Escola de Sydney, no entanto, vão muito além dos gêneros de texto:

O projeto da Escola de Sydney tem envolvido pesquisas sobre os tipos de leitura e escrita que as escolas esperam dos alunos. Mas, além disso, também tem envolvido pesquisas sobre os mecanismos pelos quais as escolas aumentam e restringem as oportunidades de diferentes grupos de alunos (ROSE; MARTIN, 2012, p. 4).

O objetivo central que norteia os estudos baseados nessa pedagogia especificamente é a ideia de que a escola deveria proporcionar uma educação de qualidade para todos, diminuindo dessa forma a desigualdade entre seus alunos. Martin e Rose (2012) dizem que “[...] o aprendizado ocorre por tarefas”. Por essa razão, a tarefa consiste no elemento principal dos gêneros de texto da Escola de Sydney. Ela nada mais é um tipo de avaliação contínua baseada na produção dos mais variados gêneros de texto.

Para Ramalho (2008), no entanto, chama-se a atenção para o fato de que a forma como a correção dessas tarefas é executada, ou seja, com a exposição dos erros dos alunos pode fazer com que ele para de arriscar e continue escrevendo apenas o que já conhece sem que tente evoluir no seu processo de escrita.

Devido a esses procedimentos, as escolas, por vezes, legitimam a desigualdade individualizando as falhas dos alunos. É por essa razão que a PGES enfatiza o planejamento detalhado de todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula a fim de todos aprendam da maneira mais nivelada possível (RAMALHO, 2008, p. 88).

Essa abordagem entende que o ensino e a aprendizagem por meio de gêneros de texto envolvem, necessariamente, a consciência e o domínio das ferramentas que a língua propicia a fim de que os alunos sejam bem-sucedidos nas práticas sociais da escola como nas atividades sociais do dia a dia.

Em resumo, o conceito de gênero na escola de Sidney é baseado na teoria da Gramática Sistêmico-Funcional desenvolvida por Halliday (1978), ou seja, podemos entender

o gênero como uma categoria socialmente construída que descreve as diferentes formas como a linguagem assume em diversos contextos comunicativos.

Nessa abordagem, o professor deve manter em mente a ideia de que o ensino de qualquer assunto ocorre por meio da linguagem e, conseqüentemente, envolve o trabalho com gêneros de diversos textos. Quando se trata de letramento, não apenas o uso da linguagem se faz necessário, como também é importante que haja uma reflexão sobre ela (Rose; Martin, 2012).

4 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS, A SEMIÓTICA SOCIAL E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Nesse capítulo iremos abordar o conceito de multiletramentos, o papel da semiótica social e da multimodalidade, bem como novas mídias e novos letramentos.

4.1 O que são os multiletramentos

O termo *pedagogia dos multiletramentos* foi usado pela primeira vez em um colóquio em Nova Londres, por isso que o nome do grupo foi chamado de GNL (grupo de Nova Londres). Esse grupo publicou um manifesto chamado *A pedagogy of Multiliteracies - Desining Social Futures*. Nele o grupo enfatizou que há mais de quinze anos os jovens já contavam com novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação, o que acarretava novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico, conforme afirma Rojo (2009). A partir dessa publicação, tivemos diversas pesquisas no âmbito da multimodalidade, entre elas, sobre a cultura digital e multimodalidade na sala de aula.

Rojo e Moura (2019, p. 23) apontam duas características importantes dos multiletramentos: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Para os autores, a ideia de multiletramentos está relacionada também a multiplicidade de culturas, especialmente as urbanas. Antes, atividades como você editar um vídeo precisávamos contar com um profissional da área. Hoje é possível qualquer um editar, um vídeo, postar manipular imagem.

A todo o momento, estamos lidando com textos de várias semioses, como música, vídeo clipe, *reel*. Rojo (2019) aponta como característica desses textos: a) eles são interativos; mais que isso, são colaborativos. Aqui temos os exemplos das redes sociais que são espaços de interação; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, ou seja, com a advento da internet todos tem acesso aos mais diversos tipos de textos e discursos; c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas. Ou seja, o trabalho com textos multifacetados envolve a cultura do alunado; d) leva em conta o que ele já traz para escola, além de entender a escrita e leitura na internet como um meio participativo, que ora exige do aluno um posicionamento ou ainda uma ação em relação ao que ele está navegando como curtir uma postagem, compartilhar em outra plataforma digital ou ainda encaminhar para alguém.

Em Letramentos, Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) discorrem sobre os dois “multis” dos multiletramentos. Segundo os autores esse termo se refere atualmente a dois aspectos

principais da construção de significado. Sendo o primeiro dele a diversidade social, ou “a variabilidade de convenções culturais, sociais ou de domínio específico”. Para eles, os textos variam enormemente dependendo do contexto social, pois leva em conta a experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero, só para citar algumas diferenças importantes. Isso está se tornando cada vez mais significativo nos modos como interagimos em nossa vida cotidiana, na forma como interagimos no nosso dia a dia, ou seja, na forma como construímos significados e participamos dele.

Por isso, que o grupo Nova Londres (GNL) afirma ser preciso lidar com as diferenças linguísticas e culturais que se tornaram centrais “para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas” (Rojo, 2019, p. 24). Dessa forma, GNL defende um ensino voltado para projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica. Logo, uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo nos pedem que possamos interagir usando múltiplas linguagens. É sobre isso que nos fala o grupo de Nova Londres.

O segundo aspecto da construção do significado destacado pela ideia de multiletramentos é a multimodalidade. Kalantzis, Cope e Pinheiro afirmam que essa é uma questão particularmente significativa hoje, em grande parte como resultado dos novos meios de comunicação e informação. Segundo os autores, os significados construídos cada vez mais multimodalmente, dado o crescente multiplicidade e “interação de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial, etc.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 181).

4.2 Semiótica Social e Multimodalidade

Assim, os modos e recursos semióticos bem como as práticas de produção de sentido pelo viés da Semiótica Social Multimodal são temas de diversas pesquisas nos últimos anos.

A Semiótica Social surge, em 1988, com Kress e van Leeuwen em uma crítica a semiótica tradicional ao levar em conta o estudo dos signos em seu contexto social. Para esse projeto de pesquisa, usaremos a concepção de texto e de discurso usada na Semiótica social e o seu desdobramento em textos multimodais no ensino do oitavo ano em uma escola da rede pública de ensino na periferia de Fortaleza. Segundo os autores, a escolha dos signos e a construção dos discursos são movidos por interesses específicos. Nesse sentido, o produtor de texto, o falante nativo, faz escolhas também a partir do seu contexto social, sua cultura.

A semiótica social é a ciência que estuda os signos e todas as linguagens e seus acontecimentos culturais como fenômenos produtores de significado. A obra *Social Semiotics*, de Hodge e Kress (1988) marca o início dos estudos em Semiótica Social aplicada a estudos multimodais, ao levar em conta todos os demais modos semióticos que acompanham o modo verbal. Hodge e Kress (1988) definem a semiótica como:

[...] o estudo geral da semiose, isto é, dos processos de produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas [...] A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos [...] (HODGE E KRESS, 1988, p. 261).

Logo, para esses autores, os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana. A escolha de qualquer signo é então socialmente motivada e pode ser explicada social e culturalmente. O signo não é apenas linguístico, mas pode se apresentar nas mais diversas formas.

Por isso, os autores estabelecem duas premissas básicas. A primeira diz respeito à consideração da dimensão social para compreender a estrutura e o processo da linguagem. A outra diz respeito ao fato de que nenhum modo semiótico pode ser estudado isoladamente, uma vez que o significado é composto pela junção de vários modos semióticos como visual, sonoro, gestual etc. Assim, o foco não é a noção de signo, o que era evidente da Semiótica Tradicional, mas sobre o processo de produção desse signo. Em consequência, o signo não resulta de uma condição pré-existente de um significante e significado, como em Saussure (2011), por exemplo, mas de um processo de produção significativa.

Assim, Hodge e Kress (1988, p. 261) definem a abordagem semiótica como o estudo geral da semiose, “o que envolve os processos e efeitos da produção, reprodução, recepção e circulação dos significados de todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação”.

Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) afirmam que, embora a escola separe as práticas de letramentos que lidam com a mecânica da leitura e da escrita, nossos processos de construção de significados, são sempre, em alguma medida, multimodais, uma vez que reúnem modalidades escritas, visuais, espaciais, táteis, gestuais, sonoras e orais. E destacam mudanças no trato dos novos letramentos. Falam de letramentos para o trabalho, letramento para a cidadania e letramentos para a vida social e comunitária, numa clara mudança que a escola precisa acompanhar, levando em conta que o aluno está inserido em um contexto social e já traz um conhecimento prévio que deve ser recebido pelo professor.

Segundo Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), a língua escrita e a imagem são suas formas de representação visual que se podem reforçar mutuamente para comunicar mensagens, emoções ou ideias. Na sala de aula, a multimodalidade é deixada de lado por inúmeros fatores. Entre eles, destacamos o desinteresse ou desconhecimento do professor acerca do assunto. Outro ponto é que a multimodalidade não é cobrada nas avaliações externas, o que faz muitas vezes ser colocada de lado. O estudo e a pesquisa da multimodalidade nos ambientes digitais nas escolas públicas se tornam escassos pela ausência de internet no âmbito escolar ou até mesmo da proibição do uso do celular em sala de aula. Em contrapartida, são esses textos multimodais que são consumidos no dia a dia do aluno, desde o uso de redes sociais até a *e-participação* em canais de atuação social. Logo, a interpretação de textos que levem em consideração a cultura digital em que esses alunos estão inseridos devem ser levadas em consideração para termos uma efetiva participação social, como observa Rojo (2009).

A multimodalidade é característica de todos os textos, nas palavras de Kress e van Leeuwen (1998). Assim, todos os textos são multimodais, marcados por uma diversidade de modos e recursos semióticos que são motivados a partir de escolhas que tem como objetivo atender às intenções do falante. Podemos, então, afirmar que a Semiótica Social também está presente nas redes sociais e merecem ser objeto de estudo. Para esses autores, os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana. A escolha de qualquer signo é, então, motivada e pode ser explicada social e culturalmente. O signo não é apenas linguístico, mas pode de se apresentar nas mais diversas formas.

O produtor de texto seleciona o assunto e os recursos disponíveis, no campo comunicacional, que considera apto para a realização de um trabalho semiótico de forma que possa haver sentido e comunicação entre produtor (designer) e leitor. “A comunicação é sempre multimodal”, como diz Kress (2010, p. 187).

A partir da perspectiva desse autor, percebemos que, ao olhar para transferência de significados, é imperativo observar as modalidades, os recursos semióticos e como eles são articulados para a configuração de novos arranjos, como novos textos.

Uma das maiores contribuições de Kress e van Leeuwen foi o desenvolvimento da Gramática Visual que se baseia na análise dos elementos visuais presentes nas imagens que são estruturadas para comunicar significado. Segundo os autores, assim como a linguagem, as imagens visuais têm uma gramática própria que pode ser analisada e compreendida através da identificação de seus elementos constituintes.

No seu livro “*Reading Images: The Grammar of Visual Design*”, Kress e van Leeuwen (2006) exploram como a gramática visual pode ser usada para analisar várias formas de comunicação visual, incluindo cinema, redes sociais etc. Eles defendem que a comunicação visual é uma forma poderosa de transmitir ideias e valores em nossa sociedade e que a análise de uma gramática visual pode nos ajudar a entender como isso ocorre.

Além disso, os autores também destacam a importância da multimodalidade na comunicação visual, isto é, a combinação de diferentes modos de comunicação como imagem, texto e som, para criar um significado. Dessa forma, eles argumentam que a análise da multimodalidade pode nos ajudar a entender como diferentes modos de comunicação são usados para construir narrativas e transmitir ideias.

4.3 Novas mídias, novos letramentos: o gênero multimodal e digital

4.3.1 O surgimento de novas tecnologias

Com o avanço das tecnologias de informação e o crescimento das redes sociais, os gêneros textuais digitais representam boa parte dos textos que os jovens têm contato atualmente. Isso fica refletido na BNCC, bem como em atividades contempladas nos livros didáticos que já trazem, mesmo que de forma pincelada, atividades que contemplam a cultura digital e que apresentam algum impacto nas suas relações com os outros no mundo digital e real.

No final do século XX e início do século XXI, vemos que a escrita perdeu seu lugar de privilégio na sociedade que tem no espaço cibernético seu novo espaço de fala e posicionamento. Essas mudanças importantes, trazidas pelas novas tecnologias da informação, são rotuladas como “terceira globalização”, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Como reforça esses autores, passamos no século XX, por uma série de transformações nos modos como os significados são produzidos. Da fotografia, passamos à impressão litográfica, ao cinema, à televisão que aproximaram mais imagens e textos escritos. Com o advento da internet, o ritmo de mudança se acelerou, o que provocou mudanças na forma de ler e de escrever da sociedade moderna (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

4.3.2 A escrita pede seu lugar de privilégio

Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) afirmam que temos notado cada vez mais sobreposições das modalidades oral e escrita nas interações em redes sociais que se assemelham mais à fala do que a formas escritas formais, como por exemplo, cartas e memorandos.

Isso representa um retorno à multimodalidade, em que a escrita tem perdido seu lugar especial como o modo mais eficaz de veicular significados através do tempo e do espaço, cedendo, com isso, cada vez mais lugar a outras tecnologias para registro e transmissão de significados via modalidade orais, visuais e gestuais. Como consequência, encontramos constantemente engajados e, por isso, cada vez mais acostumados com a alternância de modos de significação (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 47).

O gênero multimodal é todo aquele que contempla a combinação de pelo menos dois tipos de linguagem. Ele se caracteriza pela utilização de diferentes modos semióticos, como texto, som e movimento, para construção de significado. Podemos dizer que o texto multimodal combina elementos de diferentes mídias e formatos para criar uma experiência comunicativa rica e única. Como exemplos desses gêneros temos o post do *Instagram*, o meme, infográficos, *reels*, filmes, vídeos etc. Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) define multimodalidade como uso combinado de diferentes modalidades de construção de significado, seja ela escrita, visual, audiovisual, espacial, tátil ou oral.

Segundo Coscarelli (2005), os gêneros digitais apresentam traços de multimodalidade e são marcados pela sua heterogeneidade e pela sua dinamicidade, já que novos gêneros estão constantemente surgindo e evoluindo em resposta às mudanças tecnológicas e culturais. A autora ainda destaca a importância do estudo desses gêneros para a compreensão das práticas de comunicação na era digital.

Nesse sentido, a metodologia da escola de Sidney também contribui para o trabalho dos gêneros textuais digitais na sala de aula. Nessa perspectiva, os gêneros são intervenções textuais na sociedade, pois não são simplesmente criados por indivíduos no momento de sua enunciação, mas também representam padrões familiares de significado, criados socialmente para o propósito comunicativos específicos. Além disso, diferentes gêneros podem dar a seus usuários acesso a certos domínios de ação e interação.

4.3.3 A cultura digital e a acessibilidade às novas mídias

Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) chamam atenção para uma nova era que dá mais espaço para as subculturas, culturas underground, culturas juvenis, comunidades diásparas de

falantes de segunda língua e comunidades que falam dialetos locais na internet. A internet possibilitou outras formas de pertencimento e comunidades que têm seu espaço no mundo.

Ressaltam ainda que, em geral, as novas mídias são mais acessíveis, mais baratas e mais fáceis de ser manipuladas por pessoas comuns que textos impressos. Isso tem um impacto forte nas relações interpessoais e de como as pessoas se comportam nas redes sociais. Hoje, com apenas um celular e acesso à internet, pode-se publicar um vídeo em uma mídia social. Isso faz com que o processo de criação e distribuição de conteúdos digitais se torne cada vez mais barato e mais acessível.

Para Rojo (2009), as mudanças advindas dos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequências de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais.

Conforme Moura e Rojo (2009), a integração de semiose, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço com um único clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia.

Os autores chamam atenção para a mudança dos textos da contemporaneidade. Segundo eles, se os textos mudaram as competências/capacidades de leitura e produção de textos, exigidas para participar de práticas de letramento atuais, já não podem ser as mesmas.

Em certos artefatos digitais, observamos um uso bem desenvolvido de algumas habilidades que a escola deveria, hoje, tomar por função desenvolver, tais como: letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos crítico, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos.

Dessa forma, as transformações trazidas pela velocidade das informações e pela cultura digital nas redes sociais já fazem parte do cotidiano dos jovens e devem ser contempladas nas aulas de Língua Portuguesa a fim de prepará-los também para uma conduta respeitosa nos ambientes virtuais.

5 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL E A MULTIMODALIDADE

Esse capítulo está dividido em quatro partes: O contexto histórico do livro didático no Brasil; o programa Nacional do livro didático; o livro digital e a multimodalidade na escola; e o livro didático, cibercultura e a multimodalidade.

5.1 O contexto histórico do livro didático no Brasil

Não se sabe ao certo quando o livro didático teve início no Brasil, mas alguns autores sugerem que ele surgiu no século XIX como complemento aos ensinamentos da Bíblia. Até então, a Bíblia era o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel mais importante na educação dos jovens.

Os primeiros livros didáticos, escritos principalmente para os alunos das escolas de elite, procuravam complementar os ensinamentos não disponíveis nos livros sagrados. (Oliveira *et al*, 1997, p. 26). Porém, outros autores afirmam que o livro didático sempre fez parte da cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa.

No Brasil, as primeiras noções sobre livro didático surgiram em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro - o INL. Esse Instituto foi criado para auxiliar na produção do livro didático, bem como para legitimar o seu uso. Porém, isso ficou apenas no papel. Em 1934, no governo Getúlio Vargas, o instituto começou a elaborar um dicionário nacional e uma enciclopédia e o número de bibliotecas públicas aumentou nessa época.

Em 1938, houve a criação de um decreto-lei que passou a fiscalizar a elaboração do livro didático e com isso o governo passou a ter controle sobre as informações que passaram a circular dentro das escolas.

Muitas formas foram usadas por vários governos. Somente com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, e com a transferência integral da política de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNDL) para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos.

Da década de 1960 até os anos noventa, a forma de produção dos livros didáticos passa de artesanal para industrial, devido à demanda do mercado. Isso fez com que crescesse o interesse das livrarias e do governo federal.

Na metade da década de 1980, novas reflexões surgiram sobre o ensino da língua. Os estudiosos questionavam a língua como instrumento de comunicação no ensino de Português. Segundo Venturini e Gatti Júnior, isso ocorreu pela eliminação das denominadas

“Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa” e a disciplina recuperou sua denominação “Português” (Venturini; Gatti Júnior, 2004, p. 72).

Segundo Rossi (2004), essa modificação na nomenclatura surgiu de uma resolução do Conselho Federal de Educação (CFE), que acatou os insistentes protestos na área educacional. Sendo assim, o conceito de língua como instrumento de comunicação perdeu forças e destacaram-se os estudos das Ciências Linguísticas e da Psicologia da Aprendizagem.

Nesse cenário de mudanças, em 1996, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), com o objetivo de expandir e melhorar a qualidade de educação. As diretrizes desse documento passaram a nortear os autores dos livros didáticos a partir de então. De acordo com Santos (2008), “a formação da cidadania pode ser equiparada à formação de bons leitores e produtores de textos, uma vez que, dessa maneira, os alunos tornaram-se mais críticos e autossuficientes. O letramento passou a ser, portanto, essencial” (SANTOS, 2008, p. 1663)

Em 2018, surge um novo documento que passa a ter impacto direto no ensino de Língua Portuguesa, a BNCC (Base Nacional Curricular Comum). É o primeiro documento que trata sobre gêneros multimodais e a produção dos livros didáticos passam, mesmo que de modo pincelado, a levar em conta os gêneros textuais digitais.

A BNCC, que é um documento norteador dos profissionais da Educação, apresenta como terceira competência específica de Língua Portuguesa para o ensino Fundamental “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídia [...]”. Assim temos que o ensino de gêneros textuais digitais passa a ser contemplado na disciplina de língua Portuguesa.

Atualmente, além do PNDL, o governo federal tem dois outros programas sobre livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático para o ensino Médio (PNLEM), criado em 2004, e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007.

Dessa forma, constatamos que o Estado é o maior comprador desse material: o livro didático. E que, portanto, para as editoras, é necessário o cumprimento de regras impostas pelo Governo Federal.

Como mercadoria, o importante para as editoras é que ele seja vendido, e é preciso considerar que o grande comprador do livro didático é o próprio governo federal. Daí resulta o desejo das editoras de que seu livro seja escolhido e bem avaliado pelo MEC - do contrário o governo central não vai comprá-lo (PONTUSHKA *et al*, 2007 p. 339-340).

Nesse contexto, as editoras buscam atender às exigências do Governo Federal e o professor opta em seguir o livro didático como roteiro para as suas aulas ou ainda somente como um norte, complementando suas aulas com outros materiais.

Com relação ao uso desse recurso didático, Pontushka (2007) divide os professores em dois grupos. O primeiro seria formado por professores que tem uma boa formação, que explora bem o livro didático e que se utiliza de outros recursos didáticos interdisciplinares, não se limitar somente a esse material. O outro grupo é formado por professores, que tem acesso ao livro didático, e o utiliza como o único recurso de ensino aprendizagem.

5.2 O Programa Nacional do Livro Didático

De acordo com o FNDE, o PNLD é uma iniciativa do MEC (Ministério da Educação) e tem como objetivo adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos às escolas públicas de todo o país. Esse programa teve início em 1985. Contudo, somente a partir de 1996, teve início o processo de avaliação pedagógica em relação às obras nele inscritas. Dessa forma, o livro didático inscrito no programa passa por um processo de análise e avaliação para ser escolhido. Nessa avaliação, são considerados alguns critérios como adequação didática e pedagógica, qualidade editorial e gráfica, além da pertinência do manual do professor para orientar uma utilização correta do LD e atualização do docente.

Importante ainda reforçar que o FNDE esclarece que o PNLD observa o caráter ideológico e discriminatório que servem para critérios de eliminação do LD, além de observar também desatualizações e incoerências conceituais e metodológicas. Observando esses critérios, o PNLD recomenda as obras disponibilizadas ao professor através de um Guia do Livro Didático, que apresenta resenhas e avaliações relacionadas a esses livros, bem como distribui dicionários de Língua Portuguesa.

As escolas federais e a rede de escolas públicas aderiram ao programa desde 2011, segundo o FNDE. Isso se deu diante de uma assinatura de termo específico. A partir de então essas instituições passaram a ser atendidas pelo PNLD. Segundo Khun e Ibrahim (2020), essas instituições não precisam solicitar sempre o termo de adesão, pois isso já ocorre de forma automática pelo programa.

Desde a implementação desse programa, houve muitas mudanças que estão relacionadas às orientações dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Lei de Diretrizes e Bases. Isso evidencia, conforme Rojo e Moura (2009), a preocupação constante em solucionar problemas e possibilitar respostas adequadas à complexa realidade do LD nos contextos educacionais e editoriais brasileiros.

Dessa forma, a avaliação feita pelo PNLD busca renovar a produção do material da produção do material didático.

Esses livros de Língua Portuguesa voltados o para Ensino Fundamental II, são produzidos por determinadas editoras que visitam as escolas com obras já aprovadas pelo MEC e submetem os livros às escolhas do grupo docente da escola. Portanto, é possível cada escola fazer a escolha do seu livro didático cujo uso perdurará quatro anos.

Assim, o PNLD é um eficiente recurso que procura garantir a qualidade dos livros didáticos e sua distribuição nas escolas públicas de todo o Brasil. Segundo Otonni (2010), é importante destacar a importância do professor de conhecer a concepção de linguagem que está embasada no livro didático a fim de sustentar a prática de ensino.

O PNLD esclarece que o tipo de livro didático de Língua Portuguesa pode ser denominado como compêndio da seguinte forma:

- Expor e discutir, de forma sistemática, todos os objetos de ensino mais relevantes da disciplina, num determinado segmento de ensino.
- Recomendar e orientar – de forma mais ou menos detalhada – as práticas didáticas mais compatíveis com os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos por obra.
- Oferecer, em maior ou menor quantidade, subsídios para o trabalho de sala de aula, como atividades e exercícios de referência, modelos, sugestões de trabalho, textos complementares, etc (PNLD, 2014, p.16).

Dessa forma, segundo o PNLD, as atividades estabelecem exemplos/modelos que servem para ser replicados ou adaptados, ressaltando a independência do professor e a sua prática pedagógica.

5.3 O livro digital e a multimodalidade na escola

As grandes transformações tecnológicas que a humanidade tem passado tem impactado também na forma como lemos. O livro também mudou. Acompanhando a evolução do homem, desde o papiro, e o surgimento de novas tecnologias, o processo de produção do livro evoluiu culminando nas publicações digitais, exigindo adaptações aos novos formatos a ele atrelados.

Podemos dizer que a importância do livro não perdeu suas características originais. Segundo Flexor, Bitencourt e Rocha (2019), com ele é possível acreditar na possibilidade de democratizar e sociabilizar a leitura. Observa-se que a questão não é mais sobre o livro, mas sobre o seu conteúdo, independente do formato. Esse novo formato repercute diretamente na

didática usada pelo professor de língua materna e no interesse do manuseio desse formato pelos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental.

Em artigo produzido sobre livro digital, Reis e Rozados (2016) comentam sobre a dificuldade de apresentar uma definição para livro digital. A fim de contribuir para essa questão, os autores elencaram alguns conceitos de forma a compreensão melhor do termo.

Segundo os pesquisadores, os termos *e-book*, *livro eletrônico* e *livro digital* são usados como sinônimos. Para identificar o livro eletrônico, é usado, de preferência, o termo *e-book*, com grafia em itálico e com hífen, forma recomendada pelos dicionários Aulete Digital e Dicionário de Biblioteconomia e Arqueologia (Aulete; Valente, 200-; Cunha; Cavalcanti, 2008).

Araújo e Araújo Junior (2013) afirma que os estudos que consideram o uso da prática da leitura e da escrita na internet ainda são pouco explorados nos livros didáticos, pois tais conteúdos são imprescindíveis na sociedade atual. Segundo o autor, independentemente de ser ambiente corporativo, acadêmico ou pessoal, há a necessidade do trabalho dessas diferentes leituras uma vez que “contribuem para o letramento dos alunos em contexto digital. Logo, podemos dizer que uma das consequências dessa inserção de gêneros textuais digitais e o acesso à internet na escola por parte dos alunos são ações que promovem a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação às práticas pedagógicas, buscando transformar a tecnologia em uma aliada.

Uma dessas ações é a promoção dos livros didáticos digitais. Ação essa que ocorreu pelo governo brasileiro ao estabelecer em seu programa de compras governamentais – PNDL (Programa Nacional do Livro Didático), a compra de livros didáticos digitais desde 2014. Conforme defende Rossi (2020), essa iniciativa de se instalar um programa nacional de compras para a educação básica de livros didáticos aliados a recursos digitais é semelhante a várias iniciativas ao redor do mundo, como por exemplo, nos Estados Unidos.

Os livros didáticos digitais ganharam maior importância a partir do edital do PNDL de 2015 que trouxe algumas mudanças de ordem prática e tecnológica.

Quando falamos em livro digital, de forma geral, evocamos Chartier (1998, p. 134) que afirma: “com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de todos de nossos olhos e de nossas mãos um sonho antigo da humanidade, que poderia resumir em duas palavras, universalidade e interatividade”. E ainda segundo Reis e Rozados (2016), os livros digitais trazem vantagens, tais como preço baixo, pois não envolvem grande esforço de produção e nem questões de envio postal; portabilidade, pois podem ser enviados por e-mail, por

exemplo; capacidade de armazenamento otimizada e de fácil transporte e não menos importante, o acesso rápido a informações.

Porém quando falamos da realidade das escolas públicas do Estado do Ceará, a qual será objeto de nosso estudo, essa realidade é barrada desde a ausência de internet no ambiente escolar (muitas vezes ausentes até para professores em planejamento), até, muitas vezes, a proibição do aparelho celular em sala de aula. O que dificulta uma ampliação do estudo dos gêneros textuais digitais trazidos pelo livro didático, o que faz, muitas vezes, o conteúdo não ser contemplado pelo professor ou apenas pincelado devido à grande dificuldade encontrada na prática pedagógica desses conteúdos.

5.4 O livro didático, cibercultura e a multimodalidade

O ensino de Língua Portuguesa vem mudando na última década com a contribuição de programas como o PNDL que trabalham com o programa do livro didático no ensino fundamental II, bem como o avanço de pesquisas em Linguística Aplicada em que toma o livro didático como objeto de pesquisa.

Nos últimos anos, também norteado pela BNCC (2018), o livro didático tem contemplado o estudo de várias semioses, como o tamanho de letras distintas, cores, tamanhos, desenhos, áudios etc. Os gêneros textuais digitais passaram a ser inseridos na aula de língua materna, mesmo que de forma pincelada.

Mesmo com a emergência das tecnologias da informação (TICs) nas escolas, é sabido que as aulas são centradas muito no livro didático, muitas vezes, sendo o primeiro ou único material didático que o professor usa em sala de aula.

Sendo assim, o livro didático traz textos que retratam o contexto urbano e cultural vivenciado pelos jovens. Rojo (2009) comenta acerca da multiplicidade de culturas que hoje vemos e que estão presentes no acesso aos jovens às tecnologias de informação. Segundo a autora, a prática situada, a experiência que o aluno tem com textos multimodais, tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos).

Desse modo, o texto escrito deixa de ser o único a transmitir mensagens. O texto imagético apresentado no livro didático, ou a partir dele, ganha a atenção do aluno, pois esse está imerso nesse universo digital. O aluno do ensino fundamental é um ser naturalmente

digital. Ele consome redes sociais, editam vídeos, produzem animações entre outras habilidades.

Segundo Rojo e Moura (2009), os multiletramentos são entendidos não só na perspectiva da multimodalidade, mas também na perspectiva multicultural. A cibercultura é a cultura contemporânea que revolucionou a comunicação, a produção e a circulação em rede de informações na interface do ciberespaço. Logo, novos arranjos surgem e com eles novas práticas educativas.

O livro didático passa a contemplar gêneros textuais digitais. Como exemplo, apresentamos a proposta de uma atividade do livro **Português - Conexão e Uso**, do oitavo ano. Cada unidade apresenta uma atividade diferente, essas imersas no universo dos textos multimodais cujo título é Cultura Digital.

Figura 1 – Atividade sobre Cultura digital

Cultura digital **Pense nessa prática!** * Não escreva no livro!

Vale qualquer comentário?

Vamos relembrar os comentários postados a respeito do filme *Star Wars – Os últimos Jedi*. Será que vale postar qualquer tipo de comentário?

No dia a dia, é comum as pessoas trocarem ideias e opiniões com quem convivem sobre aquilo que leem, escutam ou vivenciam. E com o surgimento da internet ficou cada vez mais fácil e rápido comunicar-se com uma grande quantidade de pessoas, não é mesmo?

Você já parou para pensar, porém, sobre como é importante refletir a respeito do modo como tornamos pública nossa opinião na rede? Aproveite o momento e converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

1. Você acha importante compartilhar apreciações sobre produções artísticas, mesmo quando essas avaliações não são positivas? Por quê?
2. Em sua opinião, quando um internauta lê uma avaliação negativa sobre um produto de que gostou, é válido que comente essa avaliação, registrando uma opinião divergente? Se sim, há algo que é preciso evitar nessa postagem? Explique sua resposta.
3. Para você, uma pessoa deve ter total liberdade para expressar sua opinião na internet, em redes sociais, ou há limites para aquilo que se torna público? Se há limites, quais são eles?

Fonte: Livro Português - Conexão e Uso (Delmanto e Carvalho (2018, p. 24)

Em um dos capítulos intitulado Cultura digital - Pense nessa prática! A atividade propõe ao aluno uma reflexão crítica acerca dos comentários.

Como podemos observar, trata-se, entre outras coisas, da ética e postura ao se comentar um *post* de alguém. Atividade que vai ao encontro da realidade cultural do aluno que acessa redes sociais e de vez em quando sente a necessidade de comentar ou ainda de se posicionar em relação a um determinado assunto ou *trend* do momento.

Junto com essa atividade, que trabalha a oralidade e tem o professor como mediador, um assunto polêmico que entra na discussão é sobre a liberdade de expressão. Com o advento da internet e o crescente alcance das redes sociais especialmente para os jovens, muitas pessoas se sentiram à vontade de falar o que pensa de qualquer forma, uma vez que não está cara a cara com a pessoa.

As plataformas digitais como *Facebook*, *Instagram* e *X (Twitter)* já tinham algum filtro contra comentários em alusão a crimes como de pedofilia. Contudo, essas restrições foram com o tempo aumentando a pedido da Justiça. Com o passar do tempo, o poder das redes sociais impactou estilo de vida, decisões políticas e até a forma como lidamos com o outro em relacionamentos no trabalho e na escola.

Com essa liberdade e influência, um aspecto negativo cresceu, o discurso de ódio, propagado pela internet por essas pessoas. O algoritmo percebe quando você retruca algum comentário e as próprias plataformas orientam para que se responda com respeito. A questão é: A liberdade de expressão tem limite? O que diz a lei? Como o jovem deve se comportar no meio digital? Quem pode definir o pode ou não ser dito no ambiente virtual?

Nesse sentido, encontramos o conceito de hibridização usado por Garcia Canclini (2008), que acabou sendo usado para descrever inúmeras situações de relação cultural. Segundo o autor, o acesso a maior variedade de bens, facilitado pelos movimentos globalizadores, democratizou, de certa forma, a capacidade de combinar e criar multiculturalidades. Segundo Chartier:

O texto eletrônico, tal como o conhecemos, é um texto móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera. Nesse processo, desaparece a atribuição dos textos aos nomes do autor, já que estão constantemente modificados por uma escrita coletiva, múltipla, polifônica. (CHARTIER, 2002, p. 25).

Rojo afirma que isso ocorre em virtude da diversificação da circulação da informação, da diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos como em termos culturais, da diminuição das distâncias temporais e, finalmente, da multiplicidade dos modos de significar que a tecnologia evidencia intensamente. Rojo e Moura dizem que:

As práticas de linguagens na contemporaneidade exigem novas reflexões no processo de ensino da leitura, já que novas são as relações multiculturais entre o que é local e global, valorizado e não valorizado; novas são as formas de circulação dos textos e as situações de produção de discurso; novos são os gêneros e as ferramentas de leitura-escrita (ROJO; MOURA, 2019, p. 168).

Dessa forma, segundo Kalantzis e Cope (2006), é de fundamental importância que as escolas ensinem aos alunos novas formas de competências que lhes permitam lidar com esse universo de letramentos diversos – das esferas familiares, cotidianas ou institucionais, de práticas sociais valorizadas ou desvalorizadas, locais ou globais – e ainda lidar com o conflito gerado por essas práticas provenientes de culturas também diversas e híbridas, que são constantemente apagadas ou imposta, ignoradas ou enfatizadas.

O livro didático é um dos recursos mais presentes nas práticas em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa, conforme destaca Batista e Val (2004). Esses livros são selecionados por professores da rede estadual de ensino e normalmente permanecem durante três anos adotados pela escola. Logo, em sua maioria das vezes, o primeiro contato com gêneros textuais digitais vai partir do livro didático e muitas vezes se encerra nele.

França e Silva (2022), no artigo intitulado Os Gêneros Digitais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: uma abordagem em consonância com a BNCC? (*Digital Genres in the Portuguese Language Teaching book in elementary school an approach in consonance with the BNCC* – título em inglês) afirmam que o espaço digital produz muitos campos de interação e neles as práticas de linguagem são as mais diversas, o que explica o surgimento de gêneros textuais próprios desse meio ou que foram “adaptados” ao ambiente virtual.

Na pesquisa realizada pelos autores de alguns gêneros textuais digitais apresentados no livro didático de Língua Portuguesa, estão os hiperlinks. Para os autores, os hiperlinks fazem parte da composição do texto enciclopédico para proporcionar mais informações sobre a palavra pesquisada de modo muito mais rápido e imediato.

França e Silva (2022) comentam que, nesse sentido, o livro didático apresenta essa questão nas atividades, e, o que puderam observar é que, nesses contextos, o suporte do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) não é adequado para que o aluno tenha contato e conheça a dinâmica dos hiperlinks.

Nesse sentido, o LDPL, conforme afirmam os autores, está ligado a órgãos governamentais, como o PNDL. Essa relação é criticada por alguns autores porque, segundo eles, é uma forma que o governo tem para controlar o que pode ou não fazer parte dos conteúdos estudados na escola.

Dessa forma, França e Silva afirmam que, por mais que o LDLP seja uma ferramenta importante de auxílio às práticas docentes, o professor não deve se limitar a ele. Para eles, trabalhar gêneros textuais digitais é mais do que necessário atualmente, uma vez que praticamente todo o nosso cotidiano se volta aos smartphones e, conseqüentemente, à internet.

Conforme estudos apresentados por França e Silva (2022), o suporte impresso do livro didático é parcialmente adequado ao trabalho com os gêneros digitais. Em alguns momentos, o livro didático consegue transmitir com objetividade o que pretende a proposta apresentada ao abordar, porém, em outros momentos, não há como suprir a necessidade da prática através da tela. Contudo, os autores reforçam que o LPDP sugere que o trabalho com gêneros textuais digitais seja feito por outros meios, mostrando assim uma preocupação, por parte dos autores, em proporcionar um estudo mais eficaz desses gêneros presentes no mundo virtual.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, com base em Kalantzis; Cope; Pinheiro (2022), iremos descrever de forma mais detalhada as etapas da aplicação da metodologia que orienta nossa pesquisa. Em seguida, iremos analisar as atividades dos alunos, buscando identificar elementos da cultura digital já trazidos por eles e como podem ser usados a partir do livro didático.

6.1 Caracterização e contextualizando da pesquisa

Para essa pesquisa de mestrado, seguimos o conceito de pesquisa-ação que, para Thiollent (2008) é um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução de problemas, conhecimentos diferenciados, propondo resoluções e aprendendo na ação.

A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental e Médio Mario Hugo Cidrak, situada no bairro do Antônio Bezerra, em Fortaleza/CE. Desde o ano de 1998, a escola atende a alunos em sua maior parte do próprio bairro e do bairro vizinho, Planalto Pici. Atualmente, conta com três turmas do oitavo ano, quatro do nono e as demais do Ensino Médio.

Figura 2 – Fachada da Escola de Ensino Fundamental e Médio Mario Hugo Cidrak.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II. Devido à evasão escolar ocorrida no primeiro bimestre do ano, a turma contava com 28 alunos matriculados. No entanto, iremos apresentar o resultado de pesquisa a partir das atividades com 10 alunos. Essa turma foi escolhida logo no início do projeto por ser uma turma de fundamental conforme exige o programa de mestrado profissional ProfLetras e também por ser uma turma que praticamente não apresenta distorção de idade, sendo todos oriundos de uma mesma escola da prefeitura de Fortaleza.

Inicialmente a aplicação da pesquisa foi informada à gestão da escola, que nos deu todo o suporte e apoio. Contamos ainda com o apoio da professora lotada na sala de multimeios e de informática, o que foi muito importante na aplicação da pesquisa. Além da gestão, os pais dos alunos e os próprios alunos foram comunicados que algumas aulas seriam destinadas à aplicação de atividades orais e escritas que dizem respeito a um projeto de pesquisa da universidade.

6.2 A escolha do objeto de estudo

Selecionamos duas atividades do livro didático do oitavo ano da Coleção *Português - Conexão e Uso*, da editora Saraiva. Ampliamos essas atividades com o uso das TICs na sala de aula. Essas atividades do livro apresentam propostas que têm como objetivo aproximar os alunos da cultura digital e promover discussões e reflexões sobre práticas próprias do mundo virtual.

Figura 3 – Capa do livro escolhido



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018)

O livro atende ao cumprimento que as editoras precisam cumprir em relação ao que pede a BNCC (2009), o documento norteador dos conteúdos abordados. Entre eles, compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais; compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder; compreender a língua como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressão identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Dessa forma, as atividades selecionadas do livro didático para realização da pesquisa são atividades que se aproximam muito da realidade dos alunos; pois trata-se de comentários de redes sociais; cultura digital que eles consomem bastante. A Também solicitamos aos alunos que trouxessem o celular nessas aulas, pois receberam no período de pandemia um chip com acesso à internet. Esse chip todos os anos é renovado pelo governo do Estado do Ceará.

6.3 Descrição das etapas da intervenção

Trabalhamos a metodologia que teve origem no grupo da GNL (Grupo Nova Londres, 1985) voltada para as possibilidades práticas de que alunos se transformam em criadores de sentido. A metodologia, posteriormente dividida em oito processos de conhecimento por Kalantzis; Cope; Pinheiro (2009), foi aplicada nessa turma. Sendo assim, a metodologia escolhida visa que ao final do processo, os alunos sejam capazes de transformar os discursos e as significações, seja na recepção ou na produção de textos multisemióticos. Essa pesquisa teve caráter intervencionista, com foco no aluno como produtor de significados.

Para a execução dessa pesquisa-ação, o grupo GNL propõe quatro movimentos que são: a) prática situada b) instrução aberta c) enquadramento crítico d) prática transformada. Posteriormente, Kalantzis; Cope; Pinheiro transformaram em oito momentos os quais foram seguidos nessa pesquisa. São eles: 1. Experienciando o conhecido; 2. Experienciando o novo; 3. Analisando criticamente; 4. Conceitualizando por nomeação; 5. Conceitualizando por teoria; 6. Analisando funcionalmente; 7. Aplicando apropriadamente e 8. Aplicando criativamente.

O quadro abaixo representa os processos de conhecimento propostos pelo grupo GNL (1996) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022):

Quadro 1 - Processos de conhecimento

Experienciando (o conhecido e o novo)	Prática situada
Conceitualizando (por nomeação e com teoria)	Instrução explícita
Analisando (funcionalmente e criticamente)	Enquadramento crítico
Aplicando (apropriadamente e criativamente)	Prática situada

Fonte: GNL (1996) e Kalantzis; Cope; Pinheiro (2022)

Esses processos de conhecimento foram originalmente formulados pelo Grupo Nova Londres e posteriormente desdobrado em quatro processos de conhecimento com dois subprocessos cada.

No **Experienciando o conhecimento**, os estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetivos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses. No **Experienciando o novo**, os estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.

No **Conceitualizando por** nomeação, os estudantes agrupam informações em categorias, aplicam termos de classificação e definem termos. No **Conceitualizando com teoria**, os estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.

No **Analisando funcionalmente**, os estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estruturas e função. No **Analisando criticamente**, os estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.

No **Aplicando apropriadamente**, os estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional. No **Aplicando criativamente**, estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.

Estes tipos de atividades, segundo os autores, podem ser traduzidos em sala de aula e fornecem aos professores e alunos mais controle sobre suas escolhas e seus resultados de aprendizagem.

Com base nestes processos de conhecimento, de Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), apresentamos, no Quadro 2, a nossa proposta de intervenção.

Quadro 2 – Proposta de intervenção com os processos de conhecimentos.

Experenciando	O conhecido: aqui os alunos irão responder a 10 questões; será feita uma sondagem do que eles já sabem sobre o assunto. Irão compartilhar experiências. Posteriormente a essa atividade, eles irão responder a duas atividades do livro didático. O novo: os alunos serão imersos em novas situações e informações; observando ou participando de algo novo. Aqui serão apresentadas algumas regras de funcionamento do <i>Instagram</i> e de como funciona as regras de comentários dessa rede social. (textos multimodais em redes sociais) e alguns comentários.
Conceitualizando	Por nomeação: Nesse momento, os alunos agruparão informações por categoria. Essas informações são conceitos que formam uma metalinguagem. Será solicitado aos alunos pesquisem sobre o conceito de liberdade de expressão e depois o defina com suas próprias palavras. Apresentar pontos positivos e negativos do projeto de regulamentação das redes sociais. Com teoria: Nesse momento, reuniremos conceitos importantes retomando o que foi apresentado no momento anterior. Aqui, pediremos ao aluno que desenvolva um posicionamento ou teoria acerca do nosso comportamento nas redes sociais, no caso, no <i>Instagram</i>. Bem como dizer checar se uma notícia é fake news ou não.
Analisando	Funcionalmente: Nesse momento o aluno estabelece relações funcionais como causa e efeito. Assistiremos a um vídeo, no Youtube, de uma entrevista de trata sobre discurso de ódio em comentários de posts no <i>Instagram</i>. Debate sobre as questões do vídeo. Criticamente: Aqui estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e os de outras pessoas. Aqui temos o momento de interpretação do contexto sociocultural de onde o aluno é inserido; momento de autorreflexão sobre o próprio conhecimento e processos de pensamento. Como eles usariam esse conhecimento na prática de vida real deles. O que os levam às ações presentes nas redes como curtidas e compartilhamentos. Análise da entrevista sobre comentários.
Aplicando	Apropriadamente: Nesse momento os alunos vão realizar comentários em um <i>post</i> de uma página real do <i>Instagram</i> seguindo as orientações estudadas anteriormente. Exposição de texto multimodal em ambiente digital. Criativamente: Aqui os alunos serão convidados a um momento de reflexão sobre tudo o que foi estudado sobre a cultura digital na pesquisa e instigados a emitir soluções e posicionamentos.

Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020).

7 APLICAÇÃO E RESULTADOS DA PESQUISA

Nas próximas subseções, descreveremos cada parte da metodologia aplicada, bem como a sua descrição e avaliação de cada etapa. A metodologia aplicada partiu do conceito de língua e de gênero usados à luz da Linguística Funcional. Serão oito etapas; oito processos de conhecimento baseados na metodologia de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022).

7.1 Primeira Etapa: experienciando o conhecido

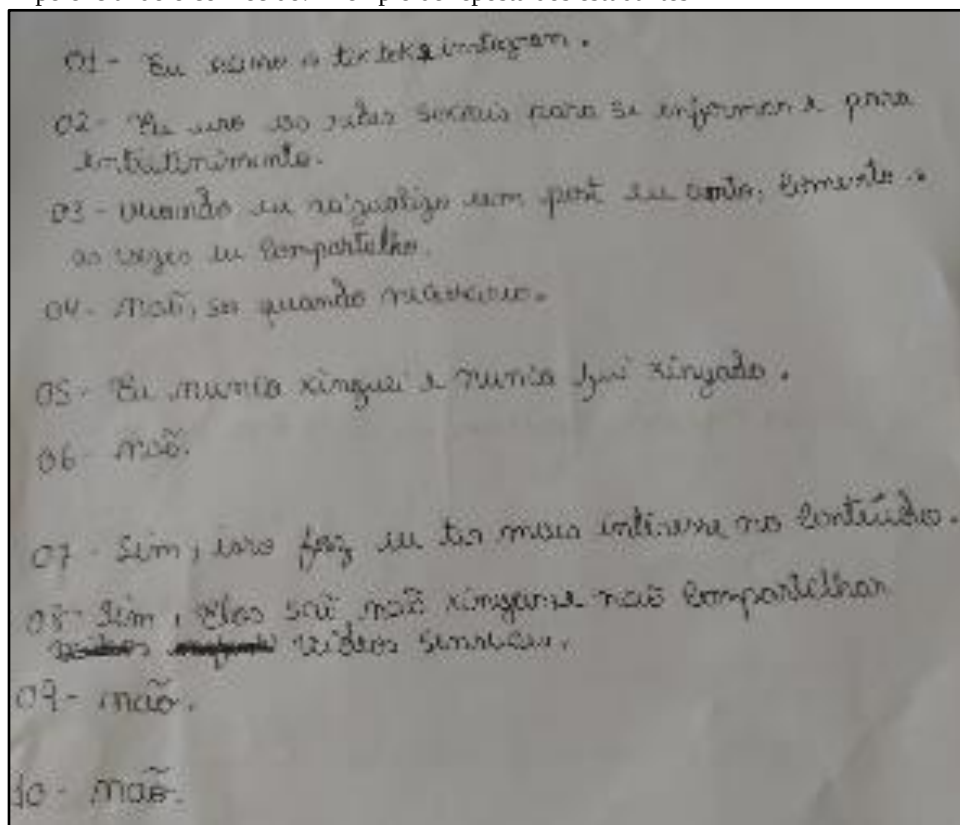
Nesta primeira etapa, nós aplicamos uma sondagem com 10 perguntas com a finalidade de saber o que os alunos já sabiam a respeito das redes sociais de forma geral. Segue abaixo a enquête:

- 1) Quais redes sociais você mais acessa no seu dia a dia?
- 2) Com qual finalidade você usa as redes sociais? (Ex: para entretenimento, para se informar, para produzir conteúdo, para estudo e trabalho, etc)
- 3) Quando você visualiza um *post*, que ações você toma? (ex: curte, comenta, compartilha, etc)
- 4) Quando você discorda de um posicionamento em um *post*, sempre comenta? Por quê?
- 5) Alguma vez já foi xingado ou já xingou nas redes sociais?
- 6) Como você ler uma notícia em plataformas digitais você tem preocupação em saber se é uma fake news ou não? Como você identifica uma?
- 7) Quando você observa um *post* com vários comentários e curtidas, isso faz você ter maior interesse no conteúdo ou é irrelevante?
- 8) Você conhece as regras de alguma rede social?
- 9) Já teve um comentário ou uma postagem sua censurada em alguma rede social?
- 10) Você conhece a proposta da PL 2630 em votação no Congresso?

Essa atividade foi realizada com todos os alunos que estavam presentes naquele dia na sala. Foi explicado que a atividade fazia parte de um projeto de pesquisa que estava sendo aplicado e que eles tentassem responder da forma mais clara possível. As questões foram impressas e entregues. Então antes deles responderem, fizemos a leitura das questões de forma coletiva, o que posteriormente se mostrou a melhor decisão, pois durante a leitura e explicação das questões houve um estranhamento e até dificuldade de alguns alunos para compreender o que exatamente a questão solicitava. Na quarta questão quando perguntado “Quando você discorda de um posicionamento em um *post*, sempre comenta? Por quê?” Um aluno perguntou o que era *post*. O que já demonstrou nesse momento a necessidade de

ampliação da atividade posteriormente com o uso de tecnologias além do livro didático. Como naquele momento estávamos apenas na sondagem, brevemente explicamos que se tratava, por exemplo, de uma postagem do *Instagram*; ele então atinou do que se tratava e balançou a cabeça fazendo gesto de afirmação.

Figura 4 – Experienciando o conhecido: Exemplo de reposta dos estudantes



Fonte: Acervo da Pesquisadora

A atividade não ocorreu de forma tranquila. Os alunos conversavam bastante durante a orientação das questões e demoraram bastante para se concentrarem; além do mais, foi necessário ler algumas questões mais de uma vez para a compreensão deles. A atividade que foi planejada para ocorrer em apenas uma aula, mas levou duas aulas para ser executada.

O resultado da enquete mostrou que os alunos consomem muitas informações por meio das redes sociais, com destaque para o *Instagram* e o *Tiktok*. Segundo a enquete, nenhum aluno sofreu banimento de suas redes sociais ou ainda nunca foram vítimas de ataques de discurso de ódio.

Para Kalantzis; Cope; Pinheiro (2022), a aprendizagem por meio da experimentação do conhecido se conecta com as origens culturais, as identidades e os interesses dos alunos, envolvendo a articulação explícita da experiência cotidiana. Essa atividade foi importante

para que os alunos mostrassem em sala de aula o que já consumiam e sabiam sobre o assunto, mas também porque nos possibilitou a ter uma noção do conhecimento prévio de cada aluno.

Segundo Kalantzis; Cope; Pinheiro (2022), a aprendizagem por meio da experimentação do conhecido se conecta com as origens culturais, as identidades e os interesses dos alunos, envolvendo a articulação explícita da experiência cotidiana que muitas vezes está implícita nas práticas.

Figura 5 – Momento da Etapa experienciando o conhecido



Fonte: Acervo da Pesquisadora

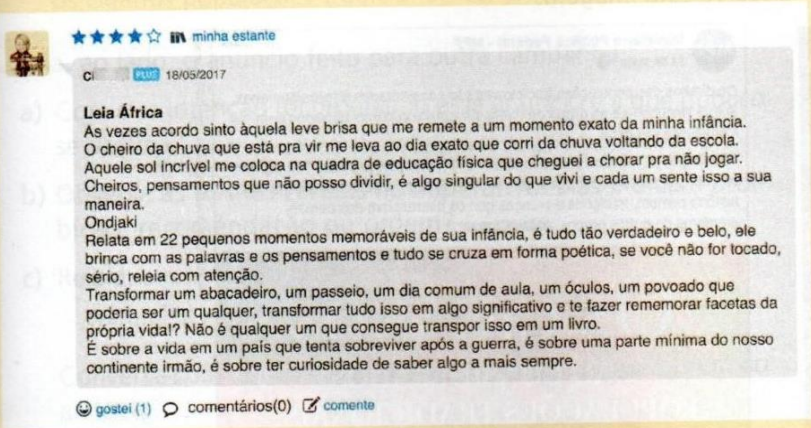
Em seguida, na terceira aula, realizamos as duas atividades do livro didático. Como a pesquisa parte do livro didático para uso real das mídias digitais, essas atividades contemplaram também perguntas próximas da atividade de sondagem. Eis as atividades do livro didático selecionadas para execução da metodologia.

Figura 6 - Atividade do livro – Curtir e comentar

Cultura digital
Pense nessa prática!
✖ Não escreva no livro!

👤 Curtir e comentar

Na seção anterior, você conversou com um colega sobre uma publicação feita originalmente em uma página da internet, em que uma internauta se posicionou a respeito do trabalho do escritor africano Ondjaki. Observe novamente parte da postagem.



Leia África
 As vezes acordo sinto àquela leve brisa que me remete a um momento exato da minha infância. O cheiro da chuva que está pra vir me leva ao dia exato que corri da chuva voltando da escola. Aquele sol incrível me coloca na quadra de educação física que cheguei a chorar pra não jogar. Cheiros, pensamentos que não posso dividir, é algo singular do que vivi e cada um sente isso a sua maneira.
 Ondjaki
 Relata em 22 pequenos momentos memoráveis de sua infância, é tudo tão verdadeiro e belo, ele brinca com as palavras e os pensamentos e tudo se cruza em forma poética, se você não for tocado, sério, releia com atenção.
 Transformar um abacadeiro, um passeio, um dia comum de aula, um óculos, um povoado que poderia ser um qualquer, transformar tudo isso em algo significativo e te fazer lembrar facetas da própria vida! Não é qualquer um que consegue transpor isso em um livro.
 É sobre a vida em um país que tenta sobreviver após a guerra, é sobre uma parte mínima do nosso continente irmão, é sobre ter curiosidade de saber algo a mais sempre.

gostei (1) comentários(0) [comente](#)



O botão **gostei** ou **curti** permite aos internautas mostrar que apreciaram uma publicação com apenas um clique. O campo **comentário** possibilita a troca de impressões e opiniões em relação ao conteúdo de uma postagem por meio de textos escritos e/ou símbolos visuais.

Além dos espaços reservados à avaliação escrita e à classificação por meio de estrelas, observe que há ferramentas destinadas à interação com outros internautas, que podem registrar algo sobre o que leram usando o campo “comente” e indicar se gostaram do conteúdo da postagem por meio do botão “gostei”.

É muito comum encontrarmos em redes sociais e outras plataformas digitais práticas como essas, mais conhecidas como **curtir** e **comentar**. Você já parou para pensar sobre essas práticas em nosso dia a dia? Junte-se ao professor e aos colegas para refletir a respeito, respondendo às questões a seguir.

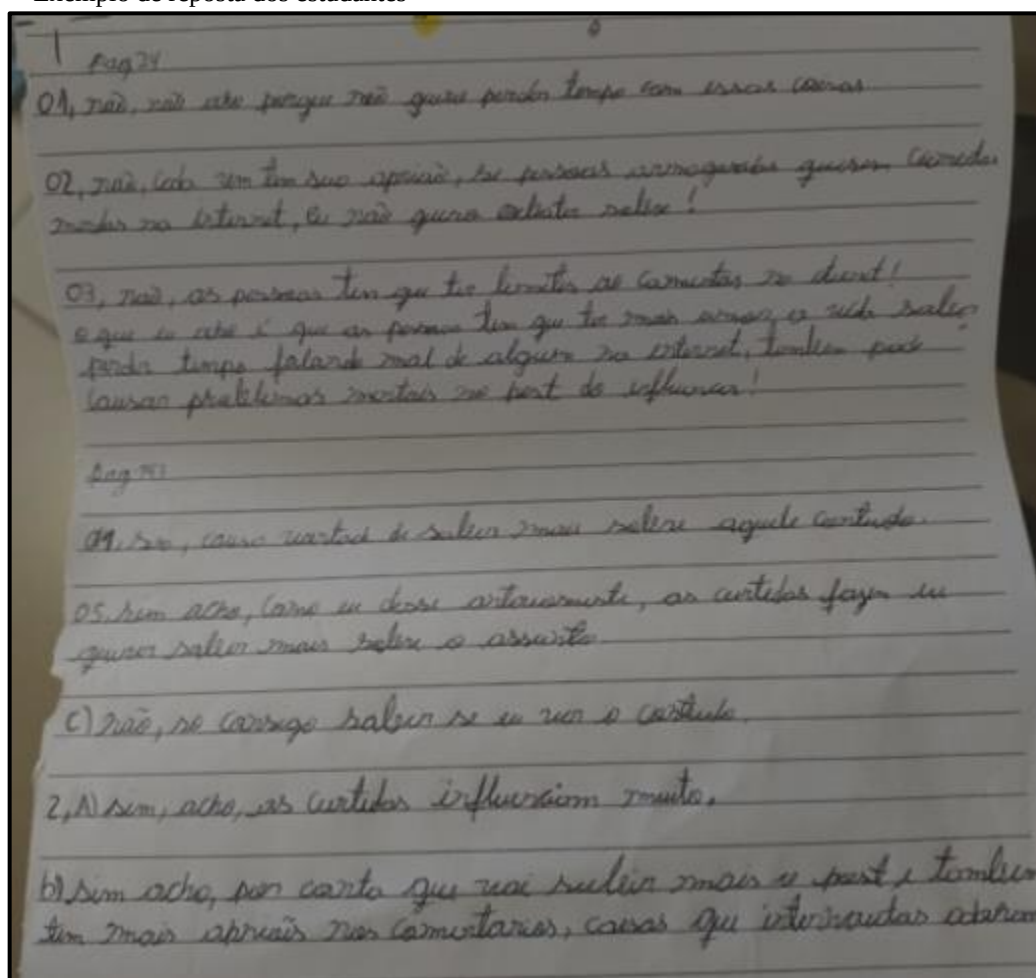
- O botão **curtir** permite aos internautas, com um simples clique, chamar a atenção das pessoas de sua rede de relacionamento virtual para determinada informação, imagem, vídeo, música, etc.
 - Quando você vê uma postagem curtida por muitas pessoas, acha que seu interesse pelo conteúdo veiculado aumenta mesmo antes de saber realmente do que se trata? Por quê?
 - Você acha que um *post* com muitas curtidas é necessariamente mais interessante que um *post* com nenhuma ou com poucas curtidas? Justifique.
 - Em sua opinião, um internauta consegue saber se vai gostar de uma produção cultural apenas considerando a quantidade de curtidas que um *post* de divulgação dessa produção recebe? Explique.
- A interação por meio de comentários não é tão imediata como a feita pelo botão de curtir. Para fazer um comentário, o internauta tem de abrir o campo e escrever um texto ou inserir um símbolo, diferentemente da prática de curtir, que se resume a um clique.
 - Você acha que essa particularidade faz com que as pessoas curtam mais que comentem no dia a dia? Justifique.
 - Para você, uma publicação que, além de curtidas, recebe muitos comentários chama mais atenção dos internautas do que uma publicação que apenas recebe curtidas? Por quê?

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 143)

As atividades do livro foram realizadas em dupla e no caderno de cada aluno. Novamente foi esclarecido que aquela atividade fazia parte da aplicação de uma pesquisa. Ao terminar o tempo para responder às questões que foi de uma aula, pedimos a alguns alunos que lessem sua resposta em voz alta e comentasse.

Ao perguntar se ao ver um post com muitos comentários chama mais atenção mesmo sem saber do que se trata, a maioria dos alunos disseram que isso não era um fator determinante para consumir o conteúdo e que mesmo observando a quantidade de comentários e curtidas, eles passavam direto se a imagem não chamasse à atenção. Dois alunos comentaram que isso era importante sim, pois, certamente, se havia muitos comentários e compartilhamentos, é porque se tratava de algo interessante ou ainda polêmico.

Figura 7 – Exemplo de resposta dos estudantes

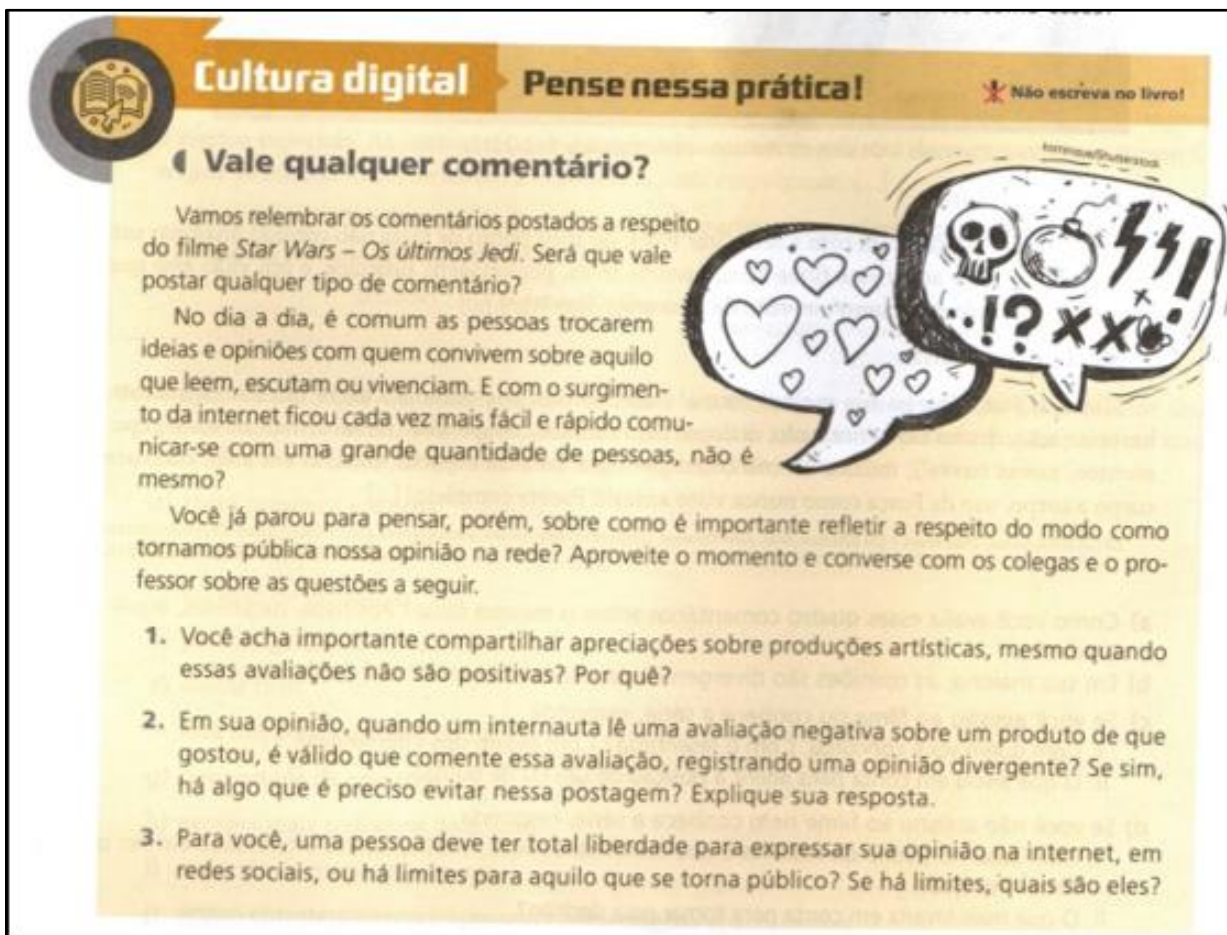


Fonte: Acervo da Pesquisadora

Quando perguntado se eles avaliavam um post interessante pela quantidade de curtidas, a resposta da maioria foi negativa. Quanto ao que mais importa se aquele conteúdo fazia ou não parte do nicho de interesses deles, para a maior parte dos alunos, não tem como

saber se iriam gostar de alguma produção cultural somente observando a quantidade de curtidas. Isso, segundo eles, não é determinante.

Figura 8 – Atividade sobre Cultura digital



Fonte: Livro Português - Conexão e Uso (Delmanto e Carvalho (2018, p. 24)

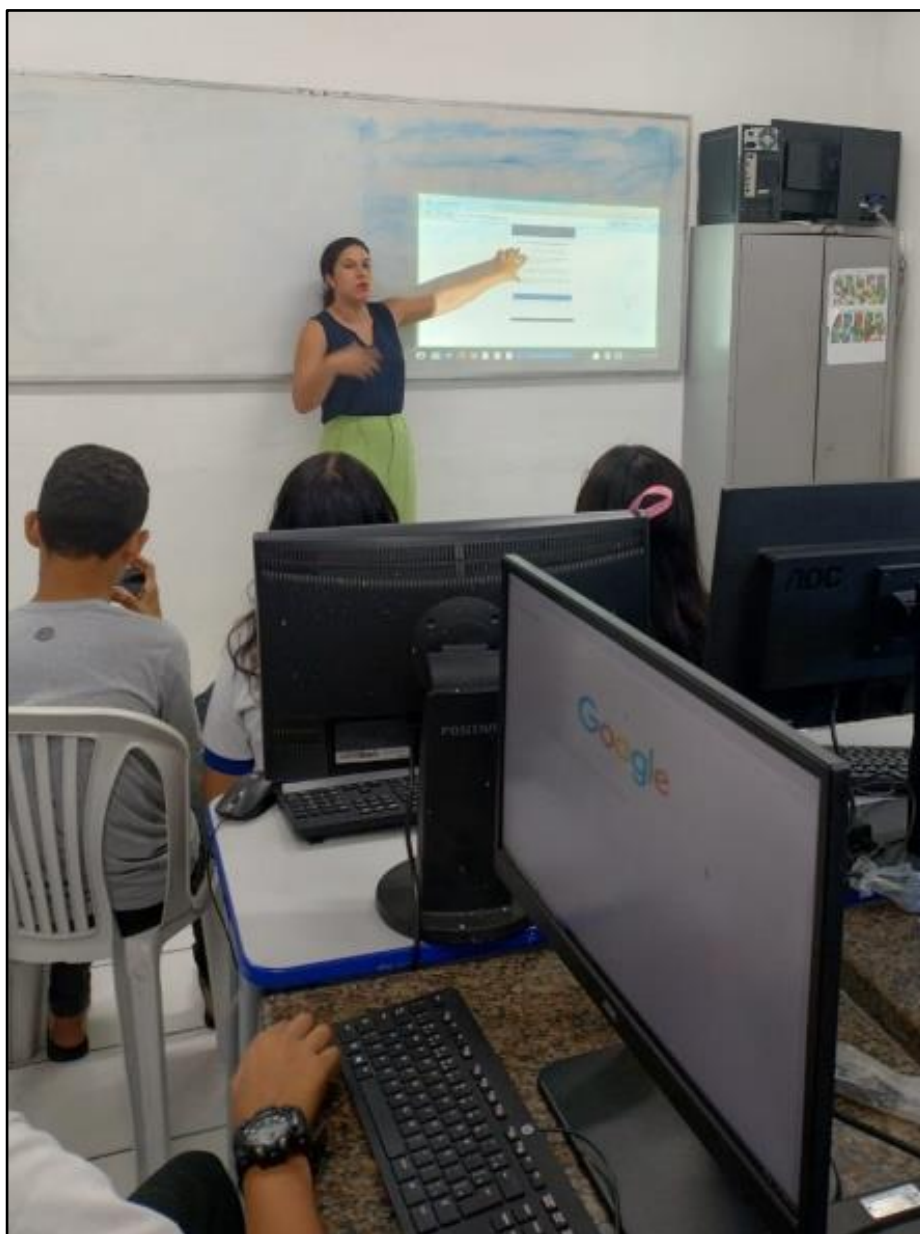
Sobre a ação de comentar e curtir, todos concordaram que a interação por curtida, por ser mais rápida é mais comum entre eles. A ação de comentar leva mais tempo e às vezes precisa argumentar e organizar o pensamento. Durante a leitura das respostas e os comentários que foram feitos, foi necessário realizar algumas intervenções para que cada aluno respeitasse seu turno de fala.

As respostas dos alunos e suas reações já sinalizaram nessa primeira parte da pesquisa a necessidade de ampliação dessas atividades para além do livro didático.

7.2 Segunda Etapa: experienciando o novo

Nessa parte, dedicamos uma aula para apresentar aos alunos como funcionavam algumas regras do uso da rede social *Instagram* no que diz respeito a postagens e comentários.

Figura 9 – Momento da Etapa experienciando o novo

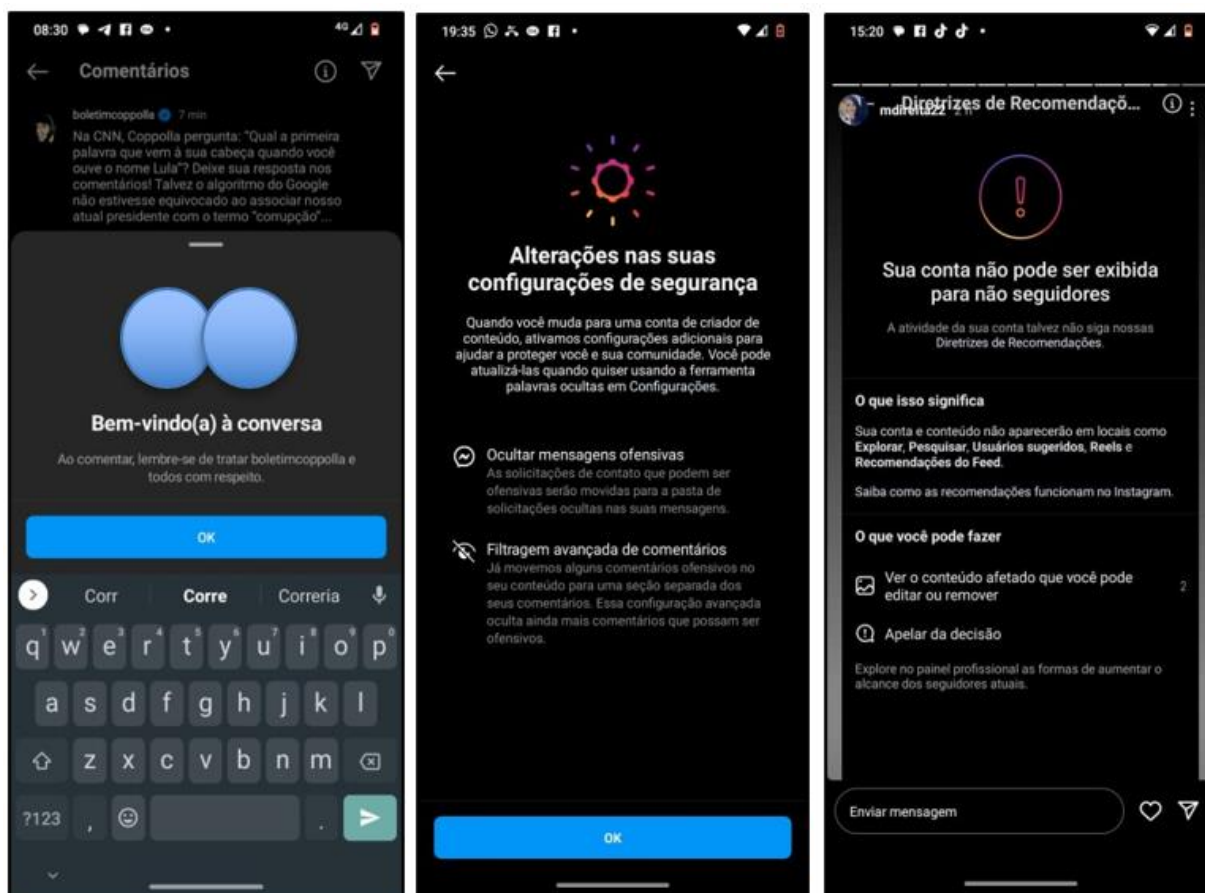


Fonte: Acervo da Pesquisadora

Essa aula ocorreu na sala de informática agendada de forma antecipada e usamos como material alguns *prints* que mostravam o uso real dessa rede social. Contamos também com ajuda da professora lotada no ambiente de multimeios.

Conforme mostra a Figura 10, em algumas contas, especialmente as que tratam de algum assunto jornalístico, ao comentar qualquer coisa aparece a seguinte recomendação: “Bem-vindo à conversa. Ao comentar, lembre-se de tratar fulano de tal (o nome da pessoa da página com a qual você vai teclar) e todos com respeito.” Aqui alguns alunos disseram que nunca haviam prestado atenção sobre essa recomendação; outros desconheciam completamente e outros disseram que isso não aparecia nas páginas que seguiam.

Figura 10 – Prints de configuração de uma conta no *Instagram*



Fonte: Instagram

Quando questionados o que seria um comentário respeitoso, um dos alunos respondeu que seria um comentário sem ofensas. Mas não explicou mais e não complementou a ideia. Logo em seguida, muitos alunos começaram a falar ao mesmo tempo e tivemos que intervir para haver uma ordem no turno de fala de cada aluno que tivesse ali vontade de manifestar o seu posicionamento.

Então, esclarecemos que os comentários dos *posts* e dos vídeos do *Instagram* precisam obedecer a esse quesito do respeito, pois é uma forma também de conter o discurso de ódio propagado na internet. Foi enfatizado que devemos sempre debater com argumentos e nunca tratar com deboche ou ainda ofensas.

Outro assunto colocado também foi a responsabilização dos comentários. Pois o código penal já penaliza, por exemplo, crimes de injúria e de racismo cometidos no ambiente virtual. Nesse momento, comentamos acerca do projeto que trata sobre a regulamentação das redes sociais, compreendido por uma parte da população como PL da Censura. Ao perguntar se a turma conhecia tal projeto, a PL 2630, que trata da regulamentação das redes sociais como, por exemplo, o *Instagram*, nenhum aluno havia ouvido falar em tal proposta. O que

demonstra preocupação, pois a liberdade de comentar ou curtir determinada postagem pode ser restringida. Compreendemos que a escola é um espaço de discutir com urgência tal assunto. Afinal, isso faz parte da vida de todos os jovens e repercute em sua vida social e profissional.

Na figura 02 vemos que um post sofreu checagem de duas fontes distintas e concluiu-se tratar de uma *fake news* ao associar uma fala a uma importante figura da política inglesa, Margaret Thatcher.

Figura 11 – Prints de configuração de uma conta no *Instagram*



Fonte: Instagram

Nesse caso, a própria rede social divulga essa checagem quando alguém curte ou comenta uma *fake News*. Porém isso não ocorre sempre, e é muito fácil você ver *fake news* propagadas nas redes sociais. Aqui foi reforçado a importância de cada um de realizar a sua própria checagem; consultando diferentes fontes e as confrontando.

Figura 12 – Prints de configuração de uma conta no *Instagram*



Fonte: Instagram

Na Figura 12, aparecem três recomendações dessa rede social:

- “*Esse comentário pode conter linguagem racista, ou outro conteúdo que vai contra nossas diretrizes.*”
- “*Se você publicar esse comentário mesmo assim, ele poderá ser oculto para outras pessoas.*”
- “*Se os seus comentários violarem as nossas diretrizes de maneira de maneira recorrente, sua conta será desativada.*”

Quando eles entendem que houve um desrespeito em algum comentário, a rede social pergunta se você tem certeza se quer seguir, pois haverá sanções da plataforma, inclusive a perda de conta. Perguntamos aos alunos se eles já haviam visto essas recomendações, mas a maioria afirmou que não. Que sempre conseguiram comentar “*de boa*” e que nunca haviam sofrido nenhum tipo de censura por parte da rede social.

A aula apresentando o funcionamento das regras de uso do *Instagram* com foco nos comentários e curtidas foi bastante proveitosa e rendeu boas colocações por parte dos alunos que compreenderam que a liberdade de expressão é algo muito importante, mas que devemos usá-la de forma responsável e saber que estamos abertos a receber processos e demais “punições” como, por exemplo, a banimento da sua página na plataforma.

7.3 Terceira Etapa: conceitualizando por nomeação

Essa etapa da pesquisa também foi realizada na sala de informática, porém diferente da aula anterior em que usamos *prints* e *Datashow* para mostrar as regras da rede social, dessa vez os alunos fizeram uso do computador com acesso à internet.

Figura 13 – Momento da Etapa conceitualizando por nomeação



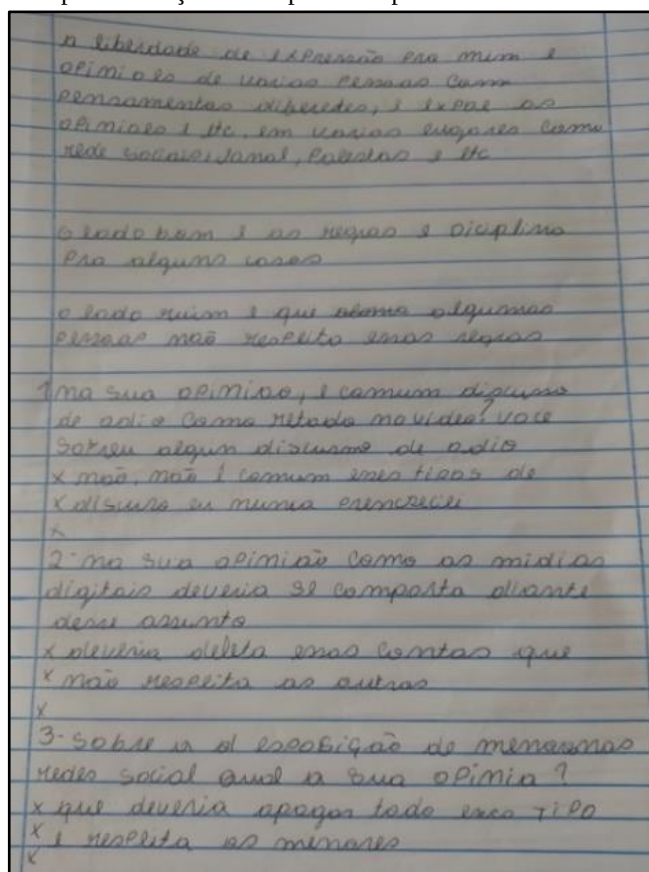
Fonte: Acervo da Pesquisadora

Foi solicitado aos alunos que eles pesquisassem sobre o conceito de liberdade de expressão. Muitos estavam concentrados apenas em copiar algo no caderno sem observar a fonte. Quando percebemos isso, realizamos uma pequena intervenção sobre a importância de verificar sempre a fonte de informação, pois isso é uma das principais questões que envolvem a produção de *fake news*.

Quando discutimos esse assunto, os alunos destacaram a importância da checagem dos fatos observando as fontes. Também foi explicado que mesmo fontes tradicionais, como jornais renomados, podem vir a emitir notícias falsas. Então, em quem confiar? Sites do governo? Redes Sociais? Após algumas falas, observamos que o aluno foi “forçado” a pensar um pouco mais no assunto. E o mais importante: entender que cabe a cada leitor a busca pela verdade, não observando somente a fonte, mas confrontando diversas fontes sobre o mesmo assunto.

Em seguida, foi solicitado aos alunos que definissem com suas próprias palavras o que seria liberdade de expressão a partir do pesquisaram e entenderam. Eles construíram o conceito, anotaram no caderno e em seguida pedi para que alguns alunos lessem em voz alta esse conceito.

Figura 14 – Conceitualizando por nomeação: Exemplo de resposta dos estudantes



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Aqui retomamos o que explicamos na aula anterior e debatemos sobre o assunto. Os alunos fizeram a atividade em dupla.

Kalantzis; Cope; Pinheiro (2022) comenta que em uma pedagogia de letramentos mais ativa, existe a preocupação em conceituar por nomeação, com os envolvidos a olhar para um

texto ou a considerar algo no mundo para criar suas próprias conceitualizações, nomeando e classificando de acordo com suas características gerais.

Também pedimos para que apontassem um aspecto positivo e outro negativo do projeto de lei que defende a regulamentação das redes sociais. A maior parte dos alunos destacou como ponto positivo a responsabilização que as pessoas precisam ter ao realizar comentários racistas ou ainda que propagassem discurso de ódio. O aspecto negativo foi a perda de liberdade ou ainda a perda da página simplesmente por uma pessoa apresentar um ponto de vista diferente.

7.4 Terceira Etapa: conceitualizando com teoria

Nessa parte o aluno faz generalizações, conectando conceitos e desenvolvendo teorias. Generaliza e sintetiza conceitos; relacionando causa e efeito. Aqui demos continuidade à atividade anterior. Fizemos um momento de reflexão a acerca do que seria o discurso de ódio e como isso poderia impactar de forma negativa a vida de quem é vítima.

Nesse momento, alguns alunos quiseram falar e uma dupla definiu discurso de ódio como algo que seja ofensivo ao outro, como falas homofóbicas, gordofóbicas, racistas, misóginas, entre outras.

Um aluno mencionou que conhecia uma pessoa que havia sofrido ataques em comentários do Instagram e por conta disso hoje sofre de depressão. Aqui a nossa intervenção foi no sentido de organizar as falas e também de ponderar alguns pontos. Como, por exemplo, lembrar que qualquer pessoa pode responder por injúria ou difamação por suas falas em redes sociais. Ou seja, há ideia de que não há uma punição não é verdadeira.

A página de uma rede social como o Instagram é um espaço de interação social e ações como comentar, compartilhar ou simplesmente curtir devem ter alguma consequência, seja ela positiva ou negativa, como por exemplo um maior alcance daquele post que teve mais ações; pois conteúdos com mais visualizações, comentários ou curtidas tem mais entrega pela plataforma.

Dessa forma, alguns conteúdos têm grande alcance e todos nós somos aptos a verificar a veracidade deles. Podendo, cada um de nós, realizar, por exemplo, a checagem de alguma notícia, pois se a responsabilidade for somente da plataforma ela terá o poder de decidir o que é ou não verdade.

Alguns alunos mudaram seu posicionamento do início da aula e realizaram essa análise de causa e consequência sobre comentários no Instagram; comentaram acerca do

quanto é perigoso a propagação de uma fake news, podendo ser devastadora mesmo depois de ser feita a correção dos fatos.

Podemos observar no decorrer da aplicação dessa atividade que ocorreu de forma oral, a importância de trabalhar gêneros multimodais digitais em sala de aula, pois conforme afirma Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022) uma pedagogia voltada ao ensino de leitura e de escrita precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando-lhes as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas das novas mídias digitais, como no caso redes sociais que passaram a ser um espaço de fala e de interação social dos jovens.

7.5 Quinta Etapa: analisando funcionalmente

Nessa parte da pesquisa, trabalhamos a partir de um vídeo que retiramos do Youtube. Trata-se de uma entrevista que passou no programa Fantástico, da Rede Globo. No vídeo, a influencer digital Viih Tube e seu marido Eliezer falam acerca dos inúmeros ataques de discurso de ódio e gordofóbicos sofridos por sua filha em comentários da rede social *Instagram*.

Os alunos ficaram bastante curiosos a respeito da entrevista e assistiram com atenção. Ao terminar a entrevista, abrimos uma discussão a partir do assunto principal do vídeo: a cultura do cancelamento e o discurso de ódio presentes na internet.

Segundo Kalantzis; Cope; Pinheiro (2022), a escola precisa ensinar ao aluno, a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade. Logo, a todo momento, os jovens estão expostos a vários conteúdos e são sempre instigados a comentar algo nas redes sociais. E a grande questão é como esses comentários podem ser elaborados a fim de não atacar ninguém.

Figura 15 – Prints de comentários no *YouTube*



Fonte: Youtube.com

Os alunos conseguiram apontar que o discurso de ódio, especialmente ataques gordofóbicos sofridos pela criança de apenas sete meses, não é exclusividade de pessoas famosas, pois já havia acontecido com eles. Dois alunos comentaram que já haviam sofrido com apelidos que, na verdade, eram verdadeiros ataques a suas aparências. Quando perguntado como agiram, um disse que fez o bloqueio da pessoa e outro nada fez, embora tenha ficado muito ruim.

7.6 Sexta Etapa: analisando criticamente

Aqui demos continuidade à discussão iniciada na aula passada. Kalantzis; Cope; Pinheiro (2022) afirmam que um aspecto fundamental da análise crítica é refletir metacognitivamente sobre a influência da suas próprias perspectivas e processos de pensamento. Aqui o aluno avalia os interesses dos outros e suas consequências, bem como os seus próprios interesses.

Nesse momento da pesquisa, levamos algumas questões para reflexão. Como fica o direito à privacidade do menor quando pais publicam fotos e vídeos da criança em redes sociais? Essa foi uma questão levantada na entrevista e que colocamos também para a turma.

Alguns alunos colocaram que deveria ser proibida a imagem de menor em redes sociais, porém quando questionados se eles, como de menor, tinham rede social e se publicavam fotos e vídeos, um aluno argumentou que cada um deveria ser consciente e ter responsabilidade pelo que postava e pelo que comentava. Mas quando perguntado quem deveria analisar ou punir essas postagens disse que a plataforma. Um respondeu dizendo que seria o governo. Outro disse que a polícia especializada. Quando perguntado se confiavam nos políticos, a resposta unânime foi não. Então outro questionamento foi: Se vocês não confiam nos políticos por que confiariam neles para dizer o que é ou não verdade; o que é ou não discurso de ódio? Não houve resposta. Outra questão: se a plataforma punir ou banir alguém, qual critério seguiria para poder ser justo? A maioria dos alunos se posicionou a favor de um mecanismo de regulamentação das redes sociais, mesmo que isso signifique a redução do direito à liberdade de expressão.

7.7 Sétima Etapa: aplicando apropriadamente

Nessa etapa da pesquisa, os alunos testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam. Em relação aos letramentos, isso significa construir textos e colocá-los em uso na ação comunicativa, segundo Kalantzis; Cope; Pinheiro (2002).

Para essa penúltima etapa da pesquisa, fizemos o uso do celular em sala de aula, pois compreendemos que é a ferramenta mais usada pelos alunos para acessar as redes sociais.

Marcamos essa aula com uma semana de antecedência e pedimos que os alunos trouxessem o celular. Sabíamos que nem todos poderiam trazer pelo contexto de violência do bairro. Muitos alunos não trazem por medo de assalto. Então deixamos claro que não era obrigatório e que quem não trouxesse faria a atividade em dupla. Todos os anos, desde a pandemia, os alunos do fundamental recebem chip com acesso à internet dado pelo Governo Federal.

Figura 16 – Uso do celular na sala de aula



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Os alunos ficaram muito animados quando souberam que iam usar o celular na sala de aula. No primeiro momento, retomamos o que já havia sido discutido nas últimas aulas e pedimos que os alunos acessassem o *Instagram* na página de fãs da filha do *YouTube*.

Figura 17 – Print de um perfil no *Instagram*

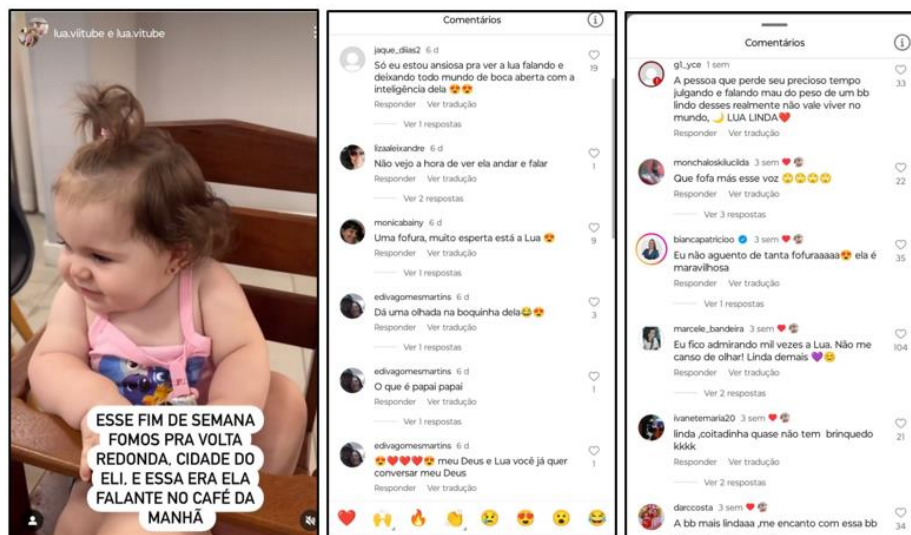


Fonte: *Instagram*

Escolhemos um post e pedimos para que eles comentassem. Essa atividade foi muito importante porque foi o que se mais aproximou do que eles já fazem no dia a dia deles quando

acessam a rede social, e tratava-se da criança que havia sofrido discurso de ódio por muitos internautas conforme foi visto nas últimas aulas. Trata-se, portanto, de uma situação de uso real desse comentário.

Figura 18 – Print de um perfil no *Instagram*



Fonte: *Instagram*

A atividade cumpre com a base de nossa pesquisa de linguística funcional assim como as competências da BNCC (2018) que compreender e utilizar tecnologias digitais e comunicação de forma crítica para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

7.8 Oitava Etapa: aplicando criativamente

Na última etapa da pesquisa, os estudantes fizeram uma intervenção criativa, interrogando os propósitos humanos, as intenções e os interesses de uma ação ou de um objeto.

Aqui os alunos justificaram os seus comentários a partir da experiência de toda jornada da pesquisa e apontaram a necessidade do respeito e da ética no compartilhamento dessas informações, bem como a necessidade de ser respeitoso em cada comentário.

Para isso, alguns alunos sentiram a necessidade de reler o próprio comentário a fim de ter certeza se fere ou não o próximo. Ou ainda de simplesmente não comentar algo se isso tiver um caráter irônico ou for desrespeitoso.

Ao final da atividade, os comentários foram lidos em voz alta pela professora (por mim) e os alunos puderam refletir a importância de ter representação e posicionamento nas redes sociais desde que acompanhada também pela responsabilidade.

Os alunos fizeram comentários respeitosos e saudáveis à criança cujo nome é Lua. Destacaram a importância do elogio e de mais carinhosos em postagens como essa.

Os impactos no processo de aprendizagem dos alunos em relação à cultura multimodal em comentários do Instagram foi significativa, uma vez que esse assunto nunca havia sido abordado fora do livro didático.

Ficou claro o interesse da turma em discutir assuntos da cultura digital e compartilhar esse conhecimento com o restante da turma. Ao longo da aplicação das atividades, também houve aprendizagem de respeito à escuta do turno de fala do colega bem como o respeito à diversidade de opinião.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível que as escolas ainda privilegiam práticas de leitura e de escrita tradicionais, porém como aponta Rojo (2019) há duas específicas e importantes questões na nossa sociedade contemporânea: a multiplicidade cultural das produções e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. O texto multimodal digital já faz parte da vida e do cotidiano dos jovens especialmente quando falamos do uso de redes sociais.

Dessa forma, podemos concluir que a escola não pode ficar de fora do estudo da cultura digital dos alunos. Nesse sentido, a proposta intervencionista dessa pesquisa teve como objetivo geral avaliar como os estudantes desenvolvem o letramento multimodal nas aulas de Língua Portuguesa a partir do livro didático, buscando reconhecer a importância da cultura digital e o uso das TICs no processo de cidadania bem como para o mundo do trabalho para os jovens do ensino Fundamental II.

Para alcançar nosso objetivo geral, dividimos essa dissertação em 6 capítulos. Sendo a primeira parte destinada à introdução, na qual abordamos informações sobre a justificativa, a relevância da pesquisa e as questões que nortearam nossos objetivos a serem alcançados. Na segunda parte, dedicada ao referencial teórico, apresentamos as teorias que embasaram a nossa pesquisa que teve como foco os estudos sobre multiletramentos, entre eles a Linguística Funcional de Halliday, a Linguística Semiótica e a metodologia de Kantantzis, Cope e Pinheiro os quais foram basicamente os pilares teóricos e metodológicos de nossa pesquisa. No segundo capítulo, abordamos a respeito da Linguística Sistêmica Funcional; no terceiro, sobre o ensino e a aprendizagem dos gêneros na perspectiva da Escola de Sydney. No quarto, acerca da pedagogia dos multiletramentos, a semiótica social e as novas tecnologias. No quinto, falamos a respeito do livro didático no Brasil e a multimodalidade.

No XXX capítulo, realizamos a apresentação dos aspectos metodológicos da pesquisa que foram aplicados. No caso deste estudo, foram analisadas atividades do livro didático bem como atividades realizadas com o acesso às TIC's a partir do desenvolvimento dos módulos de aprendizagem da obra Letramentos (2022), contando com oito etapas: experimentando o conhecido, experienciando o novo, conceitualização por nomeação, conceitualização por teorização, analisando funcionalmente, analisando criticamente, aplicando adequadamente e aplicando criativamente. Essas atividades colocaram os alunos em contato direto com assuntos próprios da cultura digital que eles vivenciam no seu dia a dia, como comentários em redes sociais, compartilhamentos de posts, discursos de ódio, fake news, entre outros. Constatamos, porém que é necessário ainda debater e refletir muito ainda acerca desses temas

na sala de aula, apesar dos alunos terem apresentado grande interesse pelo assunto apresentado, eles ainda não apresentam grande amadurecimento no que diz respeito a temas mais sensíveis e apresentam certa dificuldade no posicionamento crítico. Dessa forma, durante a aplicação dessas oito etapas, realizamos aplicação, a descrição e a discussão dos aspectos metodológicos da pesquisa.

Assim, o primeiro objetivo específico que foi identificar os temas atuais da cultura digital consumidos pelos alunos foi consumado logo na primeira etapa da pesquisa por meio da aplicação da enquete seguida da realização da atividade do livro didático. Constatamos como o uso das redes sociais, em especial o Instagram fazem parte da vida social dos alunos, os influenciando em vários aspectos. O segundo objetivo específico, desenvolver o letramento crítico multimodal dos alunos, foi executado com êxito ao longo das oito etapas do percurso metodológico e do processo de desenvolvimento do projeto de intervenção, apesar de alguns empecilhos como a ausência de internet na escola em alguns dias, o que levou a alguns adiamentos de atividades. O desenvolvimento crítico também se deu pela ampliação do uso das TIC's nas aulas de língua Portuguesa, o que se mostrou extremamente necessário como forma de ampliar as atividades do livro didático que embora importante no primeiro contato, se mostrou insuficiente.

O terceiro objetivo específico de nossa pesquisa, analisar atividades de multiletramentos do livro didático foi o ponto de partida na compreensão do processo de letramento multimodal dos alunos dessa turma do oitavo ano; reiteramos a importância da presença dessas atividades estarem presentes no livro didático demonstrando a necessidade do assunto ser estudado na disciplina de Língua Portuguesa, apesar de ser apresentado ainda de maneira muito sucinta, constatamos que é necessário o professor da disciplina a ampliação desse conteúdo com a participação de uso real desses textos. O contato direto com as mídias digitais, tanto pelo uso do computador na sala de informática, como pelo aparelho celular mostrou mais vantagem quando estudamos temas voltados a textos multimodais digitais, pois a realização desses textos em seus suportes de origem permitem maior aproximação do contexto real de uso por parte dos alunos. Portanto, verificamos que é imperativo a ampliação dessas atividades com o uso de tecnologias de informação. É necessário que o letramento digital não seja colocado como algo a complementar a aula, no sentido de enriquecê-la, mas como centro, como ponto de partida da aprendizagem dos jovens.

O quarto objetivo específico, ampliar com o uso das TIC's as atividades de multimodalidades trazidas pelo livro, nos permitiu perceber o grande interesse dos alunos por atividades que envolvem o uso das tecnologias de informação, especialmente quando focamos

no assunto de curtidas, compartilhamentos e comentários de posts no Instagram. Os alunos mostraram grande interesse quando a aula apresentava recursos das TIC's. A partir dessas atividades executadas ao longo das etapas de intervenção, os alunos conseguiram se posicionar e refletir a cerca de algumas pautas importantes da cultura digital em especial sobre o discurso de ódio tão presente nas redes e de como devemos comentar em posts do Instagram sem ser ofender ou ainda discriminar alguém.

Sobre o uso das tecnologias digitais de informação nas aulas de Língua Portuguesa como forma de ampliação das atividades do livro didático observamos que foi imprescindível e que atividades que levam em conto o uso de textos digitais multimodais precisam e devem ser ampliadas como forma de fazer o aluno estar mais próximo do texto real em uso; uma vez que o tema trazido pelo livro didático seja relevante, pois também cumpre com as exigências da BNCC; as atividades são limitadas, pois o livro não contempla as características mais importantes do texto digital, entre elas a interação entre pessoas que acontece nas redes sociais.

A escola não pode se eximir de questões importantes que fazem parte do letramento multimodal e da cultura digital dos alunos. A quem interessa a censura das redes sociais? Quem são os agentes de checagem? Qual o papel do Estado no combate a fake news? Como devemos comentar em posts? Kantiz, Cope e Pinheiro afirmam que é preciso criar uma cultura de civilidade entre as pessoas que vivem em grande proximidade global ou local (como nas escolas); os autores chamam isso de “pluralismo cívico”.

Faz-se urgente e necessário mais trabalhos que venham a se aprofundar nesses temas mais “espinhosos” da disciplina de Língua Portuguesa. Para Kalantiz, Cope e Pinheiro, (1999; p. 139) as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências nesses tempos, em especial “a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade”.

Concluimos com a certeza de que os alunos passaram a olhar com mais cuidado e com mais criticidade algumas questões relativas aos comentários, curtidas e compartilhamentos de informações. É necessário, porém, um aprofundamento desses temas no mundo da escola, pois o que há hoje é apenas uma apresentação rasa sobre esses assuntos no mundo escolar.

Desejamos que essa pesquisa venha a contribuir para a promoção de novas práticas de ensino-aprendizagem, podendo ser aprofundada em pesquisas futuras que contribuam para o estudo dos multiletramentos linguísticos e modais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Julio e ARAÚJO JR, João da S. **Da internet para os livros didáticos**: uma análise da didatização de gêneros textuais digitais. Hipertexto Revista digital; v.1, dezembro, 2013.
- BATISTA, A.A. G. e COSTA VAL, Maria das G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução In: BATISTA, A.A.G; VAL, M.G.C. **Livros didáticos e Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Unesp, 1998.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.
- COSCARELLI, C.V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; Ribeiro, Ana Elisa (Orgs.) **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2004.
- FLEXOR, C; ROCHA, C, BITENCOURT, E. **O leitor contemporâneo e os novos dispositivos de acomodação da matéria livresca**. P&D, Curitiba, 2019.
- FRANÇA; SILVA. Os gêneros digitais no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem em consonância com a BNCC? **Migulim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 11, n. 2, p. 623-642, maio-ago. 2022. Disponível em: <http://revistas.urca.br/index.php/MigREN/article/download/353/279/1400>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- HALLIDAY, M.A.K; MATTHIESSEN, M.I.M. **An introduction to functional grammar**. 2.ed. London: Edward Arnold, 1994.
- HODGE, R; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. São Paulo; editora Unicamp, 2020.
- MARTIN; EGGINS, S. Genres and registers of discourse. In (editor), cap. 9, Londres: Sage Publications Ltda., 2000
- MARTIN; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. Londres: Equinox, 2008.

MUNAKATA, Kazami. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Revista Brasileira da Educação, v. 2, n 3, set/dez 2013.

REIS, J. M.; ROZADOS, H. B. F. O Livro digital: histórico, definições, vantagens e desvantagens. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS**. 19.; Biblioteca universitária como agente de sustentabilidade institucional. Universidade Federal do Amazonas Manaus, SNBU, 2016, p. 2. Disponível em: <http://bc.ufpa.br/xix-seminario-nacional-de-bibliotecas-universitarias>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ROJO, R; MOURA, E (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSE; MARTIN, J.R. **Learning to write, Reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. Londres: Equinox, 2012.

OLIVEIRA, João Batista et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.

OTTONI Maria et al, **A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. Polifonia, Cuiabá, MT, v. 17, p85, 2010.

SAUSSURE, F. de. **Course in General Linguistics**. (R. Harris, Trans.) London: Bloomsbury Academic, 2011.

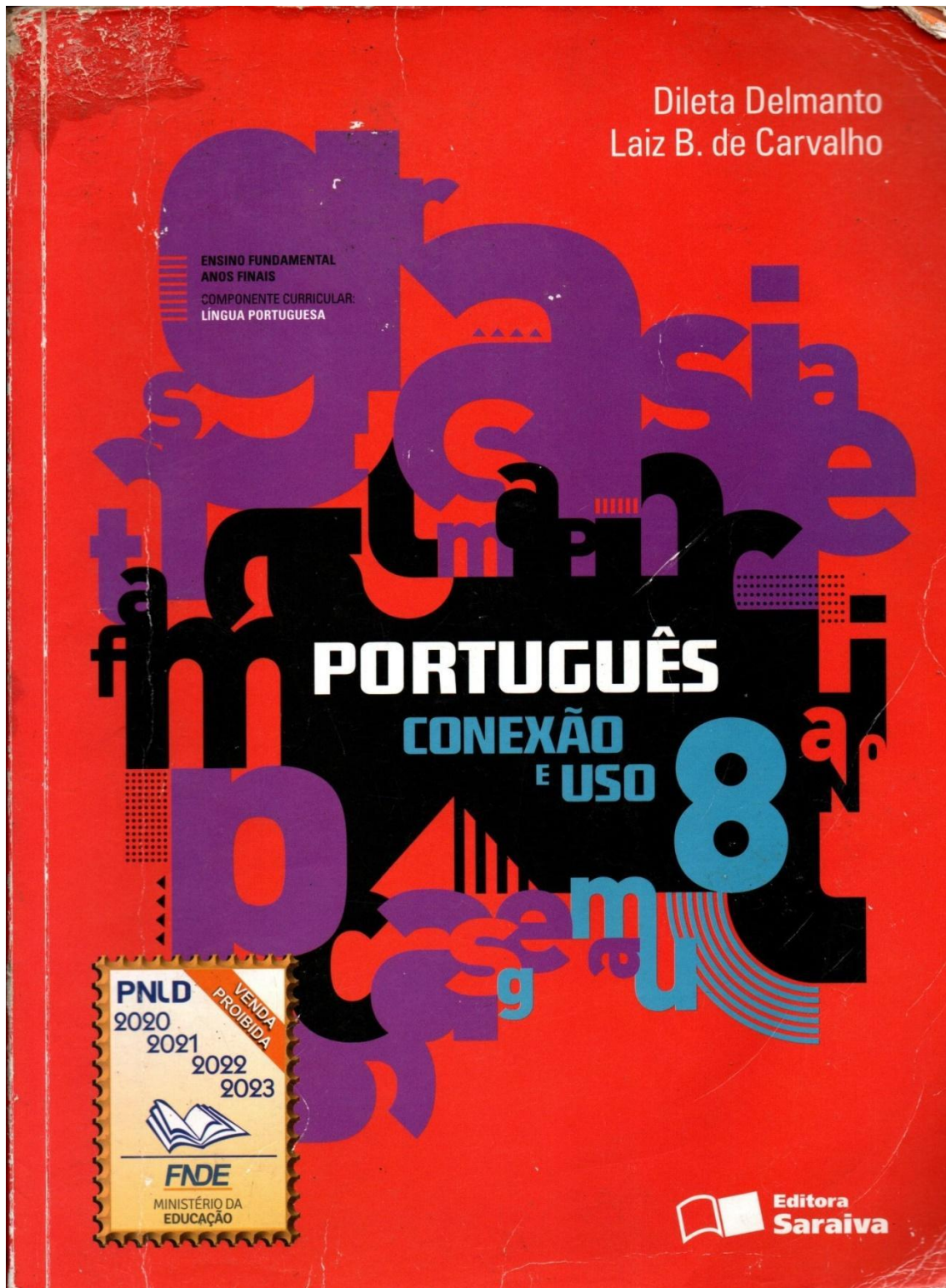
THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. Arnold: Londres, 1996.

VIAN JR.O. & COSTA, Jandira de Oliveira. **Multimodalidade em livro didático do ensino fundamental e seu papel no letramento visual**. Prolíngua, 14 (2) -154-168. 2020.

APÊNDICE A – Questionário sobre Cultura Digital e Redes Sociais

- 1) Quais redes sociais você mais acessa no seu dia a dia?
- 2) Com qual finalidade você usa as redes sociais? (Ex: para entretenimento, para se informar, para produzir conteúdo, para estudo e trabalho, etc)
- 3) Quando você visualiza um *post*, que ações você toma? (ex: curte, comenta, compartilha, etc)
- 4) Quando você discorda de um posicionamento em um *post*, sempre comenta? Por quê?
- 5) Alguma vez já foi xingado ou já xingou nas redes sociais?
- 6) Como você ler uma notícia em plataformas digitais você tem preocupação em saber se é uma fake news ou não? Como você identifica uma?
- 7) Quando você observa um *post* com vários comentários e curtidas, isso faz você ter maior interesse no conteúdo ou é irrelevante?
- 8) Você conhece as regras de alguma rede social?
- 9) Já teve um comentário ou uma postagem sua censurada em alguma rede social?
- 10) Você conhece a proposta da PL 2630 em votação no Congresso?

ANEXO 01 – Capa livro didático Português Em Ação

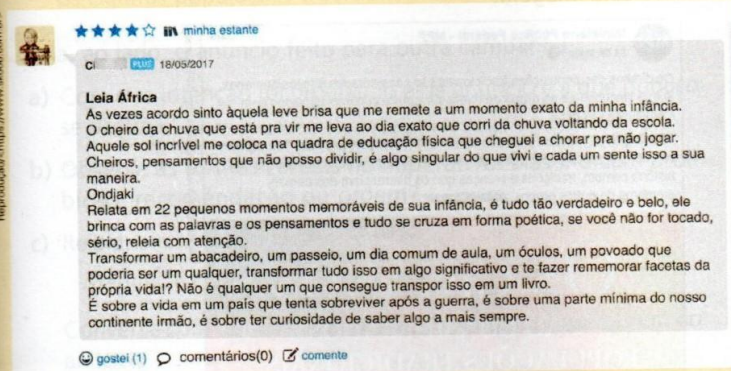


ANEXO 02 – Prints livro didático Português em Ação sobre Cultura Digital

Cultura digital
Pense nessa prática!
✖ Não escreva no livro!

Curtir e comentar

Na seção anterior, você conversou com um colega sobre uma publicação feita originalmente em uma página da internet, em que uma internauta se posicionou a respeito do trabalho do escritor africano Ondjaki. Observe novamente parte da postagem.



Além dos espaços reservados à avaliação escrita e à classificação por meio de estrelas, observe que há ferramentas destinadas à interação com outros internautas, que podem registrar algo sobre o que leram usando o campo “comente” e indicar se gostaram do conteúdo da postagem por meio do botão “gostei”.



O botão **gostei** ou **curti** permite aos internautas mostrar que apreciaram uma publicação com apenas um clique. O campo **comentário** possibilita a troca de impressões e opiniões em relação ao conteúdo de uma postagem por meio de textos escritos e/ou símbolos visuais.

É muito comum encontrarmos em redes sociais e outras plataformas digitais práticas como essas, mais conhecidas como **curtir** e **comentar**. Você já parou para pensar sobre essas práticas em nosso dia a dia? Junte-se ao professor e aos colegas para refletir a respeito, respondendo às questões a seguir.

1. O botão **curtir** permite aos internautas, com um simples clique, chamar a atenção das pessoas de sua rede de relacionamento virtual para determinada informação, imagem, vídeo, música, etc.
 - a) Quando você vê uma postagem curtida por muitas pessoas, acha que seu interesse pelo conteúdo veiculado aumenta mesmo antes de saber realmente do que se trata? Por quê?
 - b) Você acha que um *post* com muitas curtidas é necessariamente mais interessante que um *post* com nenhuma ou com poucas curtidas? Justifique.
 - c) Em sua opinião, um internauta consegue saber se vai gostar de uma produção cultural apenas considerando a quantidade de curtidas que um *post* de divulgação dessa produção recebe? Explique.
2. A interação por meio de comentários não é tão imediata como a feita pelo botão de curtir. Para fazer um comentário, o internauta tem de abrir o campo e escrever um texto ou inserir um símbolo, diferentemente da prática de curtir, que se resume a um clique.
 - a) Você acha que essa particularidade faz com que as pessoas curtam mais que comentem no dia a dia? Justifique.
 - b) Para você, uma publicação que, além de curtidas, recebe muitos comentários chama mais atenção dos internautas do que uma publicação que apenas recebe curtidas? Por quê?

A língua não é sempre a mesma

✗ Não escreva no livro!

Recursos expressivos na escrita

Lemos, em seções anteriores, uma resenha e comentários e réplicas de internautas sobre o livro *O garoto que não era de Liverpool* e sobre o filme *Star Wars – Os últimos Jedi*.

1. Releia este trecho do livro, reproduzido na resenha.
 “Ela disse. Falou o que eu queria-temia escutar.”
 a) Por que foi empregado o hífen entre as formas verbais **queria** e **temia**?
 b) Como você entende essa formação: **queria-temia**?
 c) Com que intenção foi usado esse recurso na escrita?
2. Nos comentários dos internautas foram usados alguns recursos gráficos e linguísticos. Quais são eles e o que expressam?
 a) Os pais o adotaram porque QUERIAM [...].
 b) Sou adotada e achei ridícula a revolta do menino. Ele é burro?
 c) Filmaço!
 d) [...] uso da Força como nunca visto antes!!!
 e) FILME LIXO!!!
3. Por que, na modalidade escrita, se usam recursos gráficos e/ou linguísticos como esses?



Cultura digital

Pense nessa prática!

✗ Não escreva no livro!

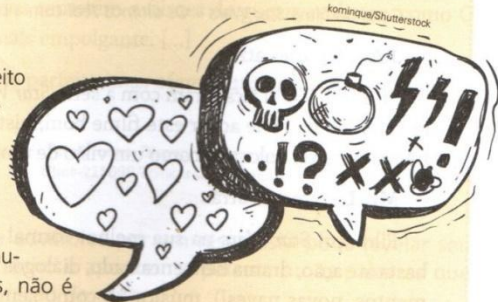
Vale qualquer comentário?

Vamos relembrar os comentários postados a respeito do filme *Star Wars – Os últimos Jedi*. Será que vale postar qualquer tipo de comentário?

No dia a dia, é comum as pessoas trocarem ideias e opiniões com quem convivem sobre aquilo que leem, escutam ou vivenciam. E com o surgimento da internet ficou cada vez mais fácil e rápido comunicar-se com uma grande quantidade de pessoas, não é mesmo?

Você já parou para pensar, porém, sobre como é importante refletir a respeito do modo como tornamos pública nossa opinião na rede? Aproveite o momento e converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

1. Você acha importante compartilhar apreciações sobre produções artísticas, mesmo quando essas avaliações não são positivas? Por quê?
2. Em sua opinião, quando um internauta lê uma avaliação negativa sobre um produto de que gostou, é válido que comente essa avaliação, registrando uma opinião divergente? Se sim, há algo que é preciso evitar nessa postagem? Explique sua resposta.
3. Para você, uma pessoa deve ter total liberdade para expressar sua opinião na internet, em redes sociais, ou há limites para aquilo que se torna público? Se há limites, quais são eles?



**ANEXO 03 – Aplicação da atividade na Escola de Ensino Fundamental e Médio Mario
Hugo Cidrak**



ANEXO 04 – Respostas Questionário

① ~~TIK TOK~~ e INSTAGRAM

② PARA ENTRETENIMENTO

③ CURTO

④ NÃO. PORQUE TENHO PREGUIÇA

⑤ NÃO

⑥ SIM. EU PESQUISEI ELA ATÉ ACHEI UM VÍDEO CONFIÁVEL

⑦ É IRRELEVANTE

⑧ SIM. NO ~~TIK TOK~~ NÃO PODE COMENTAR PALAVRÃO

⑨ NÃO

⑩ NÃO

ANEXO 05 – Respostas Questionário

- 01) TIK TOK
 02) Para entretenimento
 03) Curte
 04) Não, por que cada um tem sua opinião
 05) Não
 06) eu não tenho preocupações para notícia
 07) Sim
 08) Sim
 09) Não
 10) Não