



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

Jordana de Oliveira Brito

Multiletramentos e cidadania digital na EJA: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas

Araguaína/TO

2025

Jordana de Oliveira Brito

Multiletramentos e cidadania digital na EJA: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFTN), Centro de Ciências Integradas, como requisito à obtenção do grau de Doutora em Linguística e Literatura.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

Araguaína/TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D278m de Oliveira Brito, Jordana.

Multiletramentos e cidadania digital na EJA: : aspectos sociais e possibilidades pedagógicas / Jordana de Oliveira Brito. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

165 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: Selma Maria Abdalla Dias Barbosa.

1. Multiletramentos. 2. Cidadania digital. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

ORCID dos pesquisadores

Orientadora: Selma Maria Abdalla Dias Barbosa - 0000-0001-6696-7845

Orientanda: Jordana de Oliveira Brito - 0009-0000-2118-5540

Jordana de Oliveira Brito

Multiletramentos e cidadania digital na EJA: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas

Tese apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFTN), Centro de Ciências Integradas, curso de Pós-graduação em Linguística e Literatura. Foi avaliada para a obtenção do grau de Doutora em Linguística e Literatura e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.

Data de aprovação: 12/12/2025


Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA
Data: 20/02/2026 10:25:02-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>


Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa - Presidente e orientadora (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 MIRIAM MARTINEZ GUERRA
Data: 20/02/2026 15:01:01-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>


Profa. Dra. Miriam Martinez Guerra - Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA
Data: 20/02/2026 10:35:30-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva – Membro interno (UEMASUL)

Documento assinado digitalmente
 LAIRA DE CÁSSIA BARROS FERREIRA MALDANER
Data: 20/02/2026 15:20:57-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Profa. Dra. Láira de Cássia B. Ferreira Maldaner – Membro externo (UEMA)

Documento assinado digitalmente
 PATRÍCIA FABIANA BEDRAN
Data: 20/02/2026 15:53:30-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Profa. Dra. Patrícia Fabiana Bedran – Membro externo (UNESP – IBILCE)

Ao meu pai, Gerson de Macedo Brito (in memoriam), que, com toda a sua coragem, bondade e amor, com mãos de ternura, semeou livros em minhas mãos e sonhos em meu coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu amigo fiel, devo toda a minha gratidão, devoção e honra. Pelo dom da vida, por guiar meus passos e realizar os desejos mais profundos do meu coração. Obrigada, Pai celestial!

Ao meu pai, Gerson Macedo (*in memoriam*), por sonhar e acreditar que um dia isso seria possível. Seu cuidado, incentivo e apoio incondicionais, durante os anos em que pude desfrutar da sua presença, deram-me a segurança e a certeza de que nunca estive sozinha nessa caminhada. Amo-te, até depois do fim!

À minha mãe, pelo carinho e pelo amor inabaláveis, pelas palavras de fé que sempre me sustentaram, pelas orações incessantes e pelas injeções de ânimo que me impulsionaram a seguir mais confiante. Sou imensamente grata por ter cuidado da minha filha com tanto carinho todas as vezes em que precisei me ausentar para os encontros na universidade. Amo você, minha rainha!

Ao meu esposo, Felipe, pelo incentivo e pelos laços que temos construído ao longo do tempo, por compreender meus momentos de ausência e por, desde o início deste percurso, acreditar nos meus sonhos e planos. Contigo aprendi que o amor também é torcida, paciência e cumplicidade.

À minha filha, Isabelle, que, com seus abraços de urso, fazia-me esquecer todas as dificuldades enfrentadas e despertava em mim o desejo de prosseguir. Você é um presente de Deus em minha vida. Amo você, minha menina linda!

Aos meus irmãos, Kallebe, Gerson Júnior, Mísia e Ana Paula, por acreditarem nos meus sonhos e pelo apoio e incentivo constantes. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Selma Abdalla Dias Barbosa, pelos ensinamentos compartilhados, pela generosidade, pela compreensão e por acreditar na realização deste trabalho. Sou grata pela forma bondosa e acolhedora com que sempre me ouviu, entendeu minhas dificuldades e ajudou da melhor maneira possível. Por ser uma profissional incrível, uma pessoa iluminada e cheia de amor. Obrigada por tudo e por tanto, querida professora!

Às integrantes da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Laira de Cássia, Profa. Dra. Maria da Guia, Profa. Dra. Miriam Martinez e Profa. Dra. Patrícia Bedran, sou grata pelas contribuições relevantes e valiosas, pela disposição e pela generosidade com que avaliaram este trabalho. Muito obrigada!

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), agradeço por todo o conhecimento e pela experiência compartilhados, pelas leituras, discussões e trocas sempre tão ricas e interessantes. Obrigada pela dedicação incansável e pela docência de excelência.

Aos alunos do IV ciclo da EJA, por serem parte essencial dessa trajetória, pelo entusiasmo em cada etapa da sequência didática, pelo empenho na realização das atividades propostas e pela confiança depositada em mim.

A cada pessoa que, direta ou indiretamente, com gestos grandes ou pequenos, contribuiu para que este sonho acadêmico se tornasse realidade, registro aqui minha imensa e eterna gratidão.

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa-ação realizada em uma turma do IV ciclo (8º e 9º anos) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal de Imperatriz, no estado do Maranhão. A pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada (LA), com ênfase no eixo do letramento digital, tem como objetivo geral investigar a contribuição dos multiletramentos para a promoção da cidadania digital entre os estudantes da EJA. Para fundamentar esta proposta, revisamos estudos aplicados sobre letramento (Soares, 2004), multiletramentos (Rojo, 2012; Kersh, 2016; Ribeiro, 2020), cidadania digital (Siqueira, 2018; Nunes, 2015) e ensino da língua portuguesa, conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A sequência didática foi elaborada a partir da disciplina Cidadania Digital da SaferNet, organização não governamental que atua na defesa dos direitos humanos na internet, garantindo que a abordagem pedagógica esteja alinhada aos desafios e demandas contemporâneos do ambiente digital. Por se tratar de uma pesquisa de natureza interventiva, propomos, neste estudo, formas de trabalhar a cidadania digital a partir da cultura de referência dos educandos, com foco em textos multimodais para o tratamento de temáticas de relevância social tanto no ambiente virtual quanto no mundo físico. Os resultados evidenciaram que a pedagogia dos multiletramentos constitui um caminho viável e significativo para o desenvolvimento da cidadania digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA), possibilitando aos alunos experiências de leitura e escrita que favorecem uma postura mais crítica diante dos conteúdos disponíveis na internet. A pesquisa é relevante tanto para a formação continuada da professora-pesquisadora quanto para o campo brasileiro de estudos em linguagem e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela o faz ao oferecer um modelo de sequência didática replicável e ao apresentar evidências de que a produção multimodal crítica é acessível e transformadora, especialmente no que tange à formação de cidadãos éticos e conscientes.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Sequência didática. SaferNet. EJA.

ABSTRACT

In this paper, we present the results of an action research conducted in a class of the IV cycle (8th and 9th grade) of Youth and Adult Education (EJA) at a municipal school located in the city of Imperatriz, state of Maranhão. The research, situated in the field of Applied Linguistics (AL) and with an emphasis on the axis of digital literacy, has as its central objective to investigate the extent to which multiliteracies can promote full digital citizenship among EJA students. To support this proposal, we reviewed applied studies on literacy (Soares, 2004/2014), multiliteracies (Rojo, 2012; Kersh, 2016; Ribeiro, 2020), digital citizenship (Siqueira, 2018; Nunes, 2015), and Portuguese language teaching, in accordance with the guidelines of the National Common Curricular Base (Brazil, 2017). The didactic sequence was developed based on the Digital Citizenship course from SaferNet. This non-governmental organization defends human rights online, ensuring that its pedagogical approach aligns with the contemporary challenges and demands of the digital environment. Since this is an intervention-based research study, we propose ways to build digital citizenship based on students' reference culture, focusing on multimodal texts to address socially relevant themes in both the virtual and physical worlds. The results of the implemented activities demonstrated that the pedagogy of multiliteracies constitutes a viable and significant path for the development of digital citizenship in Youth and Adult Education (YAE), enabling students to have reading and writing experiences that foster a more critical stance toward the content available on the internet. The research is relevant both for the ongoing training of the teacher-researcher and for the Brazilian field of studies in language and Youth and Adult Education (EJA). She does this by offering a replicable didactic sequence model and by presenting evidence that critical multimodal production is accessible and transformative, especially in fostering ethical and conscious citizens.

Keywords: *Action research. Didactic sequence. SaferNet. EJA.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa dos multiletramentos.....	35
Figura 2- Notícia 1.....	72
Figura 3- Notícia 2.....	73
Figura 4- Notícia 3.....	75
Figura 5- Notícia 4.....	81
Figura 6- Post Instagram	93
Figura 7- Entrevista no YouTube	97
Figura 8- Mural sobre saúde emocional	100
Figura 9- Meme racista.....	103
Figura 10- Comentários na publicação	108
Figura 11- Resposta do autor do meme	109
Figura 12- Nota Cofen.....	112
Figura 13- Post Instagram (carta aberta)	113
Figura 14- Meme golpe	115
Figura 15- Alerta golpe.....	116
Figura 16- Postagem 1	119
Figura 17- Postagem 2.....	122
Figura 18- Postagem 3	124
Figura 19- Postagem 4.....	126
Figura 20- Postagem 5.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Objetivos relacionados aos gêneros digitais (multimodais).....	39
Quadro 2- Velhos e novos conceitos básicos	41
Quadro 3- Novos letramentos, novos alunos, novos professores	42
Quadro 4- Elementos para uma Cidadania Digital.....	46
Quadro 5- Distribuição das turmas da EJA	61
Quadro 6-Ciclos da EJA em Imperatriz/MA.....	62
Quadro 7- Número de matriculados na EJA nos últimos anos.....	63
Quadro 8- Etapas da sequência didática	67
Quadro 9- Quem é essa influencer?.....	70
Quadro 10- O que sei sobre cidadania digital.....	79
Quadro 11- Texto 1	83
Quadro 12- Texto 2	84
Quadro 13- Texto 3	86
Quadro 14- Texto 4	87
Quadro 15- Texto 5	88
Quadro 16- Texto 6	89
Quadro 17- Texto 7	90
Quadro 18- Sobre o influenciador... ..	94
Quadro 19- Sentimento provocado pelo relato do influenciador	96
Quadro 20- Reações mural saúde emocional	100
Quadro 21- Reações mural saúde emocional	101
Quadro 22- Diálogo sobre o meme	104
Quadro 23- A função do “curtir”.....	106
Quadro 24- Resultados da pesquisa (meme racista).....	107
Quadro 25- Exposição indevida	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GNL	Grupo de Nova Londres (New London Group)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Sequência Didática
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SPE	Saúde e Prevenção nas Escolas
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 MULTILETRAMENTOS E CIDADANIA DIGITAL	19
2.1 A invenção do letramento	19
2.2 Letramento digital escolar	22
2.2.1 Letramento digital de professores: uma necessidade contemporânea.....	26
2.3 Dos letramentos aos multiletramentos	29
2.3.2 Princípios da pedagogia dos multiletramentos.....	34
2.4 Cidadania e cidadania digital	44
2.4.1 EJA e cidadania digital.....	49
3 METODOLOGIA	55
3.3 Abordagem e contextualização da pesquisa	58
3.3.1 A pesquisa-ação	58
3.3.2 Contexto da pesquisa.....	60
3.3.3 Turma colaboradora	63
3.4 Proposta de intervenção	66
4 CENAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	70
4.1 Primeiras impressões sobre cidadania digital	70
4.2 Bem-estar e saúde emocional online	93
4.3 Respeito e empatia nas redes	103
4.3.1 Empatia nas redes e fora delas	111
4.4 Segurança e privacidade na internet	114
4.5 Cidadania digital para todas as pessoas	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	140
ANEXOS	158

1 INTRODUÇÃO

Considero pertinente iniciar o presente trabalho com uma breve narrativa sobre minha trajetória profissional, a fim de explicitar de que modo determinadas experiências moldaram minha formação docente, orientaram minhas escolhas como professora-pesquisadora e impulsionaram reflexões contínuas sobre minha prática pedagógica. Por essa razão, adotarei, nesta seção introdutória e no capítulo destinado ao detalhamento da metodologia, o uso da primeira pessoa do singular; nos demais capítulos, empregarei a primeira pessoa do plural.

Iniciei minha carreira docente em 2016, imediatamente após concluir a graduação em Letras, em 2015. Desde então, atuei em diversos contextos educacionais, tanto na rede pública quanto na privada. Lecionei no Ensino Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas da rede municipal de Imperatriz (MA), no Ensino Médio em instituição privada e, ainda, como professora substituta na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Dentre todas as experiências que a docência me proporcionou, aquela que me permitiu compreender verdadeiramente o poder transformador da educação na vida de um indivíduo foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade de ensino tem em Paulo Freire seu principal precursor teórico, que desenvolveu uma pedagogia da libertação centrada na prática da liberdade e na sensibilidade pedagógica capaz de reconhecer os jovens, adultos e idosos da EJA como indivíduos ativos de sua própria educação e da construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura (Arroyo, 2017).

A relevância de Freire para a EJA reside, sobretudo, na proposição de um caminho educativo que valoriza as pessoas historicamente excluídas do processo escolar regular, seja por falta de acesso, seja por interrupção da trajetória escolar. A proposta freiriana de partir dos conhecimentos prévios e das experiências de vida dos educandos vai ao encontro do que deve caracterizar o trabalho pedagógico na EJA; embora muitos alunos apresentem baixa escolaridade formal, trazem consigo saberes e vivências ricos que precisam ser legitimados e partilhados no espaço escolar

Ao ingressar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebi que os alunos traziam consigo ricas vivências, saberes diversos e uma multiplicidade de desafios. Encontrei estudantes marcados pela frustração decorrente de repetências e abandonos escolares anteriores, outros exaustos pelas longas jornadas de trabalho e ainda aqueles desmotivados pelo desemprego ou pela precariedade das condições de vida. Não raro, estão presentes nas salas de

aula trabalhadoras, donas de casa e mães que, por falta de rede de apoio, precisam levar os filhos pequenos à escola, dividindo a atenção entre o aprendizado e os cuidados maternos. É fundamental reconhecer que as adversidades do cotidiano e as experiências de fracasso vivenciadas no período escolar regular frequentemente geram insegurança e baixa autoestima em uma parcela significativa desses educandos.

Retornar à escola como alunos da EJA representa, portanto, um ato de coragem e resistência. Voltar a estudar após jornadas exaustivas em empregos precários, superar antigos medos e a sensação de inadequação constituem uma poderosa afirmação de esperança e de luta pelo direito a uma existência mais justa. Nesses percursos escolarizados permanecem vivos o desejo de transformação e a convicção de que a educação pode ser um espaço de reconstrução da dignidade e da cidadania plena (Arroyo, 2017).

Assim, a EJA distingue-se pela diversidade de histórias de vida, marcadas pelo desejo de resgatar o tempo perdido na escolarização, pela retomada de sonhos interrompidos e pela construção de novos projetos de futuro. Nesse contexto, torna-se imperativo que a prática docente tenha como princípio fundamental o reconhecimento e a valorização dos saberes prévios e da pluralidade cultural presentes nas turmas. Tal reconhecimento favorece o sentimento de pertencimento do estudante, legitima sua trajetória e reforça a centralidade de sua subjetividade e de sua realidade como ponto de partida do processo educativo (Ferreira, 2008).

Como professora de Língua Portuguesa, desde meu primeiro contato com a EJA passei a refletir sistematicamente sobre estratégias pedagógicas capazes de atrair e engajar um público tão heterogêneo: adolescentes e jovens em defasagem idade-série que já não se ajustam ao ensino fundamental regular; adultos e idosos que, por diferentes motivos, interromperam seus estudos e agora encontram a oportunidade de retornarem à escola.

Inicialmente, buscava respostas universais aos desafios que se apresentavam: como reduzir a evasão? Como despertar o interesse pela leitura após anos de afastamento escolar? Como planejar aulas significativas em um ambiente de tamanha diversidade etária, cultural e cognitiva? Com o tempo, compreendi que não havia uma solução única e pronta. Tal constatação levou-me a uma autoavaliação indispensável: estaria eu, de fato, preparada para atuar naquela modalidade de ensino?

Esses e outros questionamentos revelaram-me a relevância da formação inicial e, sobretudo, da formação continuada para o professor da EJA, uma vez que a formação inicial voltada às especificidades dessa modalidade ainda se mostra incipiente na maioria dos cursos de licenciatura. Em contrapartida, a formação continuada ao longo da carreira constitui um

espaço privilegiado para a construção coletiva de saberes docentes. Esse processo favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais qualificadas, sensíveis à diversidade cultural dos alunos e, conseqüentemente, mais eficazes no apoio ao seu desenvolvimento integral.

O ingresso no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) possibilitou-me compartilhar experiências, desafios e práticas bem-sucedidas com professores de Língua Portuguesa de diferentes regiões do Brasil. Mais do que isso, permitiu-me conhecer de perto suas realidades, dilemas e conquistas no cotidiano escolar. O caráter profissional do curso favoreceu uma intensa troca de saberes, na qual a práxis pedagógica ocupou lugar central, contribuindo para ampliar significativamente minha compreensão acerca de metodologias ativas, da aprendizagem baseada em projetos, da organização de seqüências didáticas e do uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), entre outros aspectos.

Ainda durante o mestrado, elaborei uma seqüência didática centrada no gênero textual meme, cujo objetivo principal era mobilizar os alunos da EJA para a discussão de temáticas sociais relevantes por meio da leitura e da produção de textos curtos e multimodais, tornando as aulas mais atraentes e conectadas ao universo sociocultural dos estudantes. Essa experiência prática culminou na pesquisa de mestrado, que investigou os multiletramentos no contexto da EJA e evidenciou a riqueza e a complexidade dos letramentos desse público.

Em quase uma década de atuação na modalidade, acompanhei de perto tanto os desafios quanto as potencialidades dos indivíduos que a compõem. Nos últimos anos, a observação cotidiana em sala de aula revelou uma demanda urgente: o desenvolvimento da cidadania digital. Apesar de estarem imersos em um mundo cada vez mais mediado por tecnologias, muitos estudantes carecem de orientação para navegar de forma crítica, segura e ética nos ambientes digitais.

Nesse contexto, propus a articulação entre multiletramentos e cidadania digital como resposta à necessidade urgente de formar pessoas críticas e éticas para o pleno exercício da cidadania em ambientes digitais. A expansão acelerada das redes sociais e das plataformas online intensificou riscos como desinformação, violações de privacidade, discursos de ódio e diversas formas de violência virtual, tornando necessária uma educação que prepare os indivíduos não apenas para navegar, mas também para conviver responsavelmente no ciberespaço. A partir dessa demanda, mobilizei aportes teóricos complementares, capazes de sustentar uma fundamentação conceitual coerente para a intervenção pedagógica realizada.

Inicialmente, apoiei-me em Rojo (2012), em *Multiletramentos na escola*, que sistematiza o conceito de multiletramentos e defende a necessidade de práticas pedagógicas que

considerem a pluralidade de semioses (verbal, visual, sonora, gestual e espacial) presentes nos textos contemporâneos. Essa perspectiva foi aprofundada por Kersch, Coscarelli e Cani (2019), em *Multiletramentos e multimodalidade*, ao demonstrarem que a articulação entre diferentes modos semióticos exige do sujeito um letramento crítico e reflexivo, especialmente em ambientes digitais em que a multimodalidade constitui a regra.

Complementarmente, Coscarelli e Ribeiro (2019), em *Letramento digital*, enfatizaram que o letramento digital não se restringe ao domínio técnico de ferramentas, mas envolve práticas sociais mediadas por tecnologias, o que requer competências críticas para a leitura, a produção e a circulação de textos em ambientes online. Tal compreensão foi reforçada por Dudeney, Hockly e Pegrum (2013), em *Letramentos digitais*, que ampliaram o conceito para abarcar não apenas o letramento digital propriamente dito, mas também os letramentos móveis, em rede, em código, críticos e remix, todos essenciais para a navegação responsável e criativa no ciberespaço.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora explicitamente a formação para a cidadania digital como tarefa da escola, destacando a necessidade de trabalhar os direitos e deveres no ambiente virtual. A instituição escolar deve, portanto, contemplar criticamente as novas práticas de linguagem e de produção textual, não apenas para atender demandas sociais relacionadas ao uso qualificado e ético das TDIC, imprescindível no mundo do trabalho, nos estudos e na vida cotidiana, mas também para fomentar o debate sobre questões que atravessam essas práticas: reconhecimento de discursos de ódio, reflexão sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprendizagem do debate respeitoso de ideias, mesmo diante de posições contrárias (Brasil, 2017).

Nesse sentido, Ribeiro (2020) argumenta que a escola não dispõe de condições para abarcar a totalidade dos usos das TDIC e das redes sociais realizados pelos alunos; pode e deve, contudo, sistematizar práticas pedagógicas intencionalmente planejadas que promovam condutas conscientes, críticas e éticas no ambiente digital, contribuindo assim para o enfrentamento de comportamentos antiéticos ou até mesmo criminosos, frequentemente sustentados pela ilusão de anonimato ou de impunidade.

Embora a articulação entre a pedagogia dos multiletramentos e a formação para a cidadania digital seja altamente desejável, sua concretização em sala de aula, sobretudo em contextos desafiadores como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), demandou uma ponte metodológica consistente. É exatamente nesse espaço que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo geral é investigar a contribuição dos multiletramentos para a promoção da cidadania

digital entre os estudantes da EJA. Com vistas a atingir o objetivo geral, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os conceitos de multiletramentos e cidadania digital à luz da produção científica contemporânea;
- Analisar o contexto sociocultural e as práticas digitais dos estudantes da EJA participantes da pesquisa;
- Planejar uma sequência didática fundamentada nos princípios dos multiletramentos e voltada à promoção da cidadania digital;
- Implementar e avaliar a sequência didática com estudantes da EJA, registrando suas interações, produções textuais e percepções;
- Refletir criticamente sobre os impactos pedagógicos da proposta, articulando os dados empíricos à fundamentação teórica.

A partir desses objetivos, elaborei uma Sequência Didática (SD) inspirada na disciplina Cidadania Digital, desenvolvida pela SaferNet Brasil em parceria com o Governo do Reino Unido. A SaferNet Brasil é uma organização não governamental pioneira na promoção e na defesa dos direitos humanos na internet. Desde 2005, atua em três frentes principais: prevenção de violações online, capacitação de educadores e produção de recursos pedagógicos para o uso ético, seguro e responsável da rede.

Essa perspectiva dialoga com os fundamentos da pedagogia dos multiletramentos e com as competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), especialmente no que concerne ao desenvolvimento de habilidades de leitura, de produção e de análise crítica de textos em múltiplas mídias e sistemas semióticos.

A Sequência Didática (SD) foi aplicada na turma do IV Ciclo (8º e 9º anos) da EJA, em uma escola da rede pública municipal de Imperatriz, no Maranhão. A escolha dessa turma justificou-se pelo fato da sequência didática ser uma adaptação da proposta originalmente elaborada pela SaferNet Brasil para o Ensino Médio. Dessa forma, embora devidamente ajustados ao contexto da EJA, os gêneros textuais trabalhados e as temáticas abordadas preservaram uma proximidade significativa com a concepção original da proposta, permitindo a manutenção de seus pressupostos teórico-metodológicos fundamentais.

A realização de cada etapa da sequência didática (SD) evidenciou que a pedagogia dos multiletramentos constitui um caminho viável para o desenvolvimento da cidadania digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As leituras propostas, as discussões em sala, as produções finais dos educandos revelaram que, ao terem suas vozes legitimadas, os alunos passaram, com segurança, da crítica apenas reativa para uma produção criativa, responsável e empoderadora.

Esta pesquisa é relevante para os campos de estudo em linguagem e em EJA por oferecer um modelo de sequência didática replicável, além de apresentar evidências de que a produção multimodal crítica é acessível e transformadora, mesmo em contextos de vulnerabilidade social.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos complementares. Além do presente capítulo introdutório, o Capítulo 2 apresenta o referencial teórico, aprofundando os conceitos de multiletramentos, de cidadania digital e das particularidades histórico-sociais da EJA. O Capítulo 3 detalha a metodologia adotada, descrevendo os procedimentos de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as estratégias de análise. O Capítulo 4 apresenta a análise dos resultados da implementação da Sequência Didática, discutindo as observações, as produções dos alunos e os principais achados. Por fim, o Capítulo 5 reúne as considerações finais, retomando os objetivos propostos, destacando as contribuições do estudo e apontando perspectivas para investigações futuras.

2 MULTILETRAMENTOS E CIDADANIA DIGITAL

Neste capítulo, apresentamos a evolução do conceito de letramento, desde sua perspectiva sociocultural e histórica até suas expansões no âmbito digital e o surgimento da pedagogia dos multiletramentos. Partimos, inicialmente, da compreensão do letramento como prática social situada histórica e culturalmente; em seguida, examinamos a reconfiguração desse conceito diante do advento das novas tecnologias e da multiplicidade de linguagens característica da contemporaneidade. Reconhecemos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade que ainda carece de investigações mais amplas e aprofundadas acerca das práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em sala de aula e das vivências dos próprios educandos. Posto isto, discutimos a cidadania digital e sua articulação com os multiletramentos no contexto da EJA, destacando os desafios e as potencialidades que esse diálogo oferece à formação crítica e emancipatória desses estudantes.

2.1 A invenção do letramento

Os primeiros estudos sobre letramento, no cenário internacional, surgiram na década de 1980 e têm como principal marco a obra de Brian Street, professor e pesquisador de linguística no King's College London. Como antropólogo social, Street propôs uma crítica contundente ao modelo autônomo de letramento, até então dominante nos discursos educacionais e psicológicos. Em *Literacy in Theory and Practice* (1984), obra inicialmente voltada a antropólogos, linguistas e sociólogos, o autor apresentou uma perspectiva inovadora ao conceituar o letramento como prática social. Com isso, contestou a concepção predominante de que a aquisição da leitura e da escrita seria um processo neutro, universal e desvinculado de contextos socioculturais específicos.

A partir das contribuições de Street (1984), o campo dos estudos do letramento passou a ser orientado por uma perspectiva sociocultural, ancorada na compreensão de que as práticas de leitura e escrita são indissociáveis dos contextos históricos, culturais e ideológicos em que se inserem e se reproduzem. Nesse paradigma, o letramento é conceituado como uma prática situada, plural e multifacetada, manifestando-se nas diversas formas pelas quais grupos sociais distintos se apropriam da linguagem escrita em seus cotidianos, configurando o que Street

denominou letramentos ideológicos, em oposição aos modelos autônomos e descontextualizados.

Conforme Kleiman (2005, p. 21), na metade da década de 1980, no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividade “sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos socio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações de ensino e escola associadas à palavra alfabetização”. Assim, o conceito de letramento emergiu como uma resposta epistemológica e pedagógica à limitação da concepção tradicional de alfabetização, que se restringia ao domínio técnico da codificação e da decodificação (Soares, 2004).

Essa emergência não foi um fenômeno isolado. Soares (2004) esclarece que a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais complexas e avançadas ocorreu de forma sincrônica em sociedades geograficamente, socioeconomicamente e culturalmente distantes. Nesse contexto histórico, marcado pela expansão da sociedade da informação e pela democratização do acesso à cultura escrita no final do século XX, surgiram, simultaneamente, termos como *letramento* no Brasil, *illettrisme* na França e *literacia* em Portugal, todos destinados a designar fenômenos distintos da mera alfabetização (*alphabétisation*) (Soares, 2004, p. 4).

Essa ampliação conceitual, consolidada por pesquisadores como Magda Soares, estabeleceu uma distinção fundamental: enquanto a alfabetização refere-se ao processo inicial de aquisição das habilidades de ler e escrever, o letramento abrange o uso social, crítico e funcional da leitura e da escrita em contextos reais de interação. Nessa perspectiva, Kleiman (2005, p. 21) acrescenta que o termo letramento surgiu “para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”.

Atualmente, compreendemos que alfabetização e letramento são conceitos indissociáveis, embora dotados de especificidades tanto na perspectiva teórica quanto na prática pedagógica. Kleiman (2005, p. 11) defende que “o letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”. A autora complementa que a alfabetização, em qualquer de seus sentidos, é inseparável do letramento e necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas, por si só, insuficiente.

Compreender a distinção e a interdependência entre alfabetização e letramento é fundamental para pensar o currículo e as propostas de ensino que formem cidadãos alfabetizados e letrados. A esse respeito, Soares (2001) enfatiza que, tão importante quanto dominar o funcionamento do sistema de escrita, é engajar-se em práticas sociais letradas,

respondendo aos imperativos de uma cultura grafocêntrica. Nessa perspectiva, a autora diferencia a alfabetização, processo de aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo, de letramento, que abrange os aspectos socio-históricos de seu uso em uma sociedade. Define, assim, o letramento como o estado ou condição de quem exerce práticas sociais de leitura e escrita, participando de interações nas quais a escrita é essencial. O indivíduo letrado desenvolve habilidades e atitudes para atuar de forma ativa e competente em diversos contextos sociais. Já o letramento escolar, historicamente ancorado na cultura impressa e na normatividade linguística, adota modelos tradicionais que, segundo Kleiman (1995), ignoram a pluralidade de letramentos presentes na vida dos estudantes, restringindo-se a um padrão único e hegemônico.

Nesse contexto, o letramento emerge como um aporte analítico “para explicar o impacto da escrita em todas as esferas da atividade humana, e não apenas no âmbito escolar” (Kleiman, 2005, p. 6). No ambiente educacional, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos múltiplos gêneros textuais que circulam em diversas instituições sociais, onde se materializam as práticas letradas (Kleiman, 2005).

Essa perspectiva pedagógica reflete transformações nas práticas letradas tanto “intra quanto extraescolares”, englobando as tecnologias da escrita (Kleiman, 2005, p. 21). Quando o foco recai sobre a prática efetiva do letramento, reduz-se o risco de envolver o aluno em atividades simuladas ou descontextualizadas (Kleiman, 2005, p. 40). Contudo, os modelos escolares tradicionais revelam-se insuficientes diante das dinâmicas comunicacionais atuais, especialmente quando desvinculados das tecnologias digitais e das novas modalidades de produção e circulação de textos.

A integração entre o letramento escolar e os múltiplos letramentos, inclusive o digital, emerge como uma demanda urgente diante das transformações tecnológicas, como a inteligência artificial, a realidade aumentada, o ensino híbrido e as plataformas digitais de aprendizagem. Dudeney (2016, p. 17) pontua que “todas essas novas ferramentas digitais devem ser associadas às mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. Aliás, já estão sendo”. Essa integração exige que currículos e métodos pedagógicos considerem as práticas letradas vivenciadas pelos alunos fora da escola.

Nesse sentido, Pereira (2017, p. 40) argumenta que o letramento digital constitui exigência imperativa tanto para alunos quanto para professores, transformando a escola em um espaço mais “real” e acessível, onde a troca de informações e a construção coletiva de saberes se estabelecem como práticas permanentes. Assim, o letramento digital consolida-se como vetor estrutural essencial para uma educação plenamente conectada à sociedade em rede.

2.2 Letramento digital

A ampla disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), no final do século XX, exigiu um tipo específico de letramento para designar as competências e habilidades necessárias à leitura e à escrita em ambientes digitais. No Brasil, alguns dos pioneiros nos estudos sobre o letramento digital foram Barton e Lee (2015), Coscarelli e Ribeiro (2017), Rojo (2012) e Soares (2004), entre outros. Em artigo publicado em 2020, ao discutir os desafios do ensino durante a pandemia, Ribeiro (2020) retoma as primeiras ideias acerca do conceito de letramento digital.

Quando pensei, no início dos anos 2000 e um pouco antes, juntamente com Carla Coscarelli e vários/as outros/as pesquisadores/as, na ideia de letramento digital, o grupo estava em forte diálogo com outros/as estudiosos/as do Brasil, em especial do Nordeste, reagindo à chegada do computador e da internet no país, considerando possibilidades dessas invenções em suas aplicações à educação, refletindo sobre o amálgama com a linguagem e tateando possibilidades que eram, então, aportes novos às práticas sociais de letramento. Tanto é assim que Magda Soares, uma das papisas do letramento na bibliografia nacional, publicou, em 2002, um artigo, até hoje muito citado, em que tocava nos aspectos novos ou iminentes ligados à relação entre letramento e informática. O que ela apontava só poderia ser incipiente, claro. E o eram todas as discussões até ali. E confesso: essa sensação de incipiência nunca me abandonou, dado que as tecnologias e a sua adoção social vão muito mais céleres do que pode ir a reflexão sobre o tema e, em especial, sua influência sobre a escola e o ensino (Ribeiro, 2020, p. 448).

A autora esclarece que, no início dos anos 2000, o conceito de letramento digital ainda se restringia ao domínio computacional e informático. Paralelamente, outros pesquisadores já defendiam que o digital constituía uma nova esfera discursiva, capaz de promover mudanças profundas nas formas de interação. Nesse cenário, os letramentos adjetivados (crítico, visual, midiático) já eram objetos de estudo consolidado; o que se buscava, então, era legitimar o letramento digital como campo autônomo, especialmente por seu impacto nas linguagens e nos processos de leitura, escrita e comunicação.

Ribeiro (2020) enfatiza que nunca se pretendeu romper com a noção clássica de letramento(s). Ao adjetivá-la, apenas se reconhecia que novas práticas comunicativas haviam surgido e dificilmente seriam passageiras. Tornava-se urgente, portanto, repensar os fazeres pedagógicos e ampliar os debates teóricos, incorporando tecnologias que avançavam em todos os âmbitos da vida social. A autora recorda, ainda, que tais tecnologias chegavam ao Brasil vindas do hemisfério norte, trazendo consigo aparatos, recursos, linguagens e discursos que exigiam traduções culturais e críticas locais.

A partir das considerações da pesquisadora, compreendemos que o conceito de letramento digital, em seus primórdios, abrangia a ampliação das possibilidades de contato com a escrita em ambientes digitais, tanto para leitura quanto para produção textual. Embora o acesso às telas fosse limitado na época, os estudiosos já reconheciam a relevância dessa abordagem no contexto educacional, antecipando o desenvolvimento de habilidades comunicativas que se tornariam essenciais nos anos subsequentes. Esses pressupostos contribuíram decisivamente para as concepções contemporâneas de letramento digital.

Dudeney (2016, p. 17) caracteriza o letramento digital como “o conjunto de habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, gerir, partilhar e criar significado de modo eficaz nos canais de comunicação digitais em expansão”. Assim como a alfabetização e o letramento escolar são indispensáveis para a inclusão social, o letramento digital viabiliza que os usuários da língua exerçam práticas de leitura e escrita na tela, distintas das realizadas no papel (Soares, 2012, p. 151).

Xavier (2011, p. 6) define o letramento digital como “o domínio, pelo indivíduo, das funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital”. Essa perspectiva destaca a dimensão instrumental do conceito, associando-o diretamente à capacidade de operar dispositivos como computadores, tablets, smartphones, gravadores de áudio e de vídeo, além de terminais bancários eletrônicos.

Entretanto, essa concepção revela-se insuficiente, uma vez que o letramento digital não se esgota no manejo técnico dos artefatos; exige, principalmente, o desenvolvimento de competências críticas que viabilizem a participação plena e autônoma na cultura digital. Nesse sentido, Matias (2016) propõe que o letramento digital seja compreendido como uma ampliação das possibilidades de interação com a leitura e a escrita em ambientes virtuais. A autora argumenta que esse contato vai muito além do simples aprendizado de digitação no computador: “exige reflexão sobre a inclusão digital, a aprendizagem significativa e o domínio das tecnologias, voltado à construção efetiva de conhecimento” (Matias, 2016, p. 173).

Para Matias (2016), é imprescindível integrar as tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem de maneira crítica e reflexiva. Ao enfatizar que o domínio técnico, embora necessário, não é suficiente, a pesquisadora convoca os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas diante dos desafios impostos pela era digital.

Em concordância, Lankshear e Knobel (2007) argumentam que o letramento digital transcende a proficiência técnica, abrangendo igualmente competências críticas e éticas no emprego das TDIC; que estão organizadas em três componentes estruturantes: (I) habilidade técnica, relativa ao domínio funcional de dispositivos e softwares; (II) habilidade crítica,

concernente à análise e avaliação de conteúdos digitais quanto à relevância, veracidade e implicações; e (III) cidadania digital, associada à conduta ética e responsável no ambiente virtual, englobando privacidade, segurança e combate à desinformação.

Na mesma perspectiva, Frade (2017, p. 60) concebe o letramento digital como “a conjugação da apropriação tecnológica com o exercício das práticas de leitura e escrita circulantes no meio digital.” Trata-se, portanto, de uma prática social que faculta aos indivíduos o acesso qualificado à informação, a produção de conteúdos, a interação em espaços virtuais e o exercício pleno da cidadania mediante engajamento crítico e responsável.

Em linhas gerais, o estudo do letramento digital e de suas implicações revela que a leitura e a escrita, enquanto práticas sociais em ambientes digitais, constituem um tema de crescente debate, uma vez que se espera mais da escola contemporânea. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a relevância das práticas digitais no processo formativo dos estudantes, ao incluir, entre as competências gerais da educação básica, o uso consciente e ético das tecnologias digitais.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 09).

O trecho da BNCC (Brasil, 2017) evidencia o caráter social, político, econômico e cultural das mídias. Por conseguinte, orienta que as aprendizagens sejam contextualizadas e relevantes, vinculadas às experiências e realidades dos alunos. As competências específicas da área de Linguagens exigem o domínio de tecnologias digitais e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em ambientes virtuais.

A BNCC (Brasil, 2017) descreve como fundamental que a escola incorpore as novas linguagens e seus modos de funcionamento, destacando tanto as possibilidades de comunicação quanto os riscos de manipulação, e promova usos mais democráticos das tecnologias, bem como uma participação mais consciente na cultura digital. “Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (Brasil, 2017, p. 59).

Cumprido destacar, contudo, a ausência de diretrizes práticas na BNCC, apesar do discurso inovador, o referencial curricular não apresenta orientações suficientemente detalhadas para que os docentes de trajetória formativa analógica, caracterizada pela

centralidade do livro didático e da lousa, possam concretizar os pressupostos do letramento digital. Faltam suporte pedagógico concreto, sugestões, direcionamento sobre como fazer. Além disso, faltam aos professores formação continuada e infraestrutura mínima (acesso à internet e dispositivos).

A inserção do letramento digital nas salas de aula não deve tratar a tecnologia como um fim em si mesma, nem reduzi-la a mero suporte ao ensino. Diante disso, a formação continuada é essencial para evitar, por exemplo, que “o docente condene o livro impresso e adote acriticamente o computador, o tablet ou o celular, o que não corresponde à proposta” (Coscarelli, 2017, p. 29). Nesse sentido, a efetivação do letramento digital enfrenta desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura tecnológica das escolas e às desigualdades de acesso às tecnologias entre os estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Sobre essa problemática, Ribeiro (2009, p. 243) reitera que a escola precisa estar no mundo.

O lado de lá não pode ser tão diverso do lado de cá. Se existir essa diferença de maneira tão acentuada, tudo o que ficar lá fora parecerá mais atraente, já que mais movido por interesses reais. Se as simulações e situações forjadas não cederem lugar às propostas aplicáveis e às demandas que possam ser revertidas para ações no mundo, não haverá maior interesse na escola do que conseguir um diploma. E não é isso que queremos, certo? Se navegar é necessário, talvez seja o momento de o professor admitir que também precisa aprender, reinventar suas competências, desenvolver novas habilidades, inclusive relacionadas a novos ambientes de ler e escrever.

É fundamental compreender a tecnologia como parte de um momento histórico e, além disso, como interligada à formação e à construção do sujeito. Logo, educadores e professores precisam aprimorar sua qualificação em letramento digital em todas as suas dimensões. Para que isso ocorra, é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino-aprendizagem e reconfigurar conceitos e práticas. Esse processo é necessário porque, embora demande um conjunto de habilidades distintas daquelas exigidas pela escrita tradicional, “o letramento digital abre espaços de acesso ao conhecimento e ao contato social, acesso que não é possível pelas práticas letradas anteriores” (Braga, 2009, p. 187).

Para que isso ocorra, é necessário refletir sobre a formação do professor, bem como sobre condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem, a fim de promover a melhoria e garantir uma educação de qualidade. Não faz sentido equipar a escola a novas tecnologias sem capacitar os profissionais para utilizá-las. Pereira (2017, p. 17) enfatiza que o letramento digital não consiste simplesmente em dominar a tecnologia da informação; “precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair

conhecimento”. Reconhecer as especificidades desse letramento e promovê-lo de forma inclusiva constitui um dos desafios centrais da educação atual.

2.2.1 Letramento digital de professores: uma necessidade contemporânea

A inclusão das TDIC no contexto educacional impulsionou mudanças no processo de ensino e aprendizagem, ampliou as fronteiras do conhecimento e acrescentou novas perspectivas à forma como ensinamos e aprendemos. Nesse contexto, o professor assume a tarefa de desenvolver competências para integrar estrategicamente as ferramentas digitais ao dia a dia escolar, de modo que a aprendizagem seja significativa e pertinente à vida do aluno.

No que se refere à inserção das TDIC no ambiente escolar e à importância do letramento digital, Dudeney (2016) considera a existência de imperativos externos e internos para a incorporação dessas tecnologias na educação.

Imperativos externos referem-se à necessidade de preparar nossos alunos para a vida social, o emprego e a cidadania em um mundo digitalmente conectado fora da sala de aula. Em grande parte, é por conta desses imperativos externos, especialmente os econômicos, que os currículos escolares ao redor do mundo começam a enfatizar a importância das competências digitais e dos novos letramentos. Imperativos internos dizem respeito aos benefícios que as tecnologias digitais podem oferecer dentro da sala de aula, principalmente por apoiarem abordagens pedagógicas construtivistas, centradas no aluno. Os letramentos digitais, é o que sugerimos, estão vinculados a ambos os imperativos: são habilidades essenciais que nossos alunos precisam adquirir para sua plena participação no mundo além da sala de aula, mas também podem enriquecer sua aprendizagem dentro da sala de aula (Dudeney, 2016, p. 20).

Diante das novas demandas de ensino, faz-se necessário que os professores compreendam esses imperativos e estejam aptos a incorporar tecnologias digitais à sua prática educacional. Para tanto, exigem-se as competências e habilidades incluídas no letramento digital, já discutidas neste capítulo. É relevante destacar que o letramento digital docente envolve não apenas o domínio de ferramentas e o uso proficiente da leitura e da escrita em ambientes digitais, mas também a capacidade do educador de mobilizar esses conhecimentos para preparar os alunos para os desafios emergentes da vida contemporânea (Dias *et al.*, 2012).

Sobre a necessidade do letramento digital docente, Freitas (2010, p. 34) levanta o seguinte questionamento: “Quando se diz que os professores devem ser letrados digitais, essa afirmação se baseia em uma definição restrita ou ampliada? Refere-se à possibilidade de acesso a esses instrumentos ou ao domínio de capacidades básicas para o seu uso”? Para o autor, o

acesso e o uso instrumental são importantes, mas não atingem o que efetivamente se espera dos professores.

Nesse sentido, assumir o dever de promover atividades significativas de leitura e escrita em ambientes digitais pode constituir uma tarefa difícil para muitos docentes, uma vez que alguns ainda não possuem o letramento digital em sua esfera mais ampla. Entre as razões para a ausência desse letramento estão a falta de formação inicial e continuada, já que muitos cursos de formação de professores ainda não abordam de forma adequada as competências digitais; a resistência à mudança, posto que alguns professores ainda se sentem intimidados pelas novas tecnologias ou questionam a eficácia delas no processo de ensino-aprendizagem; e a infraestrutura insuficiente, pois a falta de acesso a dispositivos e à internet em algumas instituições de ensino pode limitar as oportunidades de desenvolvimento do letramento digital (Ribeiro, 2020).

Uma das pioneiras nos estudos sobre o letramento digital e a formação de professores, Ribeiro (2021), identifica duas reclamações recorrentes que explicam o não uso das TDIC pelos educadores. Segundo a autora, ao analisar algumas dezenas de teses e dissertações consultadas ao longo dos últimos vinte anos, foi possível identificar, sem a necessidade de refinamentos metodológicos complexos, duas queixas principais, também válidas como justificativas, para o não emprego das TDIC como recurso pedagógico: “a infraestrutura precária ou extremamente precária nas escolas e a ausência de qualificação profissional específica no tema, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação” (Ribeiro, 2021, p. 11).

Ribeiro (2021) enfatiza que, enquanto pesquisadora e palestrante, embora tenha encontrado, em algum momento, certa resistência ao uso das TDIC nas escolas, o maior desafio para o letramento digital do professor reside na formação inicial e continuada. Nesse sentido, a professora propõe os seguintes questionamentos: “Quando nos qualificamos para usar TDIC? Quando as integramos aos nossos saberes como docentes? Quais cursos de licenciatura brasileiros estão prontos para isso? Em que situações? São suficientes uma ou duas disciplinas optativas teóricas?” (Ribeiro, 2021, p. 12).

É inegável a existência de inúmeras barreiras ao letramento digital do professor; no entanto, exige-se, hoje, não apenas que ele seja letrado digitalmente, mas também que atue como agente de letramento. A esse respeito, Kersch e Rabello (2016, p. 51) observam que “a tecnologia sempre esteve presente na vida do docente; entretanto, os tempos mudaram, e a forma como as TDIC se inserem no cotidiano dos alunos pressiona o professor a utilizá-las.” Assim, o uso da tecnologia na sala de aula não deve ser mero acessório, mas elemento constitutivo de sua prática diária, de modo que esse professor, enquanto agente de letramento,

direcione seu olhar não apenas ao presente e ao contexto local, mas também ao futuro e ao âmbito global.

Para que os docentes sejam considerados letrados digitalmente, é necessário que desenvolvam uma série de competências, entre as quais se destacam: o conhecimento tecnológico e o domínio de ferramentas e plataformas digitais adequadas ao contexto educacional, como ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais e aplicativos educacionais; o pensamento crítico, que envolve a capacidade de avaliar a informação disponível na internet, discernindo fontes confiáveis e promovendo uma análise crítica entre os alunos; as habilidades de comunicação, isto é, a utilização eficaz de diferentes meios digitais para se comunicar com alunos, pais e colegas, favorecendo a colaboração e o compartilhamento de conhecimento; e a educação continuada, a saber, a participação em oportunidades de formação continuada e a disposição para aprender continuamente, acompanhando as inovações tecnológicas e adaptando-se às mudanças no ambiente educacional (Ribeiro, 2021).

Sob essa perspectiva, é fundamental destacar que, para promover um ensino alinhado aos referenciais curriculares atuais, o professor deve fomentar aprendizagens que não apenas se revelem essenciais para a vida dos estudantes, mas também capazes de despertar o interesse de um público cada vez mais exigente. Contudo, tal tarefa não consiste em transformar cada aula em uma apresentação repleta de artifícios ou efeitos extraordinários, mas sim em refletir criticamente sobre os saberes que, na contemporaneidade, são relevantes para o aluno e em quais contextos de sua trajetória pessoal, acadêmica ou profissional esses conhecimentos se tornarão necessários.

Indiscutivelmente, ler e escrever são aprendizagens indispensáveis. Mas, na sociedade contemporânea, é preciso trabalhar com as multimodalidades de ler e escrever. Afinal, o conhecimento não está mais apenas no papel impresso: ele pode ser encontrado em diversos formatos multimídia. Assim, cabe ao professor de língua materna preocupar-se com o letramento digital, de modo a propor atividades que visem ao seu desenvolvimento (Matias, 2016, p. 174).

Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir para que o docente compreenda e se aproprie de novas abordagens que permitam considerar outros letramentos, para além dos tradicionalmente associados ao contexto escolar. Além disso, é de extrema relevância que os professores disponham de condições de trabalho favoráveis que permitam o desenvolvimento de práticas alinhadas às necessidades e vivências dos educandos.

Ademais, além da formação continuada, torna-se necessária a criação de políticas públicas educacionais que garantam às escolas condições e infraestrutura adequadas, assegurando aos educadores o acesso a ferramentas pedagógicas digitais, com o objetivo de

preparar o aluno para as exigências de leitura e escrita no meio digital, tão importantes no âmbito profissional e na vida social.

2.3 Dos letramentos aos multiletramentos

A relevância atribuída aos usos sociais da leitura e da escrita impulsionou a demanda por investigações voltadas para os letramentos, compreendendo-os como processos sociais intrínsecos às práticas de leitura e escrita, e não apenas como a aquisição puramente autônoma e individual do código escrito. Nesse contexto, os Novos Estudos do Letramento (NEL), do inglês *New Literacy Studies*, reúnem uma coletânea de pesquisas desenvolvidas por membros do Grupo de Nova Londres (*New London Group*), incluindo autores como Street (1984), Gee (1999), Barton e Hamilton (2000), entre outros.

Conforme Guimarães (2019, p. 268), esses pesquisadores defendiam “um modelo ideológico de letramento, atrelado ao contexto socio-histórico das práticas dos indivíduos em suas comunidades”. Por estar intrinsecamente relacionado às convenções sociais, o letramento passa a ser compreendido como um conjunto de práticas mediadas pela leitura e pela escrita, que variam conforme os contextos culturais, históricos e econômicos. Essa perspectiva rejeita uma visão universalista e neutra do letramento, destacando que ele está sempre imerso em relações de poder e de ideologia.

A partir disso, consideramos que as atividades desenvolvidas durante a escolarização contribuem para o desenvolvimento de outros níveis de letramento; contudo, isso não constitui um fator essencial para que um indivíduo desenvolva todas as habilidades letradas. A esse respeito, Street (2014) explica que o surgimento do termo letramentos ocorreu em razão da “pedagogização do letramento”; por isso, a partir da concepção de que não só a escola exercia o poder de letrar, o termo foi pluralizado. O autor argumenta que,

os governos tendem a culpar as vítimas em momentos de desemprego elevado, e o “analfabetismo” é um modo conveniente de desviar o debate da falta de empregos para a suposta inadequação das próprias pessoas ao trabalho. No entanto, diversas tarefas exigem um letramento mínimo ou um tipo de habilidade letrada diferente das ensinadas na escola, e os empregadores algumas vezes podem ensiná-las facilmente no local de trabalho: a falta de habilidades letradas frequentemente não é uma barreira real ao emprego, como sugerem as declarações públicas (Street, 2014, p. 34).

Posto isso, o teórico apresenta um conceito mais amplo de letramento, que considera o caráter múltiplo das práticas letradas. Street (2012, p. 12) postula que é fundamental

considerar os “diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho”; logo, o termo letramento não pode ser considerado apenas no singular, mas em sua pluralidade, visto que existem múltiplas práticas de leitura e escrita. Esse conceito de letramentos sociais defendido pelo autor abrange a diversidade e a dimensão ideológica dos letramentos, rejeitando as formas dominantes de letramento, uma vez que a própria escola, muitas vezes, reflete e perpetua as estruturas de poder existentes, marginalizando outras práticas letradas.

Nesse sentido, Soares (2015, p. 55) defende que, diante das inúmeras possibilidades de leitura e escrita presentes na sociedade, “não se pode falar em letramento singular; o mais adequado é considerar a forma plural de letramentos”. Desse modo, compreendemos que o letramento deve ser abordado no ambiente escolar em toda a sua dimensão, o que certamente exige mudanças nas práticas de ensino, já que o ato de ensinar o aluno a ler e escrever textos que existem apenas no contexto escolar configura tão somente o letramento escolar.

Nessa perspectiva, Kleimann (2005, p. 5) defende que o letramento é um conceito criado para designar os usos da língua escrita não apenas no ambiente escolar, mas também em todos os espaços sociais. Isso se deve ao fato de que a escrita permeia o cotidiano, integrando-se à paisagem urbana, nos pontos de ônibus, por meio de anúncios de produtos e serviços e de campanhas, e no comércio, com ofertas destinadas a atrair clientes, tanto em pequenas vendas quanto em grandes supermercados. A referida autora advoga a abordagem dos letramentos nas instituições de ensino ao afirmar que

é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (Kleiman, 2007, p. 5).

Dessa maneira, entendemos que o conceito de letramentos abrange não apenas as práticas de leitura e escrita adquiridas no ambiente escolar, mas também as desenvolvidas em diversas esferas do cotidiano. Contudo, é na escola que tais diferenças nos modos de falar, ler, escrever e interpretar podem ser compreendidas, respeitadas e valorizadas, uma vez que se fundamentam em referências culturais, sociais e contextuais próprias de distintos grupos, configurando, por conseguinte, diferentes letramentos.

É relevante destacar que, embora intimamente relacionadas, as práticas e os eventos de letramento possuem especificidades próprias. Conforme Kleiman (2005, p. 12), as práticas de letramento abrangem o “conjunto de atividades que envolvem a língua escrita para alcançar

um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. Exemplos de práticas de letramento são o envio de e-mails, a participação em aulas e a produção de textos de diferentes gêneros.

Quanto ao evento de letramento, Kleiman (2005, p. 5) define-o como a “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão” e que “segue as regras de uso da escrita da instituição em que acontece”. Trata-se, portanto, de uma instância concreta do conceito mais amplo de evento de fala, regida por normas preestabelecidas e submetida às restrições impostas pelo contexto institucional (Kleiman, 2005).

A diversidade de práticas e eventos de letramento exige dos indivíduos a capacidade de mobilizar diferentes formas de interação e comunicação conforme o contexto. Nesse cenário, os letramentos ampliam-se para a perspectiva dos multiletramentos, contemplando a multiplicidade de linguagens e contextos de comunicação.

A pedagogia dos multiletramentos foi afirmada pela primeira vez em 1996 pelo Grupo de Nova Londres (GNL), composto por pesquisadores da área de letramentos. Reunidos em New London, Connecticut (EUA), os membros do grupo, que recebe tal denominação em referência ao local do encontro, realizaram, ao longo de uma semana, discussões que culminaram na publicação do manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (“Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais”) (ROJO, 2012, p. 11).

[...] nasce aqui uma proposta para o século XXI, preocupada com o futuro de jovens do mundo inteiro, considerando ambientes de aprendizagem multiculturais, multilinguísticos e multimidiáticos. É claro que em 1994-1996 ainda não era possível prever muita coisa ligada às tecnologias digitais (redes sociais, smartphones, etc.); era menos possível ainda para nós, na América Latina, no Brasil, que mal conhecíamos de perto a internet de banda discada. (Ribeiro, 2021, p. 06).

De acordo com Ribeiro (2021), o manifesto proposto pelo GNL delineou um modelo de ensino centrado na multiculturalidade das sociedades globalizadas e na multimodalidade dos textos que veiculam essa diversidade cultural e informacional. Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos fundamenta-se em dois eixos centrais: a diversidade cultural e linguística e os novos modos de comunicação viabilizados pelas tecnologias digitais. Para abarcar esses dois “multi”, a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais essa multiculturalidade se comunica e se informa, o grupo cunhou o conceito de multiletramentos (Rojo, 2012, p. 13).

Cani e Coscarelli (2016) consideram que a proposta do GNL, mesmo após mais de duas décadas de sua formulação, mantém uma característica essencial para a educação contemporânea, na medida em que visa contemplar a multisssemiose inerente às culturas atuais.

Pela difícil tarefa de oportunizar espaços de aprendizagem que respeitassem as diferenças, o grupo cunhou a abordagem dos multiletramentos, diferindo de letramentos (múltiplos), indo além da multiplicidade e da diversidade de práticas letradas. Segundo o GNL, o conceito de multiletramentos tem dois principais pilares relacionados à construção de significados hoje: o primeiro é a diversidade social, ou seja, a variabilidade das convenções do significado em diversos momentos culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam significativamente dependendo do contexto social – contando com o assunto, a experiência de vida, as diversas áreas, os conhecimentos, os ambientes, a identidade de gêneros e outros, e é preciso levar em consideração as formas de interação que se mostram cada vez mais múltiplas em nossa vida diária. O segundo pilar diz respeito à multimodalidade, considerando a expansão dos textos multimodais a partir dos meios de informação e de comunicação. Esses textos exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido. A interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos têm se tornado imprescindível na formatação de gêneros textuais que circulam socialmente (Cani; Coscarelli, 2016, p. 19).

No que tange à diversidade cultural, Rojo (2012, p. 12) relata que uma das questões levantadas pelo GNL (1996, p. 10) era, por exemplo: “o que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade locais e de conectividade global cada vez mais críticos”? A proposta do GNL visava expandir a compreensão do letramento ao considerar a multiplicidade presente nas sociedades contemporâneas, especialmente nas urbanas, com ênfase na multiplicidade cultural das populações (Rojo, 2012, p. 13).

Ademais, o GNL considerou as novas formas de comunicação e os múltiplos modos de significação emergentes em um mundo cada vez mais globalizado e tecnologicamente mediado. Conforme Rojo (2012, p. 12), o grupo destacava que “essa juventude, nossos alunos, já contava com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multisssemiótico”. Nesse contexto, exigia-se da escola o reconhecimento dessas práticas para que não se desconectasse da realidade sociocultural juvenil.

De acordo com Ribeiro (2021, p. 5), o manifesto programático em questão exerceu influência tão significativa sobre os estudos de letramentos e multimodalidade no Brasil que constitui um dos principais documentos inspiradores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora tal influência não esteja identificada nem explicitada no texto oficial. No que se refere à diversidade linguística, a BNCC (Brasil, 2017) orienta que a consideração dos novos

e multiletramentos, bem como das práticas da cultura digital no currículo, não contribui apenas para propiciar uma participação mais efetiva e crítica dos estudantes nas práticas contemporâneas de linguagem, mas também permite conceber o sujeito para além de um simples “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores denominam designer: indivíduo que toma elementos preexistentes (inclusive textos escritos), mescla-os, remixa-os, transforma-os, redistribui-os e produz novos sentidos, processo que certos autores associam à criatividade (Brasil, 2017, p. 70).

No que concerne à diversidade cultural, integrada à questão dos multiletramentos, o referencial considera-a uma de suas premissas fundamentais. Sem adotar um raciocínio classificatório reducionista, que ignore hibridizações, apropriações e mesclas, é essencial contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, bem como as culturas infantis e juvenis, de modo a assegurar a ampliação de repertório e o trato respeitoso com o diferente (Brasil, 2017, p. 70).

Na seção dedicada ao componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC propõe um diálogo contínuo com as diretrizes e orientações curriculares elaboradas nas últimas décadas, buscando atualizá-las à luz das pesquisas mais recentes e das transformações nas práticas de linguagem que caracterizam o século XXI. Nesse contexto, a abordagem dos multiletramentos, que abrange tanto a dimensão linguística quanto a diversidade cultural, encontra-se intrinsecamente associada ao avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

A BNCC acerta ao reconhecer a necessidade de atualizar as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, considerando o impacto das TDIC e a evolução das práticas de linguagem. A ênfase nos multiletramentos reflete uma tentativa de responder às demandas de um mundo cada vez mais digital e interconectado, promovendo competências que transcendem a escrita e a leitura tradicionais, incluindo habilidades como a interpretação de textos multimodais e a interação em ambientes digitais. Contudo, a implementação dessa proposta enfrenta desafios significativos.

A integração das TDIC demanda infraestrutura tecnológica nas escolas, formação continuada de professores e estratégias que contemplem as desigualdades de acesso à tecnologia, aspectos que a BNCC menciona de forma genérica, sem detalhar soluções práticas. Ademais, a valorização da diversidade cultural nos multiletramentos é positiva, mas carece de orientações mais específicas sobre como abordar contextos regionais e culturais diversos, especialmente em um país tão marcado por disparidades quanto o Brasil.

Assim, embora a BNCC apresente uma visão progressista, sua efetividade depende de políticas públicas robustas que garantam às instituições de ensino as condições necessárias à sua aplicação, principalmente orientações sobre a adaptação do currículo regional. A esse respeito, Custódio (2012, p. 199) teoriza que “formar cidadãos autônomos em uma sociedade cada vez mais tecnologicamente complexa, sem escamotear a cultura local e global com a qual os sujeitos se relacionam, é, sem dúvida, papel da escola”. Partindo desse pressuposto, consideramos que a BNCC delega às redes e às escolas a “contextualização” curricular às realidades regionais e locais, mas não oferece diretrizes, parâmetros, critérios ou exemplos concretos de como realizar essa adaptação.

Nesse contexto, torna-se ainda mais desafiador o ideal de escola como um espaço dinâmico onde os alunos aprendam a navegar e a construir significado em meio à vasta gama de linguagens e mídias, sem, contudo, negligenciar suas raízes e conexões culturais. Essa visão impulsiona-nos a aprofundar a compreensão da pedagogia dos multiletramentos, explorando suas concepções fundamentais e buscando sua materialização no contexto educacional e nos pilares que a sustentam.

2.3.2 Princípios da pedagogia dos multiletramentos

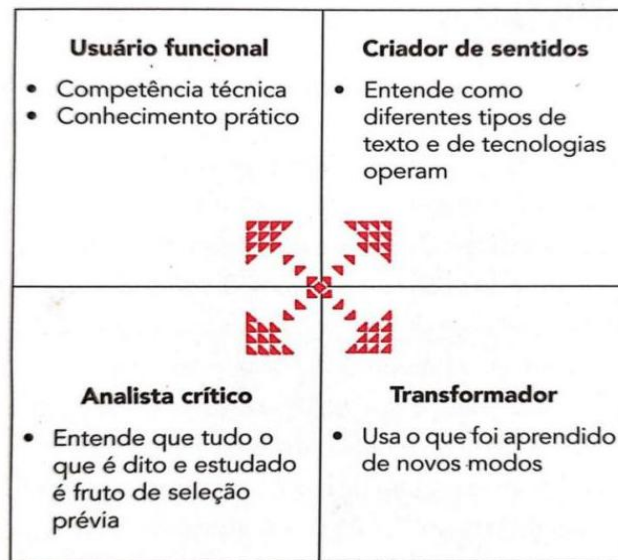
Em 1996, o Grupo de Nova Londres (GNL) deu um passo fundamental ao propor diretrizes para o desenvolvimento de uma pedagogia dos multiletramentos. Esses princípios foram apresentados de forma estruturada em um diagrama que servia de roteiro visual para educadores e pesquisadores interessados em abordar a crescente diversidade de textos e linguagens presentes no cotidiano.

Rojo (2012, p. 29) explica que essa orientação acerca dos multiletramentos “resumidamente, tratava-se de formar um usuário funcional que tivesse competência técnica (‘saber fazer’) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas”, isto é, o objetivo era garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). Esse patamar, contudo, claramente não basta à referida “pedagogia”: a questão reside nos alfabetismos funcionais para quais fins (e em favor de quem) (Rojo, 2012). O trabalho desenvolvido a partir desses princípios voltava-se para as possibilidades práticas de que os alunos se transformassem em criadores de sentido.

Para que isso fosse possível, era necessário que eles se tornassem analistas críticos, capazes de transformar, como se observou, os discursos e as significações, tanto na recepção

quanto na produção. Assim, a proposta direcionava-se a um processo educacional que ia além da simples decodificação de mensagens, capacitando os estudantes a produzirem e adaptarem diferentes formas de comunicação (Rojo, 2012, p. 29).

Figura 1- Mapa dos multiletramentos



Fonte: (Rojo, 2012, p. 29)

Conforme Rojo (2012, p. 29), esse mapa representa os princípios da “pedagogia” dos multiletramentos nas quatro dimensões essenciais. O usuário funcional domina as competências técnicas; o criador de sentidos interpreta e produz textos multimodais diversos; o analista crítico questiona ideologias e intenções embutidas nos discursos e nas tecnologias; e o transformador reapropria esses recursos de forma criativa para fins sociais e políticos.

Para direcionar esse trabalho, o GNL apresentava, então, alguns movimentos “pedagógicos” correspondentes a essas metas, a fim de que esse ensino-aprendizagem fosse efetivado, a saber: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora (2012, p. 29). Nesse contexto específico, a prática situada assume um significado particular e preciso, que se refere a um projeto didático de imersão em práticas inerentes às culturas dos alunos, bem como nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, articulando-as com outras provenientes de diferentes espaços culturais (públicos, laborais, de outras esferas e contextos). Sobre essas práticas, exercita-se, então, uma instrução aberta, isto é, uma análise sistemática e consciente das práticas vivenciadas, dos gêneros e designs familiares aos alunos, bem como de seus processos de produção e recepção (Rojo, 2012, p. 30).

É nesse momento que se introduzem os critérios de análise crítica, ou seja, uma metalinguagem e os conceitos necessários à tarefa analítica e crítica dos diversos modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e de seus valores. Todo esse processo ocorre a partir de um enquadramento dos letramentos críticos, que visam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e de produção desses designs e enunciados, tendo como instância última a produção de uma prática transformada, seja de recepção, seja de produção/distribuição (redesign) (Rojo, 2012, p. 30).

Diante do desafio de criar espaços de aprendizagem que respeitem as diferenças, os princípios dessa proposta concentram-se em um conceito que transcende a mera multiplicidade de práticas letradas. Para compreender esses movimentos, os estudiosos do GNL (1996) detalharam cada etapa da proposta, concebida para o futuro de jovens do mundo inteiro, em ambientes de aprendizagem multiculturais, multilinguísticos e multimidiáticos (Rojo, 2012, p. 30);

Na primeira etapa, a prática situada, o GNL (1996) defende que “as pessoas não aprendem nada direito, a menos que estejam motivadas para aprender e acreditem que serão capazes de usar e de trabalhar com o que estão aprendendo, de alguma forma que seja de seu interesse”. Essa é a essência da prática situada: o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando conectado à realidade e aos interesses de quem aprende (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 53).

Dessa maneira, a prática situada constitui-se como dimensão da pedagogia dos multiletramentos, realizada por meio da imersão em práticas significativas, considerando-se crucialmente as necessidades e as identidades afetivas e socioculturais de todos os alunos. Assim, no âmbito de uma comunidade, os alunos serão capazes de desempenhar papéis múltiplos e diversificados, a partir de suas origens e experiências. Esse aspecto do currículo deve integrar as experiências prévias e atuais dos alunos, bem como suas comunidades e discursos extraescolares, como parte integral da experiência de aprendizagem (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 53).

Outro movimento fundamental dessa proposta é a instrução aberta. Embora, infelizmente, ela seja frequentemente associada à transmissão direta de conteúdos, à realização de exercícios repetitivos e à memorização mecânica, seu verdadeiro significado transcende tais práticas. Esse princípio abrange todas as intervenções ativas de professores e especialistas voltadas à estruturação das atividades de aprendizagem, cujo objetivo é direcionar a atenção do aluno para as características cruciais de suas experiências e atividades no âmbito da comunidade de aprendizagem. Ademais, a instrução aberta permite que o estudante acesse informações

explícitas nos momentos em que pode organizar e direcionar sua prática de forma mais eficaz, aproveitando e conectando o que já sabe e já realizou (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 54).

Essa abordagem concentra-se nos esforços colaborativos entre professor e aluno, permitindo que o estudante execute tarefas mais complexas do que seria capaz de realizar sozinho. Nesse processo, o aluno toma consciência da representação e da interpretação do professor acerca da tarefa, bem como de sua relação com outros aspectos do conteúdo em aprendizado. O objetivo principal reside no desenvolvimento da percepção consciente e do controle sobre o próprio processo de aprendizagem (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 54).

O enquadramento crítico tem como objetivo auxiliar os estudantes a perceberem o que estão aprendendo de forma mais ampla e profunda. Isso implica conectar o conhecimento prático que desenvolvem (a prática situada) e a compreensão consciente que adquirem (a instrução aberta) aos contextos históricos, sociais, culturais, políticos, ideológicos e axiológicos dos diferentes tipos de conhecimento e de práticas sociais. Para tanto, é fundamental que o professor auxilie os alunos a desnaturalizarem e a “tornarem estranho” o que aprenderam e dominaram, incentivando uma visão mais questionadora. Em outras palavras, trata-se de fazer com que eles contemplem o conhecimento já dominado sob uma nova perspectiva, questionando e reconhecendo que nada é “dado” ou “neutro” (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 55).

Por meio do enquadramento crítico, os aprendizes podem obter a distância pessoal e teórica necessária em relação ao que aprenderam, criticá-lo de forma construtiva, explicar sua localização cultural, estendê-lo e aplicá-lo de forma criativa e, eventualmente, inovar por conta própria, tanto em comunidades antigas quanto em novas. Esse é o alicerce da prática transformada. Representa, ainda, um tipo de transferência de aprendizagem e uma área na qual a avaliação pode, inclusive, concentrar-se tanto nos alunos quanto nos processos de aprendizagem em que estão engajados (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 55).

A última etapa, a prática transformada, é o momento em que a teoria se integra à ação. Com seus alunos, os professores precisam desenvolver maneiras pelas quais os estudantes possam criar e executar, de forma reflexiva, novas práticas alinhadas aos seus próprios objetivos e valores. Isso implica que eles sejam capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos por meio da instrução aberta e do enquadramento crítico em situações reais, o que os auxilia tanto a utilizar quanto a revisar o que aprenderam.

Na Prática Transformada, oferecemos um local para avaliação situada e contextualizada dos alunos e dos processos de aprendizagem concebidos para eles. Esses processos de aprendizagem, tal como essa pedagogia, precisam ser

continuamente reformulados com base nessas avaliações. Usando outro exemplo, como alguém pode ser um advogado “de verdade” e, ao mesmo tempo, ter seu desempenho influenciado por ser um afro-americano. Em seus argumentos perante a Suprema Corte dos EUA para eliminar a segregação nas escolas, Thurgood Marshall fez isso de maneira clássica. E, ao misturar o discurso da política ao discurso da religião afro-americana, Jesse Jackson transformou o primeiro. A chave aqui é justaposição, integração e viver na tensão (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 57).

Em suma, a prática transformada auxilia o aluno a utilizar o que sabe e, simultaneamente, a revisar e aprimorar esse conhecimento. Essa fase revela-se crucial por oferecer um espaço para avaliar os discentes e seus processos de aprendizagem de forma prática e contextualizada. Não se trata apenas do que foi aprendido, mas também de como foi aprendido e de como está sendo utilizado. É essencial que tanto os métodos de ensino (a pedagogia) quanto os processos de aprendizagem sejam constantemente ajustados e aprimorados com base nas informações dessas avaliações. Trata-se de um ciclo contínuo de aprendizado e melhoria para todos os envolvidos.

De acordo com o GNL, o emprego de abordagens de multiletramentos na pedagogia permitirá aos estudantes alcançarem o duplo objetivo da aprendizagem letrada: ter acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade; e favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção de sucesso por meio de empregos satisfatórios (Ribeiro, 2021, p. 12).

Conforme Rojo (2012), para o Grupo de Nova Londres (1996), tanto professores quanto alunos se constituem em participantes ativos na mudança social e podem ser considerados parte do mundo globalizado. Partindo da perspectiva sociocultural de que os multiletramentos, com suas práticas de leitura e escrita, só podem ser compreendidos se considerarmos o contexto social, político, econômico, cultural e histórico do qual fazem parte, os indivíduos compreenderão a importância desses contextos em tudo o que os cerca, naquilo que são, veem, ouvem e interpretam, especialmente nos textos híbridos encontrados tanto nas mídias digitais quanto nos meios impressos (Dias *et al.*, 2012, p. 83).

Do ponto de vista pedagógico, os multiletramentos propõem uma redefinição das práticas de ensino e de aprendizagem. Essa abordagem sugere que os educadores considerem a pluralidade de linguagens e mídias utilizadas pelos estudantes, incorporando também os textos digitais, audiovisuais e interativos como parte integrante do currículo. Essa perspectiva não apenas enriquece o processo de ensino, mas também promove a equidade educacional, ao reconhecer e valorizar os diferentes repertórios culturais e linguísticos trazidos pelos alunos.

Tanto para a prática de leitura quanto para a produção de textos, torna-se necessário considerar a importância dos textos digitais por serem “criativos, hibridizados e multimodais” (Rojo, 2012). São esses textos que mesclam o visual e o escrito e refletem as características de um mundo social contemporâneo e possibilitam o desenvolvimento de habilidades comunicativas essenciais à vida social dos alunos. A relevância dessa abordagem é descrita na BNCC (Brasil, 2017) nos eixos de leitura e de produção de textos. A seguir, apresentamos alguns objetivos que evidenciam a importância dos textos digitais nas práticas de ensino.

Quadro 1- Objetivos relacionados aos gêneros digitais (multimodais)

Eixo Leitura
Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, <i>fanfic</i> , vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
Eixo da Produção de Textos
Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças formais, estilísticas e linguísticas que esses contextos determinam, incluindo a multisssemiose e as características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, entre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).

Fonte: Produzido a partir da BNCC (Brasil, 2017, p. 73-77)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um avanço significativo ao integrar os multiletramentos e os gêneros digitais, tais como posts, blogs e memes, ao currículo, alinhando a educação às práticas comunicativas contemporâneas mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Essa abordagem não apenas promove o engajamento discente, mas também fomenta o desenvolvimento de competências digitais essenciais à participação crítica e produtiva na cultura digital.

Nesse contexto, a valorização dos diferentes gêneros textuais emerge como um princípio fundamental para ampliar o repertório cultural dos alunos. A esse respeito, Rojo (2012, p. 23) argumenta que, embora certos gêneros desfrutem de maior prestígio social, enquanto outros sejam menos conhecidos ou valorizados, todos desempenham um papel relevante na formação do sujeito leitor e produtor de textos. A autora defende, portanto, o

abandono do conceito de “riqueza textual” como critério hierárquico, propondo que a verdadeira riqueza reside nas múltiplas possibilidades de compreensão, interpretação e abordagem que cada gênero oferece, independentemente de sua origem ou de sua circulação social.

Posto isso, Rojo (2012, p. 23) elenca algumas características que evidenciam a relevância dos textos contemporâneos para o ensino:

a) são interativos e, mais do que isso, colaborativos;

b) fraturam e transgridem as relações de poder consolidadas, especialmente as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias e dos textos, verbais ou não);

c) são híbridos, fronteiriços e mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

É relevante destacar que esses textos se caracterizam pela multimodalidade, que transcende a mera justaposição de diferentes linguagens; consiste na interação dinâmica e integrada entre elas em um mesmo artefato textual. Em um cenário comunicacional historicamente hegemônico pela escrita verbal, a multimodalidade emerge como uma organização textual que privilegia igualmente os princípios imagéticos e outros recursos visuais, auditivos ou gestuais de significação.

Essa perspectiva reflete a complexidade da comunicação contemporânea, na qual a informação é frequentemente estruturada não apenas por elementos verbais, mas também por recursos visuais, auditivos e gestuais. Para Carvalho (2021, p. 112), a multimodalidade constitui o instrumento analítico por meio do qual se pode examinar e compreender a riqueza semântica resultante da combinação estratégica dessas modalidades. A exemplo disso, um vídeo no YouTube não se reduz à junção de fala, imagens em movimento, trilha sonora e legendas, mas à maneira como esses elementos se articulam para produzir uma mensagem coesa e impactante. Da mesma maneira, um infográfico mobiliza texto, ícones, cores e diagramas para veicular dados complexos de forma clara e acessível, evidenciando o potencial da interação multimodal na construção de significado.

Essa abordagem não implica o abandono do código escrito, cuja leitura também demanda uma perspectiva multimodal em razão de sua estrutura composicional, como formatos, cores e tamanhos de fonte. A discussão sobre os multiletramentos busca ampliar a concepção de letramento, alinhando-a aos princípios da diversidade cultural e da multimodalidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente na área de Linguagens, enfatiza a centralidade dessa visão. A inclusão dos multiletramentos na área de Linguagens pela BNCC (Brasil, 2017) compreende o letramento do século XXI como algo que transcende a

escrita e a leitura convencionais, demandando o domínio de práticas multimodais que articulam texto, imagem, som e outros recursos visuais. Essa orientação espelha a realidade atual, caracterizada pela presença das mídias digitais e pela exigência de decodificar informações em suportes heterogêneos.

Contudo, a operacionalização dessa concepção depara-se com obstáculos práticos relevantes. A BNCC (Brasil, 2017) não apresenta diretrizes específicas que orientem a adaptação desses preceitos às realidades regionais contrastantes, uma vez que o modelo atual é uniforme e desconsidera as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro. Desse modo, apesar de inovadora e sintonizada com as exigências contemporâneas, a efetivação da proposta requer orientação específica e assertiva, sob risco de se reduzir a uma diretriz teórica desvinculada da prática escolar.

Embora tais limitações persistam no contexto educacional brasileiro, é necessário discutir a incorporação de novos conceitos de letramento, uma vez que a multiplicidade de textos na sociedade contemporânea demanda do leitor uma (trans)formação capaz de lidar com a semiótica no âmbito educacional (Cani; Coscarelli, 2016, p. 20).

Quadro 2- Velhos e novos conceitos básicos

Conceitos básicos velhos	Novos conceitos básicos
Regras fônicas.	Múltiplos “letramentos” para um mundo de comunicações multimodais.
Corrigir ortografia e gramática.	Muitas linguagens sociais e variação na comunicação adequada aos ajustes.
Padrão, inglês culto.	Pessoas que podem inovar, assumir riscos, negociar diversidade e navegar na incerteza.
Apreciando textos de prestígio valor “literário”	Uma ampla e diversificada gama de textos valorizados, com o crescente acesso a diferentes meios de comunicação e tipos de texto.
“Tipos de pessoas” bem disciplinados.	Pessoas que podem negociar diferentes contextos e estilos de comunicação humanos.

Fonte: (Canni; Coscarelli, 2016, p. 20)

A partir dos conceitos apresentados, observamos que, de modo geral, a leitura e a construção de sentidos apontam para a necessidade de reavaliação das práticas de ensino. Desde meados da década de 1990, a internet tem sido fundamental para expandir a ideia de multimodalidade, impulsionando o uso expressivo de ícones, imagens, sons e outros recursos. Essa evolução leva-nos a questionar a posição predominante que o texto escrito

tradicionalmente ocupa. Isso, contudo, não implica desvalorizar os textos escritos nem afirmar que a multimodalidade se restringe ao ambiente digital; reconhecemos apenas que os recursos disponíveis na rede ampliam significativamente as possibilidades de leitura e de produção multissemióticas (Cani; Coscarelli, 2016, p. 21).

Para Kalantzis e Cope (2012 apud Cani; Coscarelli, 2016, p. 21), lidar com novos letramentos abre caminhos para a participação social, possibilitando que os alunos atuem em diferentes gêneros, culturas e contextos socioeconômicos, por meio de práticas que os levarão a refletir sobre a sociedade e sobre as possibilidades de intervenção dos indivíduos nela. Para os autores, três temas são fundamentais: (a) capacitação pessoal; (b) participação cívico-econômica; e (c) equidade social.

A referência aos três temas fundamentais sintetiza os objetivos mais amplos da teoria dos multiletramentos. A capacitação pessoal centra-se no desenvolvimento de habilidades que permitem ao indivíduo navegar e prosperar em um mundo em constante transformação, incluindo a capacidade de aprender, adaptar-se e expressar-se com eficácia. A participação cívico-econômica consiste em empoderar os indivíduos para que atuem como cidadãos bem-informados e proativos, capazes de contribuir para a esfera pública e de engajar-se ativamente na economia. Isso implica dominar a compreensão de discursos políticos, desenvolver a capacidade de argumentar e adaptar-se às exigências do mercado de trabalho (Cani; Coscarelli, 2016, p. 21).

A equidade social constitui um ponto crucial na teoria de Kalantzis e Cope (2012 apud Cani; Coscarelli, 2016, p. 22). Os autores argumentam que o acesso e o domínio dos multiletramentos são fundamentais para reduzir as desigualdades sociais. Ao fornecer a todos os instrumentos necessários para compreender e intervir em múltiplos contextos, a educação multiletrada visa fomentar uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual todas as vozes sejam reconhecidas e valorizadas. Para tanto, alunos e professores devem desenvolver algumas características.

Quadro 3- Novos letramentos, novos alunos, novos professores

Novos alunos	Novos professores
Utilizam várias fontes e meios de comunicação para sua pesquisa.	Envolvem os alunos como sujeitos de conhecimento ativo.
Analisam as ideias por várias perspectivas.	Criam ambientes de aprendizagem, e não apenas entregam conteúdo.

Trabalham em grupos como conhecedores de colaboração.	Fornecer aos alunos oportunidades para usar os novos meios de comunicação.
Respondem a perguntas difíceis e resolvem problemas.	Utilizam as novas mídias para aprendizagem de design e acesso dos alunos a projetos, a qualquer momento e qualquer lugar.
Assumem a responsabilidade por sua aprendizagem.	São capazes de deixar que os alunos assumam mais responsabilidades pela sua aprendizagem.
Continuam a sua aprendizagem de forma independente para além da aula de da sala de aula.	Oferecem uma variedade de caminhos para diferentes formas de aprendizagem.
Trabalham em estreita colaboração com outros alunos em um ambiente que estimula a inteligência coletiva.	Colaboram com outros professores, compartilhando projetos de aprendizagem.
Criticamente, autoavaliam o seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliam continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essas informações para criar experiências de aprendizagem mais adequadas para diferentes alunos.

Fonte: (Kalantzis; Cope, 2012 apud Cani; Coscarelli, 2016, p. 23)

A partir desse detalhamento, compreendemos que a pedagogia dos multiletramentos oferece uma perspectiva de interpretação do mundo, projetada por meio de experiências transversais entre culturas, gêneros e estruturas sociais e econômicas. A integração dos multiletramentos nos currículos reflete a valorização da pluralidade cultural e da diversidade linguística, que passa a ser reconhecida nesse contexto, com o objetivo de promover práticas transformadoras no âmbito educacional (Cani; Coscarelli, 2016, p. 23).

A escola precisa participar dessa mudança, proporcionando aos alunos não apenas experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, mas também o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando o conhecimento de forma colaborativa. Nesse sentido, é preciso repensar o ensino e a aprendizagem em virtude da presença de novos alunos que, por sua vez, demandam novos professores (Cani; Coscarelli, 2016, p. 22).

Se fosse possível definir genericamente a missão da educação, poderíamos afirmar que seu propósito fundamental é garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem, de modo a lhes permitir uma ampla participação nas esferas pública, econômica e comunitária da vida em sociedade. Nesse contexto, espera-se que a pedagogia dos multiletramentos desempenhe um papel particularmente relevante. A pedagogia, enquanto relação de ensino e aprendizagem, potencializa a construção de condições que promovam a equidade na participação social e, por conseguinte, na cidadania digital.

2.4 Cidadania e cidadania digital

Com o avanço do uso da internet e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como notebooks, smartphones e tablets, emergiram diversos conceitos inovadores, entre os quais se destacam o marketing digital, o ciberespaço e os crimes virtuais. Nesse contexto, a cidadania digital tem ganhado destaque, não apenas no âmbito jurídico, que busca regulamentar as interações e as responsabilidades no ambiente online, mas também, mais recentemente, no campo educacional.

O termo cidadania, em sua origem, remete à Grécia Antiga, especificamente ao conceito de *politeia*, que significava a condição de pertencimento à *pólis* e o exercício ativo dos direitos e deveres políticos pelos cidadãos livres (Aristóteles, 2007). No século XX, o sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall, em sua obra *Citizenship and Social Class* (1950), ampliou a visão clássica de cidadania ao propor um modelo composto por três dimensões: civil, política e social.

A partir dessa estruturação, o teórico ressaltou que a garantia de acesso igualitário aos direitos básicos constitui condição indispensável para que os indivíduos possam exercer, de forma plena e justa, sua participação na vida social contemporânea. A proposição de Marshall (1950) se destacou por sua abordagem evolutiva, ao argumentar que a cidadania não se restringe à esfera legal ou eleitoral, mas também abrange garantias sociais, como educação, saúde e segurança.

A cidadania digital, por sua vez, representa uma extensão contemporânea dessa tradição, incorporando as dimensões éticas, sociais e políticas do uso responsável das tecnologias digitais (Ribble, 2015). Ela abrange não apenas o exercício de direitos no ciberespaço, mas também a responsabilidade por ações online, a proteção de dados pessoais e a participação crítica em comunidades virtuais.

A pandemia de COVID-19 e as medidas de distanciamento social, incluindo o ensino remoto emergencial, aceleraram a integração das TDIC ao cotidiano, tornando-as indispensáveis para atividades laborais, educacionais e de comunicação interpessoal, especialmente com indivíduos fora do ambiente domiciliar. Esse período não apenas evidenciou a capacidade adaptativa humana, mas também consolidou o papel central das tecnologias

¹ O conceito grego de pólis designava a cidade-estado como uma comunidade política de cidadãos livres, detentores de direitos e deveres políticos (Aristóteles, 2007).

digitais na sociedade contemporânea, reforçando a urgência de uma educação que promova a cidadania digital como competência essencial para a inclusão e a participação plena no mundo atual.

O contexto evidenciou a necessidade de uma análise crítica do uso compulsivo da internet e da ampla circulação de desinformação nas redes sociais, fenômenos que impactaram significativamente a população. Nesse cenário, torna-se imprescindível o debate acerca das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e de suas implicações éticas, jurídicas e sociais, sobretudo diante de uma existência cada vez mais mediada por plataformas digitais.

Em se tratando das discussões no âmbito educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer as competências gerais da Educação Básica, inclui, em sua quinta competência, objetivos voltados ao uso responsável, crítico e ético das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 09).

Ao longo de todo o referencial, são elencadas competências e habilidades voltadas à educação integral dos estudantes. Nesse sentido, o documento reforça a importância de “construir intencionalmente processos educativos que promovam aprendizagens alinhadas às necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, bem como aos desafios da sociedade contemporânea”, destacando, entre outros aspectos, a educação para o exercício pleno da cidadania digital (Brasil, 2017, p. 14).

Posto isso, é relevante refletir sobre os pilares da cidadania digital e sobre seu impacto na vida cotidiana. Conforme Vicente, Marques e Fernandes (2021, p. 94), “a cidadania digital pode ser definida como um conjunto de normas de comportamento apropriado e responsável, no que diz respeito ao uso da tecnologia e à participação eficaz num contexto digital e globalizado”. Essa concepção ultrapassa o domínio das ferramentas digitais, implicando a participação ativa e responsável de toda a comunidade virtual, com vistas à promoção da inclusão digital e do acesso democrático às tecnologias, à defesa dos direitos humanos no ciberespaço e ao compromisso social com a construção de um ambiente online mais ético e inclusivo.

Sebastião, Pacheco e Santos (2012) analisam a cidadania digital sob a ótica do emprego de ferramentas digitais, enfatizando seu potencial para ampliar a participação política à medida que são apropriadas pelos cidadãos. Os autores questionam o caráter político inerente a essas ferramentas, ilustrando sua argumentação com o exemplo da ²petição digital. Para eles, embora a petição em geral possa assumir um viés simbólico, a versão digital mantém a essência das petições tradicionais, distinguindo-se, contudo, pelo acesso facilitado pela internet.

Assim, ao se engajarem politicamente, os usuários configuram-se como cidadãos digitais em sua acepção mais ampla, contribuindo ativamente para a consolidação da própria cidadania digital. Nesse âmbito, o modo como os indivíduos utilizam a internet e demais tecnologias, de forma apropriada ou inadequada, vincula-se diretamente ao conceito de cidadania digital. Em síntese, ser cidadão digital implica uma interação responsável, consciente e participativa no ambiente virtual (Nunes; Lehfeld, 2018, p. 440).

Conforme destacam Gileá *et al.* (2024, p.13), o conceito de cidadania digital pressupõe nove elementos, elencados e descritos no quadro abaixo.

Quadro 4- Elementos para uma Cidadania Digital

1	Etiqueta digital	Diz respeito às regras e padrões de conduta no meio digital, pelas quais comportamentos inadequados não são bem-vindos.
2	Comunicação digital	Refere-se à expansão ilimitada da rede de comunicação com a transposição das barreiras geográficas, dinamizando o contato social, a exemplo das mensagens eletrônicas através de e-mail, chat e WhatsApp.
3	Literacia digital	Processo de ensino e aprendizagem sobre a tecnologia, envolvendo alunos e professores numa dinâmica célere de como lidar e processar as novas tecnologias.
4	Acesso digital	Refere-se ao acesso pleno e equitativo à tecnologia, inclusive atingindo locais com conectividade limitada.
5	Comércio digital	Também denominado de e-commerce, diz respeito às transações comerciais (compra, venda, troca) realizadas através da internet, observados os aspectos legais, a exemplo do direito

² Petições digitais são instrumentos de participação cívica mediados por plataformas online, que consistem na coleta de apoios eletrônicos para pressionar poderes públicos ou instituições. Caracterizam-se pela desmaterialização da assinatura, pelo alcance ampliado e pela transparência em tempo real, constituindo manifestação contemporânea do direito de petição (CF, art. 5.º, XXXIV).

		de arrependimento disposto no art. 49 da Lei nº 8.078/1990 (CDC).
6	Lei digital	O ambiente virtual deve ser regido por um ordenamento jurídico, com base nos valores éticos da sociedade. A Lei nº 12.965/2014, conhecida como marco civil da internet, recebeu a alcunha de “Constituição da Internet” por tratar de direitos fundamentais no âmbito digital. Dispõe o art. 2º: A disciplina do uso da internet no Brasil tem como fundamento o respeito à liberdade de expressão, bem como: [...] II - os direitos humanos, o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania em meios digitais. A Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD), que inobstante ao amplo conteúdo sobre o tratamento de dados pessoais, dispõe sobre o exercício da cidadania, em seu art. 2º, in verbis: A disciplina de proteção de dados pessoais tem como fundamentos: [...] VII - os direitos humanos, o livre desenvolvimento da personalidade, a dignidade e o exercício da cidadania pelas pessoas naturais.
7	Direitos e responsabilidade digital	Corresponde a uma transposição dos direitos e deveres da vida em sociedade no meio físico para o meio virtual, salientando a importância da responsabilização civil e criminal do usuário de rede que causar danos a outrem. Exemplo: Indenização por danos morais na esfera civil (art. 927 da Lei nº 10.406/2002) e responsabilização criminal pela prática de discriminação de pessoa em razão de sua deficiência (art. 88 da Lei nº 13.146/2015)
8	Saúde e bem-estar digital	Refere-se à conscientização dos danos físicos e psicológicos causados pelo uso indiscriminado e repetitivo dos aparelhos tecnológicos. Dentre algumas doenças/lesões decorrentes do mau uso tecnológico estão problemas de visão e posturais, transtornos psicológicos e distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT).
9	Segurança digital	Refere-se aos mecanismos de proteção de dados na internet, como por exemplo: programas de proteção contra vírus, senhas, reconhecimento digital e/ou facial.

Fonte: (Gileá *et al.*, 2024, p.13)

Conforme exposto, a cidadania digital constitui, em sua essência, a extensão da cidadania exercida no mundo real ao contexto das novas tecnologias e à consolidação de um novo ambiente tecnológico. Isso implica que, nos espaços digitais, possuímos direitos e deveres, de modo que nossa conduta deve alinhar-se à legislação que regula o uso da internet.

Sob essa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2017) orienta quanto ao papel da escola na formação das novas gerações e estabelece que a instituição escolar deve assumir o compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada, bem como de contribuir para o

desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Diante disso, é fundamental trabalhar a cidadania digital na escola, integrada a uma perspectiva emancipadora e empoderadora, isto é, que os estudantes compreendam, analisem e intervenham nas estruturas sociais, inclusive aquelas mediadas pelas tecnologias.

Na ausência de orientações específicas da BNCC sobre cidadania digital, o professor pode iniciar sua abordagem com o estudo do Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) e da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), considerados instrumentos fundamentais para a formação dessa cidadania. Essas legislações fornecem bases sólidas para a discussão crítica dos direitos e deveres dos usuários no ambiente online e da importância da proteção de dados pessoais. Ao incorporá-las ao processo educativo, o docente possibilita que os alunos compreendam os desafios éticos, jurídicos e sociais emergentes em uma sociedade cada vez mais conectada e mediada pelas tecnologias digitais, favorecendo o exercício pleno e responsável da cidadania na era digital.

A incorporação do Marco Civil da Internet e da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais ao contexto educacional pode ser realizada por meio do trabalho com textos digitais, de maneira crítica e prática. Essas legislações, ao serem discutidas em sala de aula, oferecem subsídios à formação da cidadania digital, permitindo que os estudantes compreendam seus direitos e deveres no ambiente virtual, bem como a importância da proteção de dados pessoais.

No âmbito da intervenção pedagógica, essa abordagem pode ser concretizada por meio de atividades que envolvam a leitura e a análise crítica de diferentes gêneros digitais multimodais, como postagens em redes sociais, vídeos, memes, GIFs, fanfics, vlogs, charges digitais, paródias, vídeos-minuto, e-zines, fanzines e fanvídeos (Brasil, 2017, p. 73).

A exploração desses formatos possibilita não apenas o desenvolvimento da competência crítica dos alunos, mas também a reflexão sobre os impactos sociais, éticos e jurídicos das práticas digitais. Além disso, a produção desses gêneros pode constituir-se em instrumentos de posicionamento e de reivindicação social, favorecendo o exercício da cidadania digital e a participação ativa dos estudantes na sociedade contemporânea (Brasil, 2017, p. 73).

É nessa perspectiva que a presente pesquisa propõe a abordagem da cidadania digital por meio dos multiletramentos, trazendo para a sala de aula textos oriundos do ambiente virtual e do cotidiano dos estudantes. Essa proposta busca integrar práticas pedagógicas às experiências digitais já vivenciadas pelos alunos, favorecendo a construção de saberes críticos e contextualizados. Ao trabalhar os princípios da cidadania digital a partir de textos digitais, torna-se possível não apenas desenvolver competências relacionadas aos multiletramentos, mas

também orientar o estudante a analisar e refletir sobre seus próprios comportamentos nos ambientes virtuais. Essa reflexão contribui para o estabelecimento de relações entre saúde emocional, autoimagem, segurança e condutas sociais online, promovendo uma compreensão mais ampla e responsável da participação no espaço digital.

Esse processo favorece o desenvolvimento de atitudes respeitadas, empáticas e éticas, essenciais à construção de uma cidadania digital responsável. Ao questionarem suas práticas, os alunos tornam-se capazes de reconhecer o impacto de suas interações em redes sociais, fóruns e plataformas colaborativas, promovendo não apenas o autocontrole, mas também a valorização da diversidade de perspectivas e o combate a práticas discriminatórias ou desrespeitosas. Assim, a educação para a cidadania digital contribui para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na construção de ambientes virtuais mais inclusivos e humanizados.

2.4.1 EJA e cidadania digital

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por uma série de iniciativas e programas voltados à erradicação do analfabetismo e à oferta de educação básica a quem não teve acesso a ela na idade apropriada. Inicialmente, a proposta consistia em levar a educação aos brasileiros não alfabetizados das cidades e das zonas rurais e estimular o desenvolvimento social e econômico, por meio de um processo educativo que, supostamente, promoveria a melhoria das condições de vida da população (Almeida; Corso, 2015, p. 1287).

Conforme aponta Machado (2016, p. 462), a EJA não pode ser reduzida ao mero ato de escolarização, por isso, um dos objetivos iniciais da EJA era corrigir questões sociais, como a exclusão e a exploração, entre outras problemáticas que geram consequências mais graves, como a perigosa marginalização. No contexto brasileiro e latino-americano, ela incorpora a luta histórica pelo direito à educação de qualidade (com acesso, permanência e conclusão), articulando-se a outras bandeiras sociais, como saúde, trabalho decente, moradia, igualdade de gênero e reconhecimento das diversidades, caracterizando-se, assim, como educação permanente e como parte do projeto de uma sociedade efetivamente democrática e plural.

Esse movimento tem como precursor o célebre educador brasileiro Paulo Freire, que construiu sua reflexão e prática educativa sempre referidas aos movimentos de jovens, de trabalhadores e de camponeses dos anos de 1960 e 1970, bem como aos movimentos culturais

e de libertação dos povos da África e da América Latina, considerando, invariavelmente, os indivíduos sociais e políticos (Arroyo, 2017).

Freire defendia a valorização dos conhecimentos e das experiências trazidos pelos educandos da EJA, ao considerar que não há saber mais ou menos, mas saberes diferentes. Por essa razão, a metodologia freiriana “não propõe como educá-los, mas como se educam; nem como ensinar-lhes, mas como aprendem; nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos e políticos que são” (Arroyo, 2017, p. 31).

Na linha do tempo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) constitui um marco fundamental, ao introduzir alterações significativas em relação às normativas elaboradas no final da década de 1980. Dentre elas, destaca-se a adoção da nomenclatura "Educação de Jovens e Adultos", que substituiu a designação anterior, "Ensino Supletivo".

A Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002) descreve os motivos dessa mudança, ao rejeitar a conotação implícita no termo “supletivo”, associada à compensação do “tempo perdido” ou à complementação do “inacabado” por meio de uma substituição meramente reparadora do ensino regular, e ao conceber a EJA como um processo de aprendizagem e qualificação permanentes, essenciais e emancipatórias (Brasil, 2002, p. 22).

Outra mudança definida na LDB (Brasil, 1996) diz respeito à faixa etária para ingresso na EJA. Atualmente, para se matricular nessa modalidade, o estudante deve ter, no mínimo, 15 anos para cursar o Ensino Fundamental e 18 anos para cursar o Ensino Médio. Tal determinação tem gerado debates consideráveis nos últimos anos, especialmente devido ao aumento expressivo no número de adolescentes matriculados na EJA.

Parte dos questionamentos concentra-se no público-alvo inicialmente previsto para a modalidade: indivíduos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade considerada convencional. Entretanto, a presença crescente de jovens nesse contexto suscita reflexões acerca das causas do abandono escolar precoce, bem como da necessidade de políticas públicas que assegurem a permanência desses adolescentes no ensino regular.

Conforme destaca Machado (2016), parte dos segmentos que atuam na EJA defende a idade mínima de 18 anos para matrícula na modalidade. No entanto, o sistema de ensino não se responsabiliza pelos quase 900 mil jovens que não estão em lugar nenhum e, para aqueles que ainda buscam a escola, “somente a EJA é dada como alternativa, ou, em alguns sistemas, como a expulsão dos alunos que ‘dão trabalho’ no diurno” (Machado, 2016, p. 442).

Segundo Ratier (2011, p. 11), três grandes questões sociais fazem com que todos os anos muitos alunos desistam de estudar ou deixem a sala de aula temporariamente:

- Vulnerabilidade: muitos estudantes enfrentam problemas como a pobreza extrema, o uso de drogas, a exploração juvenil e a violência;
- Trabalho: a necessidade de compor a renda familiar faz com que muitos alunos deixem o Ensino Fundamental regular antes de concluí-lo;
- Gravidez precoce: a chegada do primeiro filho, ainda na adolescência, afasta muitos da sala de aula, principalmente as meninas, que param de estudar para cuidar dos bebês e, quando conseguem, retornam à escola tempos depois, para a EJA.

O público da EJA, atualmente, é composto por adolescentes excluídos do ensino regular por diferentes motivos, bem como por adultos e idosos que, em razão da falta de oportunidades, da ausência de motivação ou das dificuldades de permanência, interromperam temporariamente seus estudos. De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002), em um contexto tão heterogêneo quanto o das turmas da EJA, diversos fatores explicam o retorno dos estudantes à escola. Essa pluralidade de trajetórias evidencia tanto os desafios enfrentados quanto a riqueza das experiências que cada indivíduo traz ao ambiente educativo, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às especificidades desse público.

Frequentemente, em uma mesma sala de aula, convivem o jovem que busca concluir o Ensino Fundamental de forma acelerada para ingressar no mercado de trabalho; o adulto que, após longos anos afastado, retorna aos estudos com o objetivo de completar essa etapa e, possivelmente, prosseguir para o ensino superior; e o aluno de meia-idade que, sentindo-se desatualizado em relação às demandas do mercado, retoma a formação em busca de qualificação profissional. Em síntese, indivíduos com trajetórias e finalidades distintas compartilham o mesmo espaço físico e participam das mesmas aulas (Brasil, 2002, p. 22).

Ao retornarem à escola, esses alunos trazem consigo uma bagagem de conhecimentos e experiências extremamente ampla, que deve ser reconhecida e enriquecida pelo saber escolar, de modo a favorecer uma aprendizagem significativa e transformadora. A valorização dessas trajetórias pode iniciar-se pela criação de oportunidades que permitam aos mais velhos compartilhar suas vivências com os mais jovens, e vice-versa, promovendo o resgate de experiências pessoais e coletivas em consonância com os objetivos do projeto educativo da instituição. Essa abordagem estimula um diálogo transformador sobre as vivências humanas e constitui um dos pilares da prática pedagógica. Ao integrar saberes diversos e múltiplas perspectivas, a escola fortalece seu papel como espaço de formação integral, capaz de articular

o conhecimento acadêmico às experiências de vida em um processo educativo inclusivo e emancipador.

Nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (SEDUC-MA, 2014), a modalidade é ampliada para Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), caracterizada como uma etapa da Educação Básica destinada a atender um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela falta de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino, ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Com o crescimento da população idosa no Brasil, torna-se fundamental refletir sobre a inclusão e a permanência de pessoas com mais de 60 anos na escola, considerando a diversidade, seus interesses, identidades, preocupações, expectativas em relação à escola e habilidades. Em suma, toda a sua vivência torna-se de suma importância para a organização do trabalho didático (SEDUC-MA, 2014, p. 20).

Por ser marcada pela heterogeneidade, a EJA exige que as atividades sejam planejadas considerando tanto as necessidades formativas dos estudantes quanto as diferenças etárias presentes nas turmas. Conforme aponta Silva (2016, p. 3), essa questão requer especial atenção dos professores, pois, quando não explorada com sabedoria e muita mediação, pode gerar conflitos que culminam na evasão escolar.

Uma das estratégias para promover a interação e a valorização das experiências e saberes dos estudantes na EJA é a realização de atividades de leitura. Os conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar podem enriquecer as análises textuais realizadas em sala de aula, ao passo que as leituras de mundo contribuem para as interpretações propostas pelo professor. Nesse sentido, um texto pode servir de ponto de partida para debates relevantes, ampliando o conhecimento de mundo e tornando o aluno mais atuante e participativo na sociedade em que está inserido.

Posto isto, destacamos a relevância da abordagem dos textos multimodais, inclusive os digitais, por serem importantes ferramentas para o desenvolvimento da cidadania digital na EJA, pois possibilitam a abordagem de diversas temáticas de relevância social por meio da multimodalidade textual presente nos ambientes digitais. Ademais, o trabalho com textos nessa modalidade deve ser flexível e sensível às lacunas educacionais dos estudantes, de modo a garantir práticas pedagógicas inclusivas e significativas.

Nessa perspectiva, Arroyo (2027, p. 67) propõe as seguintes indagações: Os jovens e adultos que chegam todas as noites, após o esforço pela sobrevivência, para dedicar-se ao estudo são os mesmos de 10 ou 20 anos atrás? Carregam as marcas das transformações desses períodos? O que mais os afeta, desestabiliza, inquieta e até desumaniza? Quais motivações os

impulsionam a lutar por sua emancipação? Que novos valores atribuem ao direito ao trabalho, à cidadania e à educação? Que vínculo estabelecem entre trabalho e educação?

Se há 20 anos o jornal impresso, as notícias e entrevistas na televisão e as matérias de revistas constituíam as principais fontes de informação, atualmente essas possibilidades foram significativamente ampliadas no ambiente digital. O aluno contemporâneo pode conhecer, questionar e posicionar-se por meio das redes sociais. Para tanto, faz-se necessária uma mediação escolar direcionada à prática social, ou seja, voltada para eventos e atividades em que a leitura e a escrita sejam essenciais ao desenvolvimento social do estudante. Nesse sentido, o professor deve explorar o potencial da internet para auxiliá-los “a incorporar uma visão diferente da palavra, de modo a manterem-se motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo” (Brasil, 2002, p. 24).

Desse modo, as atividades de leitura devem ser priorizadas na EJA, uma vez que, por meio das experiências adquiridas na escuta e na leitura de gêneros diversos, o aluno passa a compreender o texto como instrumento facilitador da comunicação e da interação humana. Conforme a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002), a partir das atividades de leitura, o aluno deve analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos por meio de:

- contraposição de sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
- inferência das possíveis intenções do autor marcadas no texto;
- identificação de referências intertextuais presentes no texto;
- percepção dos processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
- identificação e repensamento de juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- reafirmação de sua identidade pessoal e social.

Pensar a cidadania digital por meio dos multiletramentos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma possibilidade concreta de fortalecer a voz dos numerosos jovens e adultos que retornam à escola, permitindo-lhes romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão inerentes ao próprio sistema escolar. Tal abordagem capacita esses indivíduos a produzir respostas críticas aos textos que escutam e leem, manifestando-se oralmente ou por escrito, o que contribui para o pleno exercício de sua agência social e política.

É imprescindível destacar que a efetivação da cidadania digital no Brasil demanda, necessariamente, a promoção da inclusão digital. O enfoque da cidadania digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo central orientar os estudantes para o exercício da cidadania tanto no mundo real quanto no virtual, desmistificando estereótipos e complexos existentes e incentivando-os a se posicionarem como cidadãos éticos, críticos e participativos.

Conforme Arroyo (2017, p. 50), esses alunos carregam consigo trajetórias de vida marcadas por exclusões e desigualdades, mas também por resistências e saberes que precisam ser reconhecidos e valorizados no processo educativo. Nesse sentido, a cidadania digital, quando articulada à EJA, não se limita ao acesso às tecnologias, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que promovam autonomia, consciência crítica e inclusão social, fortalecendo o papel da escola como espaço de emancipação e transformação.

exigem ser reconhecidos passageiros pelo direito a um justo reconhecimento social, político e pedagógico, retomando essas vivências como periféricos, como vítimas do apartheid social, racial, espacial e, sobretudo, retomando as autoimagens-identidades, valores e saberes que constroem ao tentar um digno, justo, humano viver. Esse será o caminho para que a escola e a EJA sejam uma experiência marcante de educação. De formação humana.

Assim, os desafios presentes na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) exigem atenção especial à reconstrução de um patamar de experiências que, em muitos casos, sufocou sonhos e possibilidades. Conforme destaca Arroyo (2017, p. 47), “a EJA sempre se caracterizou por ser o lócus onde se condensa a tensa construção histórica de identidades coletivas segregadas e oprimidas de trabalhadores, mas também resistentes e afirmativas”.

Diante desse cenário, torna-se necessário um cuidado pedagógico voltado à recuperação das histórias de vida dos estudantes, a fim de favorecer o salto indispensável para a construção de um novo olhar sobre o mundo. Nesse contexto, o papel da cidadania digital revela-se fundamental, pois possibilita não apenas o acesso às tecnologias, mas também a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar suas realidades por meio da participação ativa nos espaços virtuais e sociais.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia desta pesquisa, explicitando meu lugar enquanto professora-pesquisadora e os mecanismos de análise adotados. Abordo as questões éticas observadas (consentimento informado, anonimato, confidencialidade, respeito à vulnerabilidade e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa). Caracterizo o contexto da investigação e os participantes, bem como a abordagem escolhida e os procedimentos de coleta e análise de dados, assegurando transparência e rigor nos resultados subsequentes.

3.1 O lugar de professora-pesquisadora

A experiência de ser, ao mesmo tempo, professora e pesquisadora na minha própria sala de aula foi complexa, desafiadora e extremamente rica. Conciliar esses dois papéis exigiu de mim reflexão constante e um posicionamento ético e epistemológico muito claro, pois precisava conciliar a prática pedagógica do dia a dia com a análise crítica e sistemática do que acontecia na sala de aula.

Para dar conta disso, adotei a estratégia defendida por Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), que consiste no uso de um diário de pesquisa para registrar, em detalhes, a realidade pesquisada. Nesse sentido, utilizei, nos meus registros, as sequências descritivas e interpretativas. De acordo com a autora, as sequências descritivas presentes nos diários de campo incluem narrativas das atividades realizadas, descrições de acontecimentos, transcrições de diálogos, bem como registros de gestos, entonações e expressões faciais. Esses detalhes são fundamentais: as falas, quer do próprio professor, quer de outros interlocutores, devem ser reproduzidas com a maior fidelidade possível (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 47).

Além das sequências descritivas, os diários abrangem também sequências interpretativas, nas quais se registram interpretações, avaliações e especulações do pesquisador, elementos que possibilitam a construção progressiva de uma teoria sobre a ação observada e analisada (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 47). Esses registros foram extremamente importantes durante o período em que estive em sala de aula e, depois, possibilitaram a análise e a reflexão sobre a minha prática.

A reflexão sobre a própria prática pedagógica constitui, talvez, a dimensão mais desafiadora da pesquisa docente, uma vez que exige voltar o olhar crítico para o fazer cotidiano, identificar falhas, compreender os desvios em relação ao planejado, reconhecer oportunidades

de aprimoramento e, por vezes, surpreender-se com resultados positivos. Nesse movimento, a professora assume a vulnerabilidade de confrontar suas limitações, enquanto a pesquisadora busca compreender os mecanismos inerentes a esses processos.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) destaca que a diferença fundamental do professor-pesquisador em relação aos demais reside no “compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias”. Diante disso, enquanto docente, minha prioridade era assegurar um ambiente de aprendizagem significativo para os alunos. Enquanto pesquisadora, busquei observar, registrar e interpretar sistematicamente as interações, procurando padrões, contradições e significados que ultrapassassem a rotina escolar.

A esse respeito, Paulo Freire (1996) afirma que o educador deve assumir-se como indivíduo crítico e permanentemente inquieto. O autor enfatiza a importância de uma postura dialógica que interrogue continuamente as práticas e os contextos educativos. Essa compreensão possibilitou que, mesmo imersa no espaço da sala de aula, deslocasse-me do lugar habitual de professora e enxergasse os detalhes, os silêncios, as resistências e os sentidos implícitos que permeiam o dia a dia escolar.

Adotar estratégias como o diário de bordo reflexivo e a triangulação de dados (gravações, produções dos alunos e anotações de campo) permitiu-me problematizar o que parecia evidente e rotineiro, revelando, por exemplo, que certos silêncios não indicavam desinteresse, mas expressavam insegurança ou formas de bloqueio que só se tornaram compreensíveis sob a lente investigativa da pesquisadora.

Em suma, a experiência de ser professora-pesquisadora não me distanciou dos meus alunos; ao contrário, aproximou-me deles de uma forma que eu não esperava. Essa vivência tornou-me uma educadora mais consciente, mais engajada e mais empática. Mostrou-me que ensinar e pesquisar, embora configurem uma dupla tarefa, não constituem duas realidades separadas; são as duas asas do mesmo voo. Enquanto voava, às vezes cansada, às vezes entusiasmada, sentia que estava transformando não apenas a minha própria prática, mas também, por meio da educação de cada cidadão que esteve sob os meus cuidados, uma pequena parte da sociedade.

3.2 Ética na pesquisa docente

Esta pesquisa foi submetida à apreciação ética por meio da Plataforma Brasil e obteve ³parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Todos os participantes (alunos, professores e a coordenadora pedagógica que compartilhou seu relato) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto os responsáveis legais pelos alunos menores de idade assinaram o Termo de Assentimento.

Em fevereiro de 2024, realizei reuniões presenciais nas quais expliquei os objetivos da pesquisa, os procedimentos (gravações em áudio e/ou vídeo de 22 horas-aula, diário de bordo e análise de produções), os possíveis desconfortos, os benefícios e o caráter voluntário da participação, com direito à retirada a qualquer momento sem prejuízo acadêmico.

Para melhor compreender o contexto sociocultural e as práticas digitais dos estudantes, adotei, nas primeiras semanas da pesquisa, uma abordagem qualitativa triangulada: questionário sociodigital semiestruturado (perfil, acesso e hábitos), duas rodas de conversa gravadas sobre o lugar das redes na vida cotidiana e observação participante registrada em um diário de pesquisa.

Ainda nas rodas de conversa, alguns alunos demonstraram timidez diante da filmagem. Para evitar constrangimentos e deixá-los mais à vontade durante as aulas, ajustei o enquadramento da câmera e, em algumas situações, utilizei apenas o gravador de áudio, adotando, assim, o princípio do consentimento contínuo e processual.

As gravações foram armazenadas em dispositivos protegidos por senha, aos quais eu era o único a ter acesso. As transcrições foram realizadas com o software Otranscribe e, nessa etapa, substituí os nomes reais por nomes fictícios. As atividades escritas e as produções dos alunos, em formato impresso, foram digitalizadas e arquivadas anonimamente; da mesma forma, as produções finais (memes, cards, infográficos) foram postadas na rede social da escola (Instagram) sem qualquer informação sobre os alunos que as produziram.

Essa dupla condição de ser professora-pesquisadora suscitou questões éticas específicas. Por essa razão, na análise e na divulgação dos resultados, priorizei a fidelidade às falas e às produções dos alunos, evitando interpretações que privilegiassem exclusivamente minha perspectiva docente. A observância rigorosa desses princípios éticos não apenas conferiu maior legitimidade à pesquisa, mas também fortaleceu o caráter emancipador do próprio processo

³ Registrado sob o número CAAE 822663924.8.0000.0342, com aprovação emitida em 12 de agosto de 2024.

pedagógico, mostrando, na prática, que é possível pesquisar com pleno respeito à dignidade e à autonomia de cada estudante envolvido.

3.3 Procedimentos e contextualização da pesquisa

3.3.1 A pesquisa-ação

Ao analisar a prática docente, sobretudo na condição de professora pesquisadora, surgem muitas reflexões acerca das metodologias empregadas no ensino de Língua Portuguesa. A partir dessas observações e com o desejo de transformar a realidade em que a pesquisa se insere, optei pelos procedimentos da pesquisa-ação, de natureza qualitativa. A pesquisa-ação é definida por Thiollent (1992, p. 14) como

um tipo de pesquisa social com base empírica [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Sob esse viés, Burns (2010) situa a origem da pesquisa-ação em um movimento que advoga a prática reflexiva e considera que o professor deve ser também pesquisador. Esse tipo de pesquisa se apoia no pressuposto filosófico de que “em situações sociais, pessoas resolvem problemas por meio de autoestudo e intervenção” (p. 289).

Dessa maneira, a pesquisa-ação não se trata apenas de observar a realidade, mas de promover uma interação dialógica entre o pesquisador e os participantes. Nesse contexto, tanto os alunos quanto o professor assumem o papel de agentes ativos, colaborando na construção da pesquisa, com o objetivo primordial de transformar a própria realidade investigada. Segundo Thiollent (1992), a pesquisa-ação se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto, cujos objetivos podem ser:

- resolução de um problema prático;
- consciência dos participantes sobre o(s) problema(s);
- produção de conhecimento útil para aquela coletividade investigada.

No contexto desta pesquisa, a ênfase está na abordagem dos multiletramentos para despertar, nos estudantes, a reflexão sobre o exercício da cidadania no ambiente digital. Contudo, não temos a pretensão de resolver os problemas relacionados a este tema; por essa razão, optamos por alinhar esta proposta ao que Zozzoli (2006) defende, uma pesquisa que visa

“conhecer melhor as questões em jogo e refletir sobre encaminhamentos de ações em busca de transformação da realidade” (p. 131).

Nesse sentido, Burns (2009, p. 289) chama a atenção para aspectos relevantes da pesquisa-ação, que é a combinação e a interação de dois modos de atividade: a ação e a pesquisa.

A ação é localizada em processos sociais em curso, em determinados contextos sociais, sejam em salas de aula, escolas ou organizações inteiras, e tipicamente envolve desenvolvimentos e intervenções nesses processos para trazer melhorias e mudança. A pesquisa está localizada dentro da observação e análise sistemáticas dos desenvolvimentos e mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente para a ação e para fazer outras mudanças necessárias, com base em descobertas e resultados.

A pesquisa-ação está associada a processos sociais contínuos e a contextos específicos, isto é, seja em uma sala de aula, seja em uma escola ou em outra instituição, a ação realizada está relacionada às iniciativas de desenvolvimento e intervenção. Isso enfatiza o caráter prático e transformador da pesquisa-ação, que se diferencia de estudos meramente descritivos ou explicativos, pois busca ativamente intervir na realidade para aperfeiçoá-la.

Quando se trata de pesquisa-ação em linguística aplicada, Paiva (2019, p. 73) explica que ela pode ser realizada tanto por um professor pesquisador quanto por um pesquisador em colaboração com um ou mais professores, “visando compreender e melhorar um ambiente educacional”. A pesquisa-ação é, por natureza, participativa, pois os pesquisados, em conjunto com o pesquisador, são os produtores diretos do conhecimento” (Paiva, 2019, p. 73).

Esta pesquisa também é interventiva. Por meio de pesquisas de intervenção pedagógica, Floriana (2017) categoriza “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações), destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam, bem como a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”. Na pesquisa interventiva, não se objetivam mudanças imediatas nas ações desenvolvidas, pois a mudança é consequência da produção de outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto.

Rocha; Aguiar (2003, p. 71) consideram que

a intervenção que se realiza, identificam-se nelas os seguintes aspectos: 1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais; 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas; 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados; 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação.

A relevância da pesquisa interventiva consiste em propor soluções ou formas de amenizar problemas reais vivenciados pelo docente. É um estudo realizado no campo de atuação do professor, com pessoas; por isso, é necessário verificar quais serão os impactos ou melhorias no ensino e para o estudante. Conforme Gil (2010, p. 27), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica têm como finalidade “contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos”.

Esse tipo de pesquisa não necessariamente precisa ser inovadora, mas sim prática. Por inovação entende-se a capacidade de criar uma sequência didática, por exemplo, a partir da constatação das necessidades do aluno. Assim, ao partir da própria prática e da própria realidade, o professor tem mais chances de obter resultados significativos do que de reproduzir as práticas de outro professor. Por esse motivo, Zeichner; Diniz-Pereira (2005) defendem esse tipo de estudo, por entenderem que quando o professor investiga a sua própria prática, além de produzir conhecimento, está revelando o seu potencial para a promoção da transformação social.

Esta pesquisa foi desenvolvida com base na implementação de uma sequência didática, elaborada a partir da disciplina Cidadania Digital, da Safertnet. Para tanto, mobilizamos a teoria dos multiletramentos em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para trabalhar as questões relacionadas à cidadania digital por meio de textos multimodais presentes nos ambientes digitais.

Os dados dessa pesquisa foram gerados por meio de alguns instrumentos tais como: 1) Registros escritos da professora; 2) Aulas gravadas e transcritas; 3) Produção dos alunos. Para a análise dos dados, adotamos a abordagem qualitativa, também conhecida como pesquisa interpretativa. Para Paiva (2019, p. 13), a pesquisa qualitativa ocorre no mundo real, com o objetivo de compreender, descrever e, às vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seus aspectos internos, de diferentes formas. Essas formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc. Por ser um projeto educacional, ficamos atentos para a necessidade de flexibilidade no processo e quando necessário, modificamos o plano de aplicação da SD que será detalhada no próximo capítulo.

3.3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na escola pública municipal onde atuo como professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) há nove anos, localizada em Imperatriz (MA). Essa instituição desempenha papel essencial na região, atendendo não apenas à comunidade local, mas também a moradores de bairros vizinhos.

A sequência didática foi aplicada especificamente na turma do IV ciclo (equivalente aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental). A escolha dessa turma justificou-se pelo fato de a sequência didática empregada ser uma adaptação da proposta originalmente elaborada pela SaferNet Brasil para o Ensino Médio. Dessa forma, embora devidamente ajustados ao contexto da EJA, os gêneros textuais trabalhados e as temáticas abordadas preservaram uma proximidade significativa com a concepção original da proposta, permitindo a manutenção de seus pressupostos teórico-metodológicos fundamentais.

A comunidade escolar dessa região é marcada por um cenário socioeconômico desafiador, a maioria das famílias apresenta baixa escolaridade e baixo nível socioeconômico. Diante dessa realidade, uma parcela significativa dessas famílias depende do apoio financeiro de programas de assistência governamental para suprir suas necessidades básicas. Esse contexto influencia diretamente a dinâmica da escola e os desafios enfrentados por seus estudantes.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola aponta a desestruturação familiar como um dos fatores que contribuem significativamente para a reprovação e evasão escolar. A falta de convivência diária entre os membros do núcleo familiar faz com que crianças e adolescentes se tornem "autorresponsáveis pelo próprio preparo escolar", muitas vezes sem o acompanhamento adequado dos pais. Nesses casos, é comum que avós assumam o papel de cuidadores, mas nem sempre conseguem oferecer o suporte necessário ao acompanhamento educacional desses jovens. Essa lacuna familiar os torna mais vulneráveis à violência, à falta de respeito e ao descumprimento dos deveres escolares, perpetuando um ciclo de dificuldades.

A escola funciona em três turnos: no matutino, o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), no vespertino, o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); ambas as etapas pertencem à modalidade de ensino regular. Já a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorre no turno noturno, período em que realizei a intervenção pedagógica e que, atualmente, conta com turmas de número reduzido de alunos, frequência irregular e elevados índices de evasão escolar, embora, no passado, tenha contado com mais de três turmas por ciclo de ensino. A distribuição detalhada das turmas está descrita no quadro a seguir.

Ano/Ciclo	Turmas	Número de alunos
1º ao 5º (Globalizada)	1	23
6º e 7º (III ciclo)	1	28
8º e 9º (IV ciclo)	1	32

Fonte: (dados SEMED/Imperatriz)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Imperatriz (MA) está estruturada em quatro ciclos (etapas de ensino). No quadro a seguir são descritas cada etapa e suas respectivas séries.

Quadro 6 - Ciclos da EJA em Imperatriz/MA

I ciclo	Alfabetização (equivalente ao 1º, 2º e 3º anos)
II ciclo	Alfabetização (equivalente ao 4º e 5º anos)
III ciclo	Equivalente ao 6º e 7º anos
IV ciclo	Equivalente ao 8º e 9º anos

Fonte: (dados SEMED/Imperatriz)

Nesta rede municipal de ensino, os alunos matriculados do 1º ao 5º ano frequentam a mesma sala de aula. A nomenclatura local “globalizada” deriva da necessidade pedagógica do docente articular os conteúdos, por meio da unificação de temas, para ministrar aulas simultâneas a todos os níveis. Contudo, no sistema administrativo, os discentes são matriculados em suas respectivas séries e agrupados por ciclos de ensino. Dessa forma, o professor da turma globalizada gerencia registros distintos (duas turmas no diário de classe) para um único coletivo presencial. Essa distinção é necessária para viabilizar o fluxo escolar, assegurando que, ao término do ano letivo, os estudantes do I Ciclo (do 1º ao 3º ano) possam ser devidamente promovidos ao II Ciclo (4º e 5º anos).

É relevante destacar que, nos últimos anos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na região tem apresentado uma acentuada redução no número de matrículas e na frequência dos alunos. Conforme os dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o número de discentes matriculados em 2025 está muito aquém da capacidade de oferta das escolas, tanto em infraestrutura quanto em corpo docente. Atualmente, a rede municipal tem capacidade para atender mais de 3 mil alunos no turno noturno.

Quadro 7- Número de matriculados na EJA nos últimos anos

Ano	Alunos matriculados na rede
2020	1298
2021	1226
2022	1190
2023	1097
2024	1023
2025	995

Fonte: (dados SEMED/Imperatriz)

Apesar dos esforços da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio do Departamento da EJA, para promover campanhas de divulgação de matrículas nos canais oficiais da prefeitura, em rádios e em emissoras de TV, o número de alunos matriculados na EJA diminui anualmente. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o número de discentes matriculados em 2025 está muito aquém da capacidade de oferta das escolas, tanto em infraestrutura quanto em corpo docente. Atualmente, a rede municipal tem capacidade para atender mais de 3 mil alunos no turno noturno.

Esse cenário alarmante ressalta a necessidade urgente de implementar políticas públicas eficazes para incentivar a matrícula, a permanência e o êxito dos alunos da EJA no ensino fundamental.

3.3.3 Turma colaboradora

A turma participante desta pesquisa era composta por 32 alunos, com idades entre 15 e 62 anos. Essa heterogeneidade etária configurava-se, simultaneamente, como um dos maiores desafios e como uma das principais riquezas do grupo, ao possibilitar a convivência de diferentes experiências de vida e perspectivas. A maioria dos estudantes era composta por trabalhadores que conciliavam o estudo com extensas jornadas de trabalho, muitos deles inseridos em funções informais ou de baixa remuneração. Tal realidade evidenciava não apenas o esforço desses indivíduos em buscar a continuidade de sua formação escolar, mas também a relevância de políticas educacionais voltadas à inclusão e à permanência de sujeitos em condições socioeconômicas adversas.

Um desses alunos, por exemplo, relatou, nos primeiros dias de aula, que sua principal motivação para retornar à escola era o desejo de conseguir um emprego formal, com carteira assinada. Para isso, ele precisaria concluir pelo menos o ensino fundamental, embora seu sonho fosse alcançar a graduação. Na época, esse aluno trabalhava informalmente, vendendo picolés pelas ruas da cidade. Uma de suas falas marcantes, em uma noite de aula, que gostaria de deixar registrada:

Professora, só estou aqui porque preciso. Vim sem jantar; não deu tempo nem de tomar um banho. Hoje, o dia foi quente demais; fez tanto sol que ainda estou com a sensação de que o corpo está pegando fogo. Quando a gente trabalha na rua, é assim: quando chove, não vende nada; quando faz sol, é encarar a quentura para ganhar o pão de cada dia.

Os momentos de "desabafo" são uma parte essencial na rotina da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente nos primeiros horários de aula. É fundamental ter empatia para ouvir cada aluno com carinho e motivá-lo a persistir, mesmo diante das dificuldades. Vale ressaltar que, devido às queixas dos alunos que chegam diretamente do trabalho para a escola sem conseguir jantar, a gestão escolar implementou uma mudança significativa para os estudantes: o lanche passou a ser servido no primeiro horário. Além de suprir uma necessidade básica, o lanche também se tornou um atrativo na EJA. Em dias em que o jantar é galinhada ou sopa, por exemplo, a coordenadora envia fotos do lanche sendo preparado e, nesses dias, a frequência dos alunos é sempre maior.

Nesta turma, havia muitas experiências de vida, histórias de luta e de resistência. Uma delas era a de Dona Rita (nome fictício), de 62 anos, que frequentava a escola com seu neto de 16 anos. O adolescente, cumprindo medida socioeducativa e usando tornozeleira eletrônica, precisava estar matriculado e frequentar a escola regularmente para permanecer em liberdade. Percebendo que o neto não conseguiria cumprir as medidas sozinho e acabaria retornando ao regime fechado, Dona Rita tomou a decisão de matricular-se e passou a estudar com ele. Agora, além de acompanhar o neto no trajeto até a escola, ela também estava aprendendo e seu maior orgulho era mostrar aos professores sua caligrafia, que melhorava a cada dia. A história de Dona Rita exemplifica a força do apoio familiar e o poder transformador da educação em qualquer idade.

Arroyo (2017, p. 144) argumenta em defesa dessas pessoas, dessas histórias e de um currículo voltado à valorização da EJA. O autor sugere que os currículos os ajudem a

entenderem-se no mundo, “na tensa história de lutas por direitos humanos”. Por dignidade humana. Por entender as estruturas sociais e escolares que os segregam e contra as quais reagem. Que os ajudem a saber-se sujeitos de libertação e de emancipação humana.”

A presença de adolescentes de 16 e 17 anos na mesma sala de aula, juntamente com adultos e idosos, produzia dinâmicas interpessoais particularmente enriquecedoras. Enquanto os mais jovens, em geral, apresentavam um ritmo de aprendizagem mais acelerado e maior familiaridade com as tecnologias digitais, os estudantes mais velhos contribuíam com uma bagagem de vida ampla, marcada por experiências profissionais e pessoais que aprimoravam e qualificavam as discussões em sala de aula.

As vivências dos adolescentes também têm relevância e devem ser reconhecidas e valorizadas, assim como os saberes trazidos pelos adultos e idosos. Nesse sentido, Arroyo (2017) defende que tais experiências sejam incorporadas aos currículos de formação profissional, a fim de fortalecer práticas pedagógicas que considerem a diversidade etária e social como elemento constitutivo da aprendizagem.

Mais um motivo para que a riqueza dos estudos da juventude seja obrigatória nos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Mais um motivo para capacitá-los a aprofundar em coletivos de diálogos com esses adolescentes-jovens-adultos, de que valores são sujeitos, que saberes de mundo, de sociedade, de si mesmos aprenderam em suas longas e tensas lutas por viver, sobreviver, trabalhar desde crianças. Que saberes levam acumulados por seus coletivos de gênero-mulheres de orientação sexual, de raça, espaço, trabalho, classe. Chegam vidas humanas curtidas com saberes, valores de experiências extremas feitos. Ricos processos de formação porque resistentes a processos extremos de desumanização. Essa riqueza torna a EJA um tempo denso, diferente, de tensos processos de formação, reconhecendo e reforçando a formação acumulada que levam como jovens-adultos. Como vidas humanas curtidas (p. 290).

A sala em que esta pesquisa foi realizada apresentava uma heterogeneidade marcada por esperanças e dificuldades, e cada estudante vivenciava seus próprios desafios e processos de superação. Entre os participantes, havia a mulher que, após anos de proibições paternas e conjugais e o recente falecimento do marido, encontrou força e liberdade para retomar os estudos. Também estava presente a mãe, que, em um gesto de proteção e receio, levava a filha para a escola, preferindo não deixá-la sob os cuidados do companheiro, que não era o pai da criança.

O grupo incluía ainda um idoso pedreiro, cujo cansaço era visível ao chegar à sala de aula, mas que persistia na busca pelo conhecimento. Na mesma turma, uma adolescente de 15 anos, em meio a conflitos familiares, encontrava refúgio e apoio na casa da tia. A fé também se manifestava como elemento de resistência: a senhora católica, que ocasionalmente se ausentava

devido aos compromissos com a novena, e o jovem evangélico, que trazia consigo um passado de envolvimento com drogas e criminalidade, mas, agora determinado, trilhava um novo caminho por meio dos estudos.

Cada um desses indivíduos representava uma história de luta e perseverança, testemunhando a capacidade humana de persistir e buscar a transformação, independentemente dos obstáculos enfrentados. A pluralidade de suas trajetórias e experiências conferiu ao ambiente de aprendizagem uma riqueza singular, transformando a sala de aula em um espaço não apenas de aquisição de conhecimento, mas também de compartilhamento de vivências, sonhos e inspirações.

3.4 Proposta de intervenção

A Sequência Didática (SD) foi elaborada com base na disciplina Cidadania Digital, desenvolvida pela SaferNet Brasil em parceria com o Governo do Reino Unido. A SaferNet Brasil é uma organização não governamental pioneira na promoção e na defesa dos direitos humanos na internet. Essa perspectiva dialoga com os fundamentos da pedagogia dos multiletramentos e com as competências gerais e específicas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), especialmente no que concerne ao desenvolvimento de habilidades de leitura, de produção e de análise crítica de textos em múltiplas mídias e sistemas semióticos.

A Sequência Didática (SD) foi aplicada a uma turma do IV Ciclo (8º e 9º anos) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O principal desafio enfrentado durante a implementação foi a baixa assiduidade dos alunos, um dos problemas mais graves nessa modalidade de ensino. Como a aplicação da SD exige continuidade e progressão entre as etapas, foi necessário realizar chamamentos constantes para garantir a participação dos estudantes ausentes, de modo que todos pudessem percorrer o conjunto completo de atividades propostas.

A Sequência Didática (SD) foi estruturada em cinco etapas, com o objetivo de explorar os desafios e as oportunidades do ambiente digital, promovendo a reflexão crítica e o desenvolvimento da cidadania digital entre os alunos. As quatro primeiras etapas tiveram duração de 4 horas-aula cada, enquanto a última contou com 6 horas-aula, totalizando 22 horas-aula. Ao longo da intervenção, os alunos foram convidados a analisar e refletir sobre seus comportamentos nos ambientes digitais, estabelecendo conexões entre saúde emocional, autoimagem e interações sociais online. Do mesmo modo, foram estimulados a questionar suas

práticas como cidadãos digitais, identificando comportamentos positivos a serem reforçados e desenvolvendo atitudes mais respeitosas e empáticas.

Quadro 8- Etapas da sequência didática

<p>Etapa 1: Apresentação da Situação – Primeiras impressões sobre cidadania digital</p> <p>Objetivo: Despertar o interesse dos alunos pelas implicações éticas e legais do universo digital, por meio de exemplos midiáticos relevantes.</p> <p>Desenvolvimento:</p> <p>1. Análise de Notícias: Iniciaremos a etapa com a análise de notícias sobre a prisão da influenciadora digital Deolane Bezerra, por envolvimento em casos de lavagem de dinheiro e de jogos de azar. Será feita uma leitura conjunta das matérias jornalísticas, seguida de um debate guiado sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O papel dos influenciadores digitais na sociedade atual; • As responsabilidades legais e éticas dos influenciadores; • A legalidade e os riscos dos jogos de azar no Brasil; • A percepção dos alunos sobre o impacto dessas notícias na credibilidade dos influenciadores. <p>2. Produção Textual: Para finalizar a etapa, os alunos produzirão um texto dissertativo-argumentativo que aborde a relação entre os jogos de azar no Brasil e a participação de influenciadores digitais, expressando suas opiniões e análises sobre o tema.</p>
<p>Etapa 2: Bem-estar e saúde emocional online</p> <p>Objetivo: Refletir sobre os impactos emocionais e sociais da exposição na internet, reconhecendo o ambiente digital como um espaço de fala e expressão.</p> <p>Desenvolvimento:</p> <p>1. Análise de caso e expressão emocional: Apresentaremos a notícia sobre o humorista Whindersson Nunes e o relato de violência sofrida na infância. A discussão será focada em como essa revelação pública pode suscitar diferentes emoções. Os alunos serão incentivados a expressar oralmente como se sentem diante dessa situação e quais emoções o caso desperta em si.</p> <p>2. Vídeo e discussão sobre exposição online: Exibiremos um vídeo que apresenta os impactos sociais da exposição de experiências pessoais na internet. O foco será em como a internet pode ser um "lugar de fala" para compartilhar histórias, bem como em suas consequências.</p> <p>3. Mural das Emoções: Para consolidar esta etapa, os alunos farão um mural coletivo sobre as emoções provocadas pelas redes sociais. Cada aluno poderá representar, com palavras ou sentimentos como alegria, tristeza, raiva, nojo, medo, surpresa etc., o que percebe ou vivencia no ambiente online.</p>

Etapa 3: Respeito e empatia nas redes

Objetivo: Desenvolver a capacidade de reconhecer e combater discursos de ódio, bem como a importância do respeito à privacidade e à intimidade no ambiente online.

Desenvolvimento:

1. **Análise crítica de conteúdo:** A etapa inicia-se com a discussão de um meme de cunho racista. Será promovido um debate sobre o conteúdo, suas implicações e a responsabilidade de quem compartilha. A participação oral dos alunos será transcrita para registrar as diferentes perspectivas e argumentos.

2. **Debate sobre privacidade e intimidade:** Será abordada a notícia sobre a atriz Klara Castanho, cuja intimidade foi exposta publicamente. A discussão se concentrará nos conceitos de privacidade, intimidade e consentimento, bem como nos riscos da exposição não autorizada de informações pessoais na internet.

3. **Pesquisa sobre exposição online:** Em grupos, os alunos realizarão uma pesquisa nas demais turmas da escola sobre o tema "exposição online". Eles deverão elaborar um pequeno questionário com perguntas simples sobre o que os colegas entendem por exposição, os riscos que percebem e se já presenciaram ou sofreram algum tipo de exposição indesejada. Os dados coletados serão apresentados e debatidos em sala de aula ao final desta etapa.

Etapa 4: Segurança e privacidade na internet

Objetivo: Orientar os alunos sobre segurança digital, proteção de dados e os direitos e deveres estabelecidos pela legislação brasileira.

Desenvolvimento:

1. **Orientações sobre segurança e privacidade:** Os alunos receberão orientações práticas sobre segurança e privacidade nas redes sociais e na navegação online. Serão abordados tópicos como criação de senhas fortes, configurações de privacidade, identificação de *fake news* e *phishing*, e os riscos de compartilhar informações pessoais.

2. **Legislação na Internet (Lei nº 12.965/2014):** Discutiremos o Marco Civil da Internet, apresentando seus principais artigos e princípios, com foco nos direitos e deveres dos usuários e provedores de internet. A linguagem será adaptada ao entendimento dos alunos, com exemplos práticos.

3. **Palestra com Profissional de TI:** Será agendada uma palestra com um profissional de Tecnologia da Informação (TI) da Secretaria de Educação (ou com outro especialista convidado). O palestrante abordará temas como cibersegurança, proteção de dados, riscos de *malwares* e *ransomwares*, e a importância de denunciar crimes cibernéticos. A sessão será interativa, permitindo perguntas e respostas.

Etapa 5: Cidadania Digital para todos e todas

Objetivo: Consolidar os conhecimentos adquiridos e capacitar os alunos a serem agentes promotores de uma cidadania digital ativa e responsável.

Desenvolvimento:

1. Produção de conteúdo para as redes sociais: Com base nas discussões e atividades das etapas anteriores, os alunos, em grupos ou individualmente, produzirão posts para serem divulgados na página oficial do Instagram da escola.
2. Temas para postagens: Cada post deverá conter uma mensagem clara e impactante sobre um dos temas abordados na sequência didática.
3. Curadoria e publicação: Os posts produzidos serão avaliados pela equipe pedagógica e, após aprovação, publicados na página oficial da escola, com os devidos créditos aos alunos. Essa ação final visa dar visibilidade ao trabalho dos alunos e promover a conscientização da comunidade escolar sobre os temas da cidadania digital.

Esta sequência didática foi desenvolvida com o propósito de promover uma reflexão profunda entre os alunos sobre suas responsabilidades no ambiente digital, capacitando-os a atuar como cidadãos digitais críticos, éticos e engajados. Como atividade culminante desta trajetória de aprendizagem, os alunos foram desafiados a criar textos (memes, cards e infográficos) com base nos temas explorados ao longo das etapas da SD. Essas produções foram publicadas na conta oficial da escola no Instagram.

4 CENAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo registramos o percurso efetivo da aplicação da sequência didática, descrevendo as leituras compartilhadas, as discussões realizadas e as atividades desenvolvidas. Analisamos as produções textuais dos educandos (memes, cards e infográficos) à luz dos multiletramentos e da cidadania digital crítica, com base em registros de campo e transcrições selecionadas. Evidenciamos a progressão temática, que parte da denúncia de violências digitais e do racismo estrutural e culmina na construção de discursos reparadores de autoimagem. Apresentamos, assim, os dados empíricos gerados pela intervenção pedagógica, articulando o referencial teórico às considerações finais da pesquisa.

4.1 Primeiras impressões sobre cidadania digital

Antes de darmos início aos módulos da sequência didática, organizamos uma roda de conversa para compreender melhor o cotidiano dos alunos, o acesso à internet e às redes sociais. O objetivo dessa primeira abordagem era despertar para a temática em que iríamos trabalhar, por meio de uma discussão leve sobre assuntos que os interessassem. Para tanto, iniciamos com algumas perguntas sobre os ambientes virtuais que os estudantes acessam com frequência e permitimos que comentassem sobre os temas que estavam em destaque nas redes sociais. Dentre os assuntos comentados, um deles se tornou o foco da nossa conversa: a prisão da influenciadora digital e advogada Deolane Bezerra, que foi detida sob suspeita de fazer parte de uma organização criminosa envolvida em lavagem de dinheiro e jogos ilegais na internet.

Inicialmente, causou-nos surpresa o fato de a maioria da turma conhecer a influenciadora, mas desconhecer os motivos que levaram a advogada a ser investigada e presa pela polícia. Ao serem questionados se alguém havia lido alguma matéria ou sabia o motivo da prisão, alguns alunos admitiram que seguiam a influenciadora e a acompanhavam nas redes sociais, porém ignoravam a razão de sua detenção. A seguir, transcrevemos algumas falas dessa conversa.

Quadro 9- Quem é essa influencer?

Joana: Eu sigo ela (pausa) é a ex-mulher do MC Kevin. Só ficou conhecida por causa dele.

Marcos: Ela deveria ser *presa* pela morte do Kevin. Foi por causa dessa Deolane que o Kevin morreu... pulou da janela do prédio fugindo dela e não escapou.

Eduarda: Eu sei que ela está na prisão (pausa) Só não entendi por que ela foi presa. Foi por causa de jogo? (risos) Esse negócio de jogo é proibido? (risos)

Francisca: Essa mulher não é besta, ela sabe o que está fazendo (pausa longa) porque é advogada.

Bianca: Toda coisa que ela faz é dizendo que não deve nada, que está dentro da lei.

Maria: Pelo que eu sei não é proibido fazer propaganda (pausa) até por que ninguém obriga as pessoas jogarem, né?

Cléber: Não é proibido (pausa, risos) joga quem quer.

Fonte: Registros da pesquisadora

Neste pequeno fragmento das falas, observamos que há muitos pontos a serem discutidos ao longo dessa SD, dentre eles, a responsabilidade social que os influenciadores digitais deveriam ter. Ao afirmar “joga quem quer”, o aluno ignora ou desconhece a realidade das pessoas viciadas em jogos de azar no Brasil, a classe social à qual pertencem e a finalidade com que a maioria joga; desconhece ainda o poder da influência desse tipo de publicidade. Durante a discussão, observamos que parte dos seguidores defende seus influenciadores e, inclusive, alega que eles “não obrigam ninguém a jogar”. Contudo, os dados sobre endividamento, adoecimento mental e suicídio decorrentes do vício em jogos de azar são alarmantes, o que nos faz refletir sobre a seriedade com que esse tema deve ser discutido para além da sala de aula.

Antes de propormos essa roda de conversa com a turma, pesquisamos os assuntos mais comentados nas redes sociais para que pudéssemos mediar a discussão à medida que os temas surgissem. Por essa razão, sabíamos da prisão da influenciadora Deolane Bezerra e usamos esses fatos para despertar nos alunos a compreensão da cidadania digital. Para tanto, instigamos a falarem sobre o motivo da detenção da influencer, para que eles compreendessem a diferença entre o que é mostrado no dia a dia pelos influenciadores e o que acontece na realidade por trás das câmeras.

Na sequência, aproveitamos para expor algumas matérias sobre a prisão da influenciadora. Com o auxílio do projetor, chamamos a atenção dos alunos para que observassem como esse assunto foi noticiado em algumas plataformas digitais. A leitura do mesmo fato em fontes diferentes possibilita ao aluno analisar, comparar e se posicionar, positiva ou negativamente, em relação ao que é comunicado (Brasil, 2017).

Sob essa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2017, p. 142) orienta que a abordagem de textos do campo jornalístico-midiático deve ser desenvolvida nos anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de “ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e a opinião, que estão no centro da esfera

jornalística/midiática”. A pertinência dessa abordagem se estende aos adultos e idosos da EJA, uma vez que esse público tem contato com esses textos no dia a dia e precisa desenvolver habilidades de leitura e de compreensão acerca da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news e da manipulação de fatos e opiniões.

Figura 2- Notícia 1



Fonte: diariodonordeste.verdesmares.com.br

Ao analisarmos a primeira notícia, pedimos aos alunos que identificassem o que mais lhes chamava a atenção no texto. Muitos apontaram a imagem, que, segundo eles, é mais atrativa do que a parte verbal do texto. De acordo com Cani e Coscarelli (2016, p. 42), atividades como essa têm grande potencial para promover discussões e reflexões sobre o significado das imagens em um texto. Na notícia em questão, as composições visuais utilizam diversas representações semióticas que expressam as intenções do produtor do conteúdo, a mansão, o carro de luxo, a beleza da influenciadora, são elementos que comunicam e precisam ser analisados para uma compreensão completa do texto.

Na sequência, apresentamos o mesmo fato noticiado por outra fonte para que os alunos pudessem refletir sobre a manipulação dos textos, considerando o leitor que se pretende atingir. A seleção do segundo texto foi pensada com base na abordagem da multimodalidade do texto verbal.

Figura 3- Notícia 2

Roupa usada por Deolane Bezerra ao ser presa custa mais de R\$ 30 mil

Advogada e influenciadora digital, conhecida por ostentar bens luxuosos nas redes, é investigada por lavagem de dinheiro de jogos ilegais

Por O GLOBO — Rio de Janeiro
05/09/2024 09h05 - Atualizado há 9 meses



Presas. Deolane Bezerra se apresenta no Instituto Médico Legal (IML) do Recife para fazer exame de corpo de delito — Foto: Bruno Fontes/TV Globo

Fonte: globo.com

No texto acima, o motivo da prisão consta no subtítulo: a investigação por lavagem de dinheiro. Ao analisar essa notícia com os alunos, chamei a atenção para os elementos verbais, a disposição do texto, a fonte, o tamanho da fonte etc. Além disso, discutimos a manchete e sua relevância social, levantando questionamentos como: O que o produtor do texto quis evidenciar ao leitor ao destacar o valor da roupa usada pela advogada presa? Por que a quantia está na manchete e não no subtítulo? Qual seria o público-alvo provável dessa notícia?

Segundo Cani e Coscarelli (2016, p. 18), “o exame cuidadoso de textos multimodais cria oportunidades para os professores mostrarem aos alunos que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal.” Para as autoras, isso implica saberes metodológicos e teóricos que possam contribuir com instrumentos que conduzam a uma leitura profunda e crítica.

Os alunos demonstraram interesse e foram participativos durante a discussão, especialmente ao explorarem a relação entre o valor da roupa e a imagem que ela projeta. Alguns questionaram como "uma roupa tão simples poderia mesmo ser tão cara"; outros se admiraram ao supor "a quantia que a influenciadora recebe de negócios ilegais", com base no valor apresentado na manchete. É relevante ressaltar que, por se tratar de uma comunidade de alunos de classes econômicas menos favorecidas, parte deles sequer acreditava que alguém

pudesse "gastar tanto dinheiro em uma peça de roupa", o que gerou um debate ainda mais significativo sobre as diferentes percepções de valor na sociedade.

Sob essa perspectiva, Arroyo (2017) destaca o valor social dessas temáticas na EJA ao descrever os significados que elas conferem à luta por uma vida justa e igualitária.

Cresce a consciência entre os educadores/as de que não há como construir um projeto de educação nem atuar como seus/suas docentes educadores/as sem ter uma compreensão aprofundada, pedagógica dessas estreitas relações entre as vivências de classe, do trabalho, do espaço e a construção de autoidentidades (Arroyo, 2017, p. 47).

A partir dessa discussão, convidamos os alunos a uma reflexão sobre os fatos expostos nas notícias e a pessoa central da reportagem, uma influenciadora digital sob investigação judicial. A maioria dos estudantes afirmou "conhecer" a influenciadora ou acompanhar sua rotina nas redes sociais. No entanto, o que surpreendeu a todos foi o envolvimento da influencer em esquemas de lavagem de dinheiro e em jogos ilegais, mesmo tendo confirmado que divulgava esses jogos.

Para aprofundarmos a temática dos jogos digitais, compartilhamos com a turma outras notícias centradas nos impactos desses jogos na vida dos brasileiros. Essa abordagem do gênero notícia alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza o trabalho com a estrutura textual e os processos de leitura e escrita, com vistas ao desenvolvimento do senso analítico e do pensamento crítico dos estudantes.

Embora a BNCC indique os gêneros textuais a serem explorados, não oferece orientações específicas nem sugestões detalhadas acerca de sua aplicação em sala de aula. Cabe, portanto, ao professor adaptar as diretrizes do documento à realidade contextual de sua turma, por meio, por exemplo, de sequências didáticas, de modo a observar, refletir e concretizar o que o referencial curricular propõe.

Posto isto, desde as primeiras conversas com os estudantes sobre influenciadores digitais e a questão dos jogos, atentamos ao posicionamento deles. Alguns argumentaram a favor de quem faz esse tipo de divulgação, ao usarem expressões como "joga quem quer" e "os influenciadores não obrigam ninguém a jogar". Além disso, muitos alunos admitiram que já jogaram ou têm o hábito de jogar com frequência.

Quadro 11 - O jogo do Tigrinho

João: (pausa longa) Eu coloquei R\$ 10,00 e ganhei R\$ 40,00 (risos) Não é sempre que dá para ganhar (pausa) mas já tirei um dinheirinho de lá.

Eduarda: Nunca ganhei nada nas vezes que joguei.

Jaqueline: (risos) O pior é que a gente tenta recuperar o que perdeu jogando novamente (risos) E acaba perdendo mais dinheiro.

Marcos: O segredo é depois que ganhar você não jogar mais (pausa) só que a gente não consegue parar.

Fabiana: Minha prima já colocou até silicone com dinheiro do tigrinho (risos). Não sei se é verdade, mas ela diz que sempre ganha.

Francisco: Queria ter a sorte dela (risos) porque já joguei o dinheiro de uma dívida importante e acabei ficando sem dinheiro (pausa, voz embaragada) e com uma conta para pagar.

Fonte: Registros da pesquisadora

As falas transcritas representam estudantes entre 15 e 62 anos, o que nos leva a compreender que pessoas de diversas faixas etárias fazem esse tipo de aposta. Uma das alunas compartilhou que trabalha como diarista e que a renda mensal é insuficiente para o sustento da família, já que é a única responsável por manter a casa, mas que já tinha usado dinheiro de contas básicas na tentativa de ganhar “um extra” nos jogos online. Essa não é uma realidade apenas dos alunos da EJA participantes desta pesquisa, mas também de muitos brasileiros.

Com o objetivo de chamar a atenção dos discentes para a seriedade desse tema e discutir a responsabilidade dos influenciadores, compartilhamos a notícia abaixo.

Figura 4- Notícia 3



The image shows a screenshot of a news article from UOL. At the top, there is a navigation bar with the UOL logo, a search icon, and a yellow 'Assine' button. The article is categorized under 'Economia'. The main headline reads: 'Jogo do Tigrinho atrai 40% dos apostadores endividados das classes D e E'. Below the headline, the author is identified as Alexandre Novais Garcia, located in São Paulo (SP), with a timestamp of 07/12/2024 05h30. There are icons for WhatsApp, a share icon, and a comment icon with the number '1'. A button labeled 'Ler resumo da notícia' is visible. The article text begins with 'Impulsionado na internet por influenciadores digitais, o Jogo do Tigrinho é popular entre os endividados das classes D e E, segundo estudo do Serasa em parceria com o instituto Opinion Box.' To the right of the text is a small image of a smartphone displaying the game interface. At the bottom right, a credit line reads 'Imagem: Joédson Alves/Agência Brasil'.

Fonte: economia.uol.com.br

Arroyo (2017, p. 75) afirma que “desde Paulo Freire aprendemos que, sobretudo na educação de jovens e adultos, temos de partir dos saberes dos educandos e de suas vivências. Dos saberes da opressão, mas também da libertação”. Ao compartilharmos os dados da notícia com os estudantes, provocamos uma reflexão sobre as classes sociais dos jogadores, o endividamento, os contratos milionários envolvendo influenciadores e as partes desses contratos, entre elas a “conta demo” e a “cláusula da desgraça”.

Nessa etapa da aula, dividimos a turma em dois grupos para que realizassem a atividade de pesquisa no celular. Um grupo ficou responsável por pesquisar o que é a “conta demo”; o outro, a “cláusula da desgraça”. Orientamos que os estudantes buscassem mais de uma fonte para fundamentar a pesquisa e, em seguida, que os grupos compartilhassem as informações obtidas nos sites pesquisados.

Durante essa atividade, os alunos exploraram sites, realizaram leituras, assistiram a vídeos explicativos, confrontaram as informações, checaram as fontes. Para Lorenzi e Pádua (2012, p. 40), as possibilidades de ensino se multiplicam ao utilizarmos ferramentas digitais. Nesse caso, a ferramenta não é o celular; são o próprio processo de navegação e o acesso aos ambientes digitais, que vão ampliando o olhar do aluno sobre essas novas possibilidades de leitura e de produção de texto.

Ao explicar a "conta demo", o primeiro grupo demonstrou indignação ao relatar aos demais alunos que os influenciadores possuem uma conta criada exclusivamente para uso na divulgação na internet; isto é, eles não usam o mesmo link que os usuários comuns. A conta “demonstração” é uma estratégia para fazer com que os seguidores se empolguem com a ideia de jogar e ganhar também, isto é, uma propaganda enganosa para que o influencer os convença de que os ganhos são reais.

Na apresentação, os alunos citaram a “Operação Game Over” da Polícia Civil, que revelou prints de conversas entre funcionários das plataformas de apostas e influenciadores e investigou um esquema de fraude no Jogo do Tigrinho. Durante a discussão, alguns alunos classificaram a ação desses influenciadores como maldosa e desumana, uma vez que divulgam o jogo e mentem ao afirmar que ganharam para enganar seu público.

O segundo grupo explicou a “cláusula da desgraça”, outro aspecto preocupante envolvendo os contratos entre influenciadores digitais e casas de apostas. Os estudantes conseguiram detalhar como funciona o "cachê da desgraça", um acordo firmado no contrato que estabelece um bônus aos criadores de conteúdo sobre o valor perdido pelos usuários nas bets. Assim, quanto mais seguidores perdem dinheiro, mais o influenciador ganha. Os alunos

explicaram como a investigação foi realizada e como o esquema foi revelado por meio de uma reportagem publicada em uma revista.

Após a apresentação dos grupos, retomamos a discussão sobre as notícias que havíamos analisado: a prisão da influenciadora digital, os dados sobre a classe socioeconômica dos jogadores do Tigrinho e as “contas demo” e a “cláusula da desgraça”. Então, levantamos alguns questionamentos:

- Os influenciadores digitais têm alguma responsabilidade pelo aumento do uso de jogos de azar no Brasil?
- Quando um influenciador usa “conta demo” e aceita, em seu contrato, a “cláusula da desgraça”, ele está agindo de forma ética com seu público?
- Como vocês definiriam esse influenciador enquanto cidadão?"

Diante dos questionamentos propostos, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) conseguiram posicionar-se de forma crítica, sustentando seus argumentos com os conteúdos pesquisados, debatidos e apropriados ao longo do processo. Essa capacidade revela-se particularmente favorecida nessa modalidade de ensino, uma vez que os alunos, em sua maioria adolescentes, jovens, adultos e idosos trabalhadores, demonstram especial sensibilidade às questões relacionadas às desigualdades sociais, à luta por trabalho digno e por condições de vida mais humanas.

Essa predisposição facilita a implementação de estratégias pedagógicas que promovam a análise reflexiva, a conscientização e a busca autônoma de conhecimento, permitindo que os próprios educandos identifiquem, por meio da criticidade, as inadequações presentes na sociedade e se posicionem de maneira fundamentada diante delas. Nesse sentido, Arroyo (2017) destaca que esses trabalhadores que transitam do trabalho para a escola não trazem consigo apenas os valores, saberes e identidades construídos em suas experiências pessoais de luta laboral. Desde a infância, são herdeiros da consciência, dos valores e da identidade da classe trabalhadora, transmitidos pelas famílias trabalhadoras, especialmente pelo pai e pela mãe trabalhadores, que lhes legaram o significado do trabalho e a importância da luta por direitos (Arroyo, 2017, p. 87).

Para finalizarmos essa discussão, refletimos sobre o papel da influenciadora Deolane Bezerra enquanto cidadã. Debatemos sobre a responsabilidade de divulgar ganhos que não são reais, de incentivar as pessoas a jogar afirmando que as plataformas “pagam muito” e de ganhar dinheiro com a divulgação dos jogos e com as perdas do seu público. Para ampliar a compreensão dos alunos sobre a importância dessa temática, encaminhamos uma atividade para

casa, na qual eles deveriam pesquisar na internet mais notícias sobre casos de endividamento, adoecimento mental e suicídio motivados por jogos como o Tigrinho.

Além da multimodalidade textual presente no gênero notícia, Ribeiro (2023) chama a atenção para a importância de abordar esses textos, que hoje apresentam novas configurações e exigem novas habilidades dos estudantes.

[...] as notícias não são mais produzidas como eram há cem ou cinquenta anos. Elas têm hoje circulação e impacto diferentes, estão no centro do debate sobre desinformação e são, do ponto de vista de sua produção editorial, bastante mais multimodais e multimídia. Hoje, elas são produzidas simultaneamente para muitos suportes e são acessadas de várias maneiras, sendo que a versão impressa de banca... sofreu forte redução, a ponto de vários grandes jornais extinguirem suas versões de papel e só existirem on-line (Ribeiro, 2023, p. 11).

Ao explorarmos a multimodalidade do gênero notícia e as possibilidades de navegação nos sites, por meio de hiperlinks, da leitura de imagens e do acesso a vídeos anexados às notícias, incentivamos o desenvolvimento de habilidades de multiletramentos. Para Rojo (2012, p. 19), “as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais do que os escritos ou a letra”. Assim, as possibilidades de leitura nos ambientes de navegação exigem multiletramentos para estabelecer o significado.

Desde o planejamento da sequência didática, premeditamos que algumas ações, como as atividades de pesquisa, poderiam não ocorrer conforme o previsto. Na primeira atividade realizada em sala de aula, precisamos dar suporte a muitos alunos, tanto aos mais jovens quanto aos mais velhos. Há o pensamento equivocado de que adolescentes e jovens dominam as tecnologias para qualquer finalidade, o que nem sempre ocorre. Embora tenham mais facilidade com tecnologias digitais, as demandas de busca, seleção e curadoria exigem habilidades distintas das necessárias no uso cotidiano.

Além disso, ao abordarmos a questão da prisão da influenciadora, mesmo após as discussões sobre as ilegalidades cometidas por influenciadores, uma aluna insistiu em defendê-la, argumentando que ela era rica por conta da advocacia. Nesse sentido, Galvão (2023) explica que a sensação de proximidade com celebridades e figuras midiáticas sempre existiu ao longo da história. Ao acompanhar esses indivíduos por meio de canais midiáticos, é comum que as pessoas acreditem que, de fato, construíram uma espécie de amizade com aqueles que acompanham por meio das telas. Assim, com o fortalecimento das redes sociais, esses tipos de interação tornaram-se ainda mais frequentes na sociedade.

Além disso, Tardivo (2023) acrescenta que “quando não havia redes sociais, esse processo acontecia no jornal, nas revistas e em veículos que traziam as histórias de artistas do cinema e da música”. Talvez isso seja mais intenso na atualidade, já que as redes sociais fortalecem esse processo. Hoje, muitos seguidores sentem que fazem parte da família dos influenciadores porque acompanham o dia a dia e estão “imersos” na vida desses influenciadores. E esse sentimento de proximidade causa uma espécie de cegueira, de fanatismo, que também é papel da escola destruir aos poucos.

Sobre a importância do estímulo à criticidade, Arroyo (2017) sustenta que na EJA esse exercício se realiza

não para por à prova, nem superar sua ignorância, inconsciência, irracionalidade, nem a inexistência e invalidade de seus conhecimentos e de suas formas de conhecer, nem para tentar que sejam validados pelos critérios hegemônicos de validade e de verdade, mas trazem seus saberes para serem afirmados, contrapostos como conhecimentos, consciências, formas de pensar alternativos, validados em critérios outros de verdade e validade (p. 71).

É nessa perspectiva que abordamos a cidadania digital, com o propósito de possibilitar que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ampliem seus saberes, adquiram novos conhecimentos, desenvolvam o pensamento crítico e aprendam habilidades de navegação em ambientes digitais. Além disso, buscamos favorecer a leitura de imagens e textos, promovendo práticas de interpretação e análise que contribuam para a formação integral dos sujeitos.

Para entendermos a percepção dos alunos sobre cidadania digital, aplicamos um questionário impresso. É importante destacar que, durante as discussões propostas, o conceito de cidadania foi mencionado, para que os alunos pudessem associá-lo à cidadania digital. A seguir, apresentamos algumas das respostas obtidas.

Quadro 10- O que sei sobre cidadania digital

<p>1. Para você, o que é Cidadania Digital?</p> <p><i>O ato de exercer seus direitos e deveres na internet e nas redes.</i></p> <p><i>O ato de exercer seus direitos e deveres na internet e nas redes sociais.</i></p>

1. Para você, o que é Cidadania Digital?

Com o que eu sei, existe regras igual uma sociedade na vida real, com leis e basicamente a mesma coisa.

Com o que eu sei, existem regras igual uma sociedade na vida real, com leis. É basicamente a mesma coisa.

1. Para você, o que é Cidadania Digital?

Para mim, a Cidadania Digital consiste nos direitos e deveres que as pessoas têm que cumprir dentro das redes, uma vez que são um reflexo dos que estão fora do mundo digital.

Para mim, a cidadania digital consiste nos direitos e deveres que as pessoas têm que cumprir dentro das redes, uma vez que são um reflexo dos que estão fora do mundo digital.

1. Para você, o que é Cidadania Digital?

Para mim, a cidadania digital é o ato de ser um cidadão na internet, exercendo sempre seu respeito, ética e responsabilidade.

Para mim, a cidadania digital é o ato de ser um cidadão na internet, exercendo sempre seu respeito, ética e responsabilidade.

1. Para você, o que é Cidadania Digital?

A cidadania digital é um conjunto de "comportamentos" que as pessoas devem ter ao participar de um ambiente digital.

A cidadania digital é um conjunto de "comportamentos" que as pessoas devem ter ao participar de um ambiente digital.

1. Para você, o que é Cidadania Digital?

A cidadania digital envolve os direitos e deveres que as pessoas têm no âmbito digital, pois a internet não deveria ser uma "terra sem lei" onde todos podem fazer o que querem sem consequências.

A cidadania digital envolve os direitos e deveres que as pessoas têm no âmbito digital, pois a internet não deveria ser uma "terra sem lei" onde todos podem fazer o que querem sem consequências.

1. Para você, o que é Cidadania Digital?

É saber como agir online, usar as redes sociais de modo consciente, responsável e ético.

É saber como agir online, usar as redes sociais de modo consciente, responsável e ético.

A partir das respostas dos alunos, observamos que muitos relacionavam a cidadania digital aos direitos e deveres do cidadão na internet, ao comportamento nos ambientes digitais e à existência de regras nas redes sociais. Essas respostas foram compartilhadas com a turma (sem indicar de quem foi a contribuição), para identificarmos os itens que mais se repetiram nas respostas e discutirmos o conceito de cidadania digital.

Com o intuito de exemplificar o funcionamento das normas que regem o ambiente digital, apresentamos aos alunos o desfecho da prisão da influenciadora Deolane Bezerra. Esse caso serviu para ilustrar de que forma as intervenções legais ocorrem nesse contexto, mostrando que o mundo virtual não está isento de responsabilidades nem de consequências jurídicas. É importante ressaltar que a legislação, tanto no Brasil quanto em diversos outros países, vem se adaptando rapidamente para enfrentar os desafios impostos pelo ambiente digital.

A advogada, cuja prisão preventiva havia sido revogada, foi liberada pela polícia sob a condição de cumprir medidas cautelares, entre as quais se incluía a restrição ao uso da internet. No entanto, em menos de 24 horas após a soltura, a influenciadora publicou uma foto em sua conta no Instagram, descumprindo a ordem judicial. Em razão dessa infração, ela foi novamente presa e permaneceu detida por mais 14 dias. Ao ser liberada pela segunda vez, explicou a seus seguidores que, por ser “amostradinha”, acabou por prolongar sua permanência na prisão.

Figura 5- Notícia 4

"Fui querer ser amostradinha e passei mais 14 dias presa", desabafa Deolane Bezerra

Advogada deixou a cadeia nesta terça-feira (24)



Fonte: www.cnnbrasil.com.br

A declaração da influenciadora digital Deolane Bezerra, quando contextualizada pelo conceito de cidadania digital, suscita uma série de questionamentos e reflexões sobre a conduta no ambiente online e suas consequências no mundo físico. A frase, proferida após um período de detenção, é um exemplo de como a falta de responsabilidade digital pode acarretar penalidades na vida do indivíduo. Além da falta de consciência sobre as implicações legais de suas ações online, o termo usado pela influenciadora “amostradinha” revela a busca por atenção e validação, uma postura comum em redes sociais, onde a lógica da viralização e do engajamento muitas vezes se sobrepõe à prudência e ao respeito às normas.

A cidadania digital, no entanto, prega a responsabilidade e a ética na comunicação, o que significa pensar nas consequências de suas postagens, tanto para si quanto para os outros. No caso da influenciadora, além do descumprimento da lei, faltou reflexão sobre a repercussão de suas ações, inclusive na vida de seus seguidores. Essa falta de percepção ou de responsabilidade ao navegar no ambiente digital e em suas complexidades evidencia a necessidade de refletir sobre o compromisso ético que figuras públicas devem assumir, considerando a influência que exercem e os exemplos que transmitem.

A declaração de Deolane Bezerra ilustra não só o comportamento online e seus reflexos, como também chama a nossa atenção para o tipo de influência à qual a sociedade está exposta e para a necessidade de abordá-la nas escolas. As notícias envolvendo a influencer nos convidam a refletir sobre como a cultura digital pode contrariar as normas legais e éticas da sociedade e sobre a necessidade urgente de maior conscientização sobre os direitos e, principalmente, os deveres que temos como cidadãos no mundo digital.

Para finalizarmos esta etapa da sequência didática, solicitamos aos alunos que produzissem um texto dissertativo-argumentativo, com o seguinte tema: Apostas online: o impacto dos influenciadores digitais na promoção de jogos de azar no Brasil. A produção textual deveria ter como referência as discussões em sala de aula, as pesquisas realizadas pelos estudantes, o conhecimento de mundo e o repertório linguístico de cada um.

É importante mencionar que apenas alguns trechos dos textos produzidos pelos alunos serão compartilhados neste trabalho. O critério de seleção baseou-se na adequação do texto ao tema proposto, na capacidade de argumentação, no uso adequado das fontes pesquisadas, entre outros aspectos. Os textos passaram por processos de correção assistida pela professora e por reescrita realizada pelos próprios alunos, visando ao aprimoramento antes de sua inclusão nesta pesquisa. Essa etapa da sequência didática não teve como objetivo analisar a produção textual inicial com fins diagnósticos ou comparativos em relação à versão final; sua finalidade principal

foi estimular a escrita, considerando que outras atividades de leitura, pesquisa e análise textual já haviam sido realizadas previamente

Quadro 11- Texto 1

A grande questão é que apostar não é só diversão, pode causar dívidas, ansiedade e até dependência. E quando as pessoas famosas incentivam isso, elas influenciam o comportamento de milhares de fãs. Sem falar na falta de controle do governo sobre esse tipo de propaganda.

Por isso, é importante que os influenciadores tenham mais responsabilidade sobre o que divulgam. E o governo precisa criar regras mais claras para proteger a população, principalmente os adolescentes, que são os mais expostos a esse tipo de conteúdo.

É necessário refletir sobre até que ponto esses influenciadores devem ser responsabilizados pelo que promovem. Promover jogos de azar não é o mesmo que anunciar produtos "normais", trata-se de um setor que pode promover endividamento e danos à saúde mental. A sociedade precisa cobrar limites, e os próprios influenciadores devem se posicionar de forma mais crítica e responsável quanto ao impacto que geram. Em vez de mostrar apenas os ganhos, deveriam também alertar os riscos e na maioria das vezes, quem mais lucram são as empresas.

Fonte: Digitalizado e transcrito pela pesquisadora

Neste texto, o aluno demonstra um posicionamento crítico ao abordar a questão das apostas online sob as perspectivas individual, social e governamental. Ele inicia desmistificando a ideia de que apostar é apenas uma diversão e aponta as graves consequências,

como endividamento, ansiedade e dependência. O estudante denuncia a falta de responsabilidade dos influenciadores digitais, que usam seu poder de influência para moldar o comportamento dos fãs, sem se preocupar com os impactos negativos.

O autor do texto argumenta contra a divulgação de jogos online, ao considerar que não se trata de publicidade de "produtos normais" e ao destacar os riscos. Ao mesmo tempo em que aponta o problema, o aluno propõe soluções, como a necessidade de os influenciadores serem mais transparentes, alertando sobre os riscos, em vez de apenas mostrar os ganhos. Esse posicionamento evidencia o desenvolvimento de uma das habilidades previstas na BNCC para os anos finais do ensino fundamental, a capacidade de “engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social” (BRASIL, 2017, p. 145).

Além disso, o aluno destaca o dever do governo, cobrando maior controle e a criação de uma regulamentação para proteger a população. Ao responsabilizar o governo e os influenciadores digitais, o aluno reivindica melhorias a partir de sua leitura do mundo e cobra ações de quem pode promover as mudanças necessárias.

Reconhecê-los sujeitos de conhecimentos, de leituras de si e do mundo, e colocá-los em diálogo com os conhecimentos, com as leituras de mundo e de sociedade, de si mesmos a que têm direito. Reconhecer os educandos sujeitos de conhecimentos é precondição para garantir seu direito ao conhecimento (ARROYO, 2017, p. 168).

A relevância desse tipo de atividade é defendida por Arroyo (2017), que argumenta a favor de propostas pedagógicas que dialoguem com as vivências de jovens e adultos. Tais propostas reconhecem o retorno desses estudantes à escola como um tempo de direitos de pessoas capazes de compreender e se posicionar diante das questões sociais, sabendo quais causas devem ser defendidas e cobradas.

Quadro 12- Texto 2

Os jogos de azar são muito perigosos, pois eles fazem com que as pessoas acreditem em algo que não tem retorno, tanto no financeiro quanto no mental. É um exemplo disso foi um jovem que se suicidou por conta de perder 140 mil reais no jogo de tigrinho (um dos jogos de azar mais famosos). É esse tipo de situação e recorrente no Brasil, muitas famílias acabam por conta dos jogos de azar e isso ocorre por conta da divulgação dos jogos que vem massivamente de ídolos da pessoa. O esporte não é algo que deve ser seguido, pois ele existe para as pessoas perder e não lucrar, fazendo com que as pessoas tenham uma expectativa.

Os jogos de azar são muito perigosos, pois eles fazem com que as pessoas acreditem em algo que não tem retorno, tanto financeiro quanto no mental. E um exemplo disso foi um jovem que se suicidou por conta de perder 140 mil reais no jogo do tigrinho (um dos jogos de azar mais famosos). E esse tipo de situação é recorrente no Brasil, muitas famílias acabam por conta dos jogos de azar e isso ocorreu por causa da divulgação dos jogos que vem normalmente do ídolo da pessoa. “Eu apostei” não é algo que deve ser seguido, pois ela existe para a pessoa perder e não lucrar, fazendo com que a falsa esperança do ganho. Nunca aposte

Fonte: Digitalizado e transcrito pela pesquisadora

No texto acima, o aluno usou como repertório dados de uma pesquisa sobre os casos de adoecimento mental e suicídio decorrentes dos jogos de azar. O próprio ambiente digital oferece links que dão acesso a várias notícias sobre o mesmo tema; assim, em uma atividade de pesquisa, o estudante pode acessar uma vasta gama de informações, realizar diversas leituras e construir um repertório argumentativo sólido.

A menção ao caso de um jovem que cometeu suicídio e à destruição de famílias em razão dos vícios em jogos online, além de evidenciar o senso de empatia e responsabilidade social, destaca o desenvolvimento da habilidade de seleção de “informações e dados relevantes de fontes diversas (impresas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes” para a construção de uma argumentação consistente (Brasil, 2017, 151).

A crítica se aprofunda ao considerar os influenciadores como “ídolos”, que exercem grande influência sobre o comportamento de seus seguidores, principalmente adolescentes e jovens. Assim, o aluno adota uma postura de alerta e advertência ao usar a linguagem imperativa “nunca aposte” e desmistifica a ideia de que os jogos são uma forma de lucro. Esse posicionamento é resultado de um processo de análise, a partir das discussões propostas em sala de aula e das pesquisas realizadas que contribuíram para formar a opinião do estudante sobre esse assunto.

É relevante destacar que o autor desse texto utilizou um exemplo específico, “o jogo do Tigrinho”, relacionando-o à realidade das redes sociais, onde o jogo é um dos mais divulgados. Esse aluno revelou, durante as discussões sobre jogos em sala, que começou a jogar por diversão; contudo, confessou ter acumulado dívidas e ter desenvolvido ansiedade. Sobre a importância dessas experiências compartilhadas na escola, Arroyo (2017) tece os seguintes questionamentos:

O tempo de escola será um tempo-espço de um digno, justo, humano viver? Como fazer para que os itinerários do trabalho para a EJA sejam itinerários por uma vida

justa? Que lhes garantam o direito a entender as injustiças sociais, raciais, cognitivas de que são vítimas para fortalecê-los em suas lutas por educação-libertação (p. 124).

Ao relatar sua experiência com os jogos e as consequências decorrentes, o estudante não apenas compartilha vivências pessoais, como também critica a idolatria dirigida a influenciadores que não exercem a cidadania digital. O aluno argumenta que a divulgação de jogos por “ídolos” acaba por enganar inúmeros seguidores, uma vez que apresentam apenas ganhos aparentes, sem advertir sobre os riscos e as perdas envolvidos. Nesse sentido, o estudante admite ter sido vítima de falsa publicidade, o que evidencia a necessidade de maior consciência crítica diante das práticas de marketing digital e da influência exercida nas redes sociais.

Quadro 13- Texto 3

Dessa forma, em vez de proibir ou demonizar apostas online, seria mais viável buscar o equilíbrio, exigir que os influenciadores deixem claro que estão fazendo publicidade, mostrando ganhos reais, e o governo criando leis para limitar o acesso de menores a esse tipo de conteúdo. Internet trouxe diversão e liberdade, mas também responsabilidade. As bets não precisam ser um problema, desde que sejam tratadas com seriedade e respeito aqueles que assistem e confiam nos conteúdos que seguem nas suas redes sociais.

Dessa forma, em vez de proibir ou demonizar apostas online, seria mais viável buscar o equilíbrio, exigir que os influenciadores deixem claro que estão fazendo publicidade, mostrando ganhos reais, e o governo criando leis para limitar o acesso de menores a esse tipo de conteúdo. Internet trouxe diversão e liberdade, mas também responsabilidade. As bets não precisam ser um problema, desde que sejam tratadas com seriedade e respeito aqueles que assistem e confiam nos conteúdos que seguem nas suas redes sociais.

Fonte: Digitalizado e transcrito pela pesquisadora

Neste trecho, o estudante adota uma postura perspicaz ao defender as apostas online, em vez de uma proibição total. Sua argumentação propõe um equilíbrio entre a necessidade de criar leis eficazes e a conscientização da população. Ele ressalta que, sem a responsabilidade dos

usuários, a legislação, por si só, pode ser ineficaz. Essa visão demonstra um olhar analítico sobre o cenário digital, em que a mera existência de normas não assegura sua efetividade.

Esse posicionamento reflete o desenvolvimento da competência 7 de Língua Portuguesa da BNCC, que preconiza "reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias" (Brasil, 2017, p. 87). O aluno expressa sua opinião ao argumentar que as apostas não devem ser "demonizadas", mas reconhece as lacunas: a falta de regulamentação específica, a ausência de transparência por parte dos influenciadores e a necessidade de um uso mais consciente por parte dos usuários. A capacidade de manifestar um ponto de vista embasado, sem cair em extremismos, é um indicador claro de pensamento crítico.

Ao propor medidas concretas, como a obrigatoriedade de influenciadores identificarem publicidade e demonstrarem ganhos reais, bem como a criação de leis para limitar o acesso de menores, o estudante adota um posicionamento estratégico. Ele defende a ideia de responsabilidade compartilhada, reconhecendo que o governo tem um papel fundamental na criação de leis, os influenciadores, na promoção da transparência, e os próprios usuários, no consumo consciente.

Essa abordagem está em consonância com a ideia de Arroyo (2017, p. 151) sobre os currículos da EJA, que devem priorizar experiências que capacitem os alunos a “desconstruir a imagem negativa de iletrados, sem formação, e afirmar a imagem positiva de serem, com seus coletivos educadores, formadores de outra sociedade”. Formadores de si mesmos como sujeitos coletivos de direitos." A frase "internet trouxe diversão e liberdade, mas também responsabilidade" sintetiza uma visão ponderada sobre a situação. Ela evidencia a compreensão do estudante sobre as complexidades do mundo digital, em que a liberdade de acesso deve ser acompanhada de bom senso, de responsabilidade individual e coletiva, e da regulamentação dos direitos e deveres de cada parte envolvida.

Quadro 14- Texto 4

Do ponto de vista ético, cabe questionar a responsabilidade desses influenciadores, muitos se aproveitam da ausência de regulamentação clara para lucrar com publicidade de empresas estrangeiras, sem considerarem os consumidores para seu público. Essa prática contraria princípios básicos de transparência e honestidade com a audiência, sendo necessária que haja fiscalização mais rigorosa por parte dos plataformas digitais e das autoridades competentes.

Do ponto de vista ético, cabe questionar a responsabilidade desses influenciadores, muitos se aproveitam da ausência de regulamentação clara para lucrar com publicidade de empresas estrangeiras, sem considerar as consequências para seu público. Essa prática contraria princípios básicos da transparência e cuidado com a audiência, sendo necessário que haja fiscalização mais rigorosa por parte das plataformas digitais e das autoridades competentes.

Fonte: Digitalizado e transcrito pela pesquisadora

Enquanto no texto anterior o aluno defende a regulamentação das apostas e a fiscalização do poder público, neste, o estudante se posiciona com forte senso crítico e uma perspectiva ética sobre a atuação de influenciadores digitais na publicidade de jogos de azar. O autor argumenta que alguns influenciadores se apoiam na ausência de leis para lucrar, o que questiona a responsabilidade e a moralidade dessas ações.

Sobre a importância de abordar esses temas, Arroyo (2017, p. 151) defende que tem-se falado da função da escola como educadora em direitos humanos, “supondo que crianças, adolescentes, jovens e adultos sem direitos têm de aprender-se sujeitos de direitos.” Para o autor, é mais pedagógico e coerente reconhecê-los como pessoas em luta por direitos, conscientes dos direitos que lhes são negados, aprendendo a ser cidadãos de direitos humanos em lutas coletivas (Arroyo, 2017).

Ao defender maior transparência e cuidado com o público, o estudante demonstra que valoriza princípios morais fundamentais na comunicação. Mesmo na ausência de regulamentação específica, o posicionamento do aluno é claro: a promoção desses jogos e apostas por influenciadores é antiética. Essa consciência crítica é resultado da reflexão sobre a realidade e os problemas sociais, bem como da compreensão da importância de lutar por direitos e por um ambiente digital mais íntegro.

Quadro 15- Texto 5

A Propaganda de cigarros já foi proibida por causar danos à saúde com as apostas eletrônicas agir com o mesmo rigor. Não podemos tratar como normal uma prática que causa sofrimento e alimenta uma indústria milionária à custa da população. A influência digital precisa ser usada com consciência e não para enganar quem já tem tão pouco a perder.

A propaganda de cigarro já foi proibida por causar danos à saúde. Com as apostas deveríamos agir com o mesmo rigor. Não podemos tratar como normal uma prática que causa sofrimento e alimenta uma indústria bilionária às custas da população. A influência digital precisa ser usada com consciência e não para enganar quem já tem tão pouco a perder.

Fonte: Digitalizado e transcrito pela pesquisadora

Neste trecho, o aluno cita uma medida de saúde pública já estabelecida, a proibição da propaganda de cigarro. Na mesma perspectiva, o autor do texto defende a proibição das apostas online por causarem danos à saúde da população que é vítima desses jogos. A analogia é interessante, pois associa as apostas a um produto comprovadamente nocivo, elevando o debate para a esfera da saúde pública e do bem-estar social.

É importante notar que o estudante adota uma postura de indignação ao citar a indústria bilionária que lucra às custas da população, o que revela, além de empatia, um senso de justiça diante da situação. Conforme Arroyo (2017, p. 151), é extremamente significativo que esses posicionamentos sejam encorajados na EJA, que se tornem ações coletivas, que reflitam em uma sociedade mais justa, para que esses indivíduos tenham direito a um justo e digno viver.

Nesse sentido, o aluno trata esse tema como uma questão que exige consciência ética dos influenciadores, condenando o uso das redes sociais para "enganar quem já tem tão pouco a perder", e reconhecendo o estado de vulnerabilidade social e econômica do público-alvo, o que reflete o posicionamento de um cidadão consciente, preocupado com as perdas da população e que critica o enriquecimento das casas de apostas.

Quadro 16- Texto 6

De acordo com pesquisas publicadas no site uol.com, os jogos de azar afetam mais de 40% de endividados das classes D e E, ou seja, a falsa propaganda "coloquei R\$ 10,00 e ganhei R\$ 1 mil", "mudou minha vida" e "fácil e rápido de ganhar dinheiro" implementa na parcela vulnerável a esperança de que podem mudar sua condição financeira, o que os influenciadores deixam de comunicar, as apostas online são um gatilho para quem tem vícios, ou que está com a saúde mental comprometida.

De acordo com pesquisas publicadas no site uol.com, os jogos de azar afetam mais de 40% de endividados das classes D e E, ou seja, a falsa propaganda "coloquei R\$ 10,00 e ganhei R\$ 1 mil", "mudou minha vida", e "fácil e rápido de ganhar dinheiro" implementa na parcela vulnerável a esperança de que podem mudar sua condição financeira, o que os

“influencers” deixam de comunicar, as apostas online são um gatilho para quem tem vício ou que está com a saúde mental enfraquecida.

Fonte: Digitalizado e transcrito pela pesquisadora

Neste texto, o estudante utiliza dados de uma notícia discutida em sala de aula para abordar as classes sociais mais afetadas pelos jogos de azar. Ele apresenta uma análise socioeconômica do problema, destacando como as falsas promessas de ganho são direcionadas especificamente a um público já endividado e com menor poder aquisitivo. O posicionamento do aluno é de denúncia social, uma vez que expõe a perversa ilusão de ganhos rápidos e a exploração de pessoas já em situação financeira delicada.

Essa postura alinha-se às orientações da BNCC no que diz respeito à produção de textos com “questionamentos, reclamações de direitos e denúncias de desrespeito a legislações e regulamentações e a direitos; discussão de propostas e programas de interesse público” (Brasil, 2017). A ideia defendida pelo aluno revela um olhar crítico sobre as injustiças sociais e a forma como determinados mecanismos podem agravar a vulnerabilidade de grupos específicos.

Um ponto que merece destaque neste texto é a conexão entre o vício em apostas e a saúde mental. O aluno expressa a opinião de que os jogos de azar não são apenas uma diversão, mas também um "gatilho" para indivíduos com a saúde mental fragilizada, o que demonstra uma visão humanista do problema. Além disso, critica a omissão dos influenciadores, que "deixam de comunicar" os riscos e as consequências negativas associados às apostas. Essa denúncia ressalta a irresponsabilidade de quem detém poder de fala e influência no ambiente digital, mas opta por esconder a verdade em prol de ganhos financeiros.

O autor do texto defende que a liberdade de expressão e a influência digital devem vir acompanhadas de um dever indissociável de transparência e de cuidado com o público, especialmente com os mais vulneráveis. Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento de uma cidadania digital plena e responsável, na qual a ética e a empatia guiam as interações e comunicações online.

O impacto dos influenciadores digitais está presente em quase todos os âmbitos da nossa vida, seja em lugares que frequentamos ou não decidimos frequentar, nas comidas diárias, em hábitos esportivos e de lazer, eles influenciam até na escolha de apostas online, também conhecidos como jogos de azar. Não é novidade que os influenciadores digitais ditam ou pelo menos "auxiliam" em nossas escolhas e decisões no dia a dia, entretanto, esse impacto das mídias na vida da grande parcela social está se refletindo de maneira negativa, sobretudo nas classes com maior precariedade econômica. Isso ocorre pela falta de educação econômica e social, além da influência da mídia geral sobre o assunto. Com toda a repercussão causada pelo tema de extrema necessidade combater essa mazela antes que ela se amplie ainda mais.

O impacto dos influenciadores digitais está presente em quase todos os âmbitos da nossa vida, seja em lugares que frequentamos ou não decidimos frequentar, nas comidas diárias, em hábitos esportivos e de lazer, eles influenciam até na escolha de apostas online, também conhecidos como jogos de azar. Não é novidade que os influenciadores digitais ditam ou pelo menos "auxiliam" em nossas escolhas e decisões no dia a dia, entretanto, esse impacto das mídias na vida da grande parcela social está se refletindo de maneira negativa, sobretudo nas classes com mais precariedade econômica. Isso ocorre pela falta de educação econômica e social, além da influência da mídia geral sobre o assunto. Com toda a repercussão causada pelo tema, se torna de extrema necessidade combater essa mazela antes que ela se amplie ainda mais.

Fonte: Digitalizado e transcrito pela pesquisadora

Neste texto, o autor oferece uma visão ampla da influência digital ao citar o impacto significativo em diversas áreas da vida cotidiana. A partir disso, restringe a discussão ao tema das apostas online, destacando-a como mais uma esfera de atuação desses influenciadores, possivelmente a que lhes traz maior retorno financeiro. O aluno usa termos como "ditar" e "orientar" para se referir à influência das redes sociais em nossas escolhas diárias, desde a escolha de um restaurante até a de onde investimos o nosso dinheiro.

O posicionamento no texto reflete um alerta, especialmente em relação às classes menos favorecidas. Ele promove uma análise sobre o grau de alienação de parte da sociedade, atribuindo essa condição, em parte, à deficiência de educação financeira, que torna a população mais pobre um alvo fácil para propostas de jogos de azar. Essa discussão corrobora o pensamento de Arroyo (2017, p. 36), que defende a importância de tais debates ao acreditar que o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é plenamente capaz de produzir saberes e modos de pensar críticos sobre sua realidade.

A preocupação com as classes econômicas mais baixas e a identificação do problema como uma "mazela social" evidenciam um forte senso de cidadania e de responsabilidade por parte do estudante. Demonstra ainda a capacidade de se posicionar eticamente e de propor a necessidade de intervenção para o bem-estar coletivo, atitudes fundamentais para a formação de um cidadão ativo e engajado. Nesse sentido, o autor do texto reivindica mudanças antes que a questão se amplie. É relevante pontuar que essas discussões foram propostas em 2024, antes da problemática das apostas ter a visibilidade que tem atualmente. Em outubro de 2024, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) das Bets no Senado Federal foi criada para investigar as atividades das empresas de apostas online no Brasil, que tiveram um crescimento exponencial nos últimos anos.

A CPI das Bets ouviu representantes do governo, empresários do setor, influenciadores digitais e especialistas em saúde mental, entre outros. A relatora da CPI, senadora Soraya Thronicke (Podemos-MS), apresentou um relatório final que, entre outras propostas, recomendava a proibição de jogos semelhantes à caça-níqueis (como o "Jogo do Tigrinho") e de pessoas inscritas no CadÚnico (de baixa renda) apostarem na internet. No relatório final, a senadora pediu o indiciamento de diversas pessoas, incluindo influenciadores digitais, por crimes como estelionato e propaganda enganosa. No entanto, em um desdobramento recente, o relatório final foi rejeitado pelos integrantes da CPI (Senado, 2025)

Apesar disso, as discussões precisam se intensificar nas salas de aula, uma vez que se trata de um grave problema social atual. Enquanto o poder público não regulamenta, não fiscaliza nem proíbe, a escola segue cumprindo seu papel de conscientização e orientação.

A experiência escolar, social da EJA e da docência nunca foi carregada de luminosidades de futuro nem sequer de desconstrução de passados tão pesados. Esse é o clima que persegue as identidades dos docentes, de educadores da EJA, quando esta continua ainda apegada à velha função de suprir-reparar percursos truncados escolares. As tentativas desses passageiros de fazer dessa volta à escola uma experiência que redefina percursos sociais e humanos tão brutalmente entrelaçados às estruturas, aos padrões de poder e de trabalho, de propriedade-apropriação da terra, da renda, tão sexistas, classistas, racistas, têm sido e continuam sendo uma constante aventura de coletivos docentes-educadores/as, também passageiros da noite. Aventuras heroicas, mas limitadas. Na contramão desses padrões de classe, sociais, políticos e até escolares. As identidades docentes/educadoras dos profissionais estão submetidas a essas tensões dos limites de prometer outras passagens (Arroyo, 2017, p. 36)

As escolas sempre desempenharam um papel crucial na determinação das oportunidades de vida dos estudantes. Elas regulam o acesso às ordens do discurso, a relação entre os discursos em um espaço social específico e o capital simbólico, bem como os sentidos

simbólicos que circulam no acesso ao emprego, ao poder político e ao reconhecimento cultural. Elas fornecem acesso a um mundo de trabalho hierarquicamente ordenado; moldam suas cidadanias; oferecem um suplemento aos discursos e às atividades de comunidades e estilos de vida particulares (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 31).

Nesse cenário complexo, o trabalho de conscientização realizado pelos professores em sala de aula assume um papel fundamental e desafiador. Se a EJA é historicamente vista como um espaço de reparação, o professor é chamado a ir muito além disso. Em suma, o trabalho de conscientização dos professores na EJA, conforme a reflexão de Arroyo, é um ato de resistência e de esperança. É um esforço contínuo para transformar um espaço historicamente marcado por limitações em um catalisador de mudança e de superação.

4.2 Bem-estar e saúde emocional online

Esta etapa da sequência didática teve como objetivo principal fazer com que os estudantes se percebessem como usuários de conteúdos em redes sociais e de outros recursos disponíveis na internet. Por meio do compartilhamento de textos e vídeos, foram mobilizadas situações-problema para que os alunos estabelecessem relações entre o uso de redes sociais e a saúde emocional. Para isso, iniciamos compartilhando uma notícia publicada no Instagram.

O humorista Whindersson Nunes é uma das figuras mais conhecidas e influentes das redes sociais no Brasil. Ele começou a gravar vídeos para a plataforma YouTube ainda adolescente e, aos poucos, passou a atuar em outros espaços digitais, ganhando fama e reconhecimento de milhares de pessoas. Apenas no Instagram, o humorista tem quase 58 milhões de seguidores.

Vindo de uma realidade de extrema pobreza no interior do Piauí, o influenciador alcançou a fama e uma significativa fortuna, transformando a vida de sua família. Contudo, mesmo após alcançar seus maiores objetivos financeiros, o humorista enfrentou uma profunda depressão que abalou tanto sua família quanto seus seguidores mais dedicados. Em um texto emocionante publicado nas redes sociais, ele revelou ter sofrido abuso na infância. Essa confissão pública foi uma surpresa para a família e os seguidores.

Figura 6- Post Instagram



Fonte: Instagram.com

Além da notícia acima, compartilhamos e lemos, com a turma, o relato do influenciador na íntegra. Na descrição, Winderson contou que foi abusado aos seis anos de idade e que poucas pessoas sabiam disso; por isso, admitiu ter receio de abordar o assunto. Ele também refletiu sobre os problemas de saúde mental que o levaram a quase tirar a própria vida e sobre o seu envolvimento com drogas. Ao final, Whindersson deixou um conselho aos seguidores.

A escolha dessa publicação para abordar os multiletramentos alinha-se à ideia defendida por Ribeiro (2013, p. 21), segundo a qual “um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdo, mas de formas de dizer. Há, neles, o produto da costura de intenções, sentidos, linguagens [...]”. Nesse contexto, a notícia compartilhada é rica em significados, tanto em sua linguagem verbal quanto em sua linguagem não verbal. As palavras iniciais “alerta gatilho”, combinadas com a imagem do influenciador exibindo uma expressão triste e reflexiva, chamam a atenção do leitor e sinalizam a seriedade do tema abordado.

Além de discutir nossa relação com a internet e com o bem-estar emocional, esta etapa teve como objetivo abordar um tema de extrema relevância social: o abuso infantil. A seguir, transcrevo algumas falas dos alunos após a leitura dos textos.

Quadro 18- Sobre o influenciador...

Eduarda: Sempre achei esse menino estranho (pausa) mesmo sendo alguém que faz piada (pausa longa) parecia que escondia uma tristeza.

João: Eu não teria coragem de revelar uma coisa dessas (risos)

Maria: Acho que para um homem é difícil (risos, pausa) ainda mais ele sendo famoso (pausa) deve ser mil vezes pior falar disso.

Adalberto: Mas a gente não sabe como isso estava dentro dele, né? Cada um sabe de si. (pausa) Na certa estava incomodando muito e ele quis colocar para fora.

Débora: Não dá para julgar, porque é um sentimento que só quem passa sabe (pausa) Ele já é um homem (pausa) mas deve continuar sentindo a dor.

Jéssica: Pois é, talvez ele queira seguir a vida livre dessa culpa (pausa) eu digo assim porque a pessoa que passa por isso às vezes sente culpa (pausa) como se ele tivesse errado.

Antônio: Mesmo assim eu achei ele corajoso. Um cara com tanto dinheiro (pausa) poderia procurar um psicólogo para se tratar. Acho que falar assim para todo mundo não resolve nada.

Isabel: Mas ele não precisa ter vergonha disso. E também tem os seguidores dele (pausa) vai que tem alguém passando por essa situação?

Francisco: Vocês, mulheres, precisam entender que algumas coisas para nós homens são mais complicadas. (pausa longa) Parece que certas coisas deixam na cara que a gente é fraco (risos)

Fonte: Registros da pesquisadora

Essa discussão sobre o relato do influenciador digital traz um tema delicado, mas não pode ser ignorado nas salas de EJA. O diálogo acima revela as reações e julgamentos que se reproduzem sobre o tema na sociedade, bem como a importância de abordá-lo abertamente em um ambiente educacional. As falas dos alunos evidenciam diferentes perspectivas sobre compreensão, empatia, sensibilidade e o estigma, especialmente quando associado a homens ou a figuras públicas.

Durante a discussão, os estudantes ressaltaram que essa situação pode causar dor e medo de julgamentos, por ser extremamente íntima. Ao mesmo tempo, abordaram o sentimento de culpa que a vítima pode carregar, um aspecto penoso da experiência de abuso frequentemente negligenciado. Um dos alunos levantou um ponto importante sobre a busca por ajuda profissional, mas questionou a necessidade ou eficácia da exposição nas redes sociais

Por se tratar de uma figura pública, mesmo que o acompanhamento profissional seja fundamental, a resposta da aluna Isabel ressalta o poder de compartilhar o trauma para além do tratamento individual, pois pode inspirar e encorajar outras vítimas a procurar ajuda ou a se sentirem menos incompreendidas e sozinhas.

Vale destacar algumas falas importantes para entender as dinâmicas de gênero ligadas ao abuso: “Vocês, mulheres, precisam entender que algumas coisas para nós, homens, são mais

complicadas. Parece que certas coisas deixam na cara que a gente é fraco”. Esse posicionamento expressa o preconceito e a pressão social sobre os homens, em que a exposição do trauma pode ser interpretada como vulnerabilidade ou fraqueza. A sala de aula da EJA pode ser um espaço para desconstruir esses estereótipos, promovendo uma visão mais saudável e inclusiva da masculinidade.

Sob essa perspectiva, Arroyo (2017, p. 302) defende a urgência de incorporar estudos e textos que abordem a cultura sexista, machista e patriarcal brasileira, reconhecendo e analisando essa realidade em todas as etapas da educação escolar, da infância à formação de jovens e adultos. Propõe, ainda, a análise crítica dos materiais didáticos de diversas áreas curriculares, com o objetivo de verificar se as vivências ameaçadas por tais estruturas encontram espaço ou permanecem silenciadas.

Na EJA, os alunos possuem uma bagagem de experiências mais vasta, o que lhes permite abordar temas complexos com maior profundidade e empatia, a partir de diferentes perspectivas. É possível que, na turma, algum aluno já tenha passado por uma situação semelhante ou conheça alguém que tenha sofrido esse tipo de violência, o que enriquece o debate e promove um senso de identificação. Discutir sobre o abuso na escola ajuda a combater o silêncio e a vergonha associados a ele, e pode induzir indivíduos que sofreram essa agressão a buscar ajuda.

Para que os alunos pudessem avançar no reconhecimento do impacto dos conteúdos que consumiam na internet, em especial nas redes sociais, questionamos a cada um qual sentimento o relato do influenciador lhe provocou. A seguir, são transcritas algumas falas:

Quadro 19- Sentimento provocado pelo relato do influenciador

<p>Eduarda: Eu não gosto nem de pensar numa cena dessas, uma criança de 6 anos (pausa) dá uma revolta na gente.</p> <p>João: Isso desperta na gente a vontade de fazer justiça com as próprias mãos, porque se fosse um parente meu (pausa) com certeza eu ia perder a razão.</p> <p>Maria: O pior sentimento é a tristeza mesmo, saber que fizeram isso com uma criança indefesa.</p> <p>Adalberto: Eu me coloquei no lugar dele, e de certa forma (pausa) hoje eu entendo por que ele tem depressão. Essas coisas não desaparecem com dinheiro nenhum desse mundo.</p> <p>Débora: Todas as vezes que eu vejo algo assim eu sinto nojo. Fico pensando como o ser humano é capaz de tanta covardia.</p> <p>Jéssica: Como mãe eu fico arrasada (porque) porque sei que quando a mãe dele soube sentiu uma dor muito grande. Ela vai se culpar por não ter conseguido proteger o filho pequeno.</p>

Antônio: E a gente que é pai sente medo (pausa longa) porque de alguma forma isso continua acontecendo.

Isabel: Mas eu acho que ver essas coisas, mesmo que deixe a gente triste, serve como lição também (pausa) pra gente ter mais cuidado com os nossos filhos.

Francisco: Dá um sentimento ruim (pausa, voz embargada) é como se a gente não pudesse confiar em ninguém ao nosso redor (pausa) porque não sabemos do que o outro é capaz.

Fonte: Registros da pesquisadora

Esse momento, reservado para ouvir diferentes pontos de vista e refletir sobre a dor alheia, é fundamental para que os alunos desenvolvam a empatia. A discussão sobre o relato do influenciador permitiu que compreendessem as complexidades emocionais envolvidas e a importância de não julgar as vítimas. Nesse contexto, a leitura de uma notícia pode ser uma excelente oportunidade para trabalhar questões socioemocionais, para a construção da cidadania e para a promoção de um ambiente mais seguro e acolhedor para todos.

Nessa perspectiva, Arroyo (2017, p. 307) defende que os conhecimentos escolares contribuem para uma análise crítica das causas das violências na sociedade. Para o autor, devemos “não as ocultar, mas trazê-las para as áreas do conhecimento”, para que os alunos desenvolvam um senso apurado sobre questões sociais relevantes e se tornem agentes de mudança em suas comunidades.

Para enfatizar a importância social do relato do influenciador Windersson Nunes, assistimos, em sala de aula, a uma entrevista com o psicólogo clínico Rossandro Klinjey. Conhecido por sua abordagem de temas como educação, comportamento, família e bem-estar emocional, o palestrante e escritor brasileiro se tornou uma figura popular nas redes sociais e na mídia, onde seus vídeos e reflexões alcançaram milhões de visualizações.

Figura 7- Entrevista no YouTube



A importância das revelações de Whindersson Nunes sobre abuso sexual e seu impacto nas pessoas



Rossandro Klinjey ✓
1,08 mi de inscritos

[Inscrever-se](#)

Fonte: youtube.com

No vídeo, o psicólogo analisa o impacto de influenciadores e figuras públicas ao abordarem temas delicados, como a violência. Ele argumenta que, quando celebridades se manifestam sobre esses assuntos, ocorre uma ruptura de tabus. Muitas pessoas que sofrem em silêncio, sentindo vergonha de falar sobre a violência que experienciaram, se sentem encorajadas e validadas ao ver uma figura conhecida compartilhar uma experiência semelhante. O depoimento de uma pessoa influente, nesse contexto, serve como um poderoso instrumento de conscientização. Klinjey (2024) destaca que a atitude do influenciador ao testemunhar sua própria realidade de abuso não apenas evidencia a prevalência do problema, mas também aumenta a sensibilidade da sociedade às consequências profundas e duradouras que esse tipo de violência deixa na vida de suas vítimas.

O psicólogo também ressalta que esse tipo de declaração pública pode ajudar a reduzir o estigma que muitas vezes recai sobre as pessoas que sofrem abuso. Ele explica que as vítimas frequentemente carregam um sentimento de culpa, como se tivessem sido cúmplices da própria violência. Klinjey (2024) pontua que essa postura também pode ser empoderadora, pois, quando uma celebridade expõe o fato e descreve as consequências, como o vício em drogas, a

depressão e a ideação suicida, faz com que as pessoas percebam a gravidade desse assunto e se sintam aptas a falar.

Quando se trata da abordagem dessa temática por meio de um vídeo, Canni e Coscarelli (2016, 24) enfatizam que a multimodalidade desenvolve conceitos que fornecem subsídios para a análise e a produção de textos construídos a partir de diferentes modos de linguagem, sem a necessidade de um olhar isolado para cada um deles. Dessa forma, as autoras destacam a importância da “orquestração entre palavra e imagem, cujo resultado sejam os sentidos materializados em sua constituição híbrida, e advogam por uma linguagem constituída por múltiplas articulações entre os diversos modos semióticos”.

A exibição do vídeo teve como objetivo mostrar aos alunos que as ações praticadas no âmbito digital podem ter consequências boas ou ruins. Por essa razão, os influenciadores digitais precisam assumir o compromisso ético de abordar pautas relevantes nas redes sociais, sem a pretensão de engajamento ou de visualizações, mas como cidadãos conscientes de sua influência, capazes de contribuir para o debate e o enfrentamento desse tipo de violência.

Para aprofundar a discussão sobre o abuso infantil, convidamos a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio do departamento de Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), para uma roda de conversa com os alunos sobre o tema. Na ocasião, estiveram presentes uma psicóloga, uma pedagoga e uma psicopedagoga, que abordaram o tema com muita responsabilidade e leveza e ofereceram uma escuta atenta aos alunos que quiseram participar. Ao final dessa atividade, disponibilizei no quadro um QR Code, para que os alunos pudessem avaliar o momento e se familiarizar com esse tipo de ferramenta usada para interação e transmissão de informações.

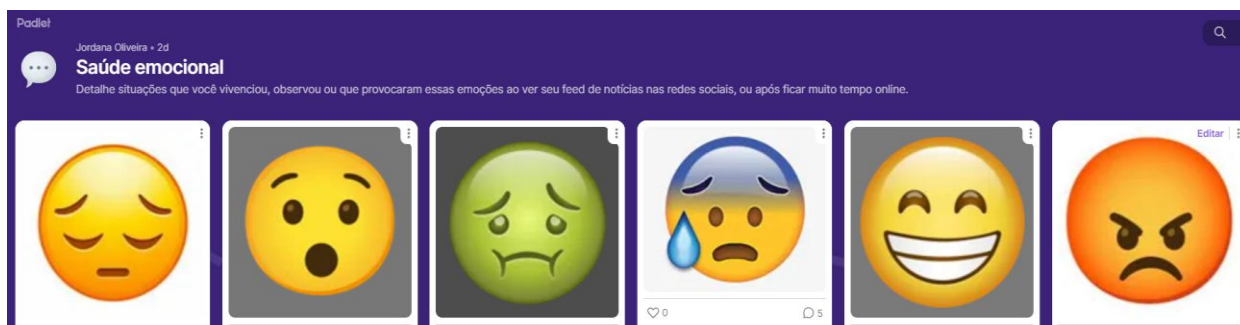
Como parte integrante da sequência didática, prosseguimos com a discussão sobre a influência das publicações nas redes sociais sobre o nosso bem-estar e a saúde emocional. Para tanto, elaboramos um mural sobre o tema na plataforma *Padlet*. A proposta consistia em que os alunos compartilhassem postagens nas redes sociais que evocassem os sentimentos representados pelos emojis selecionados.

Essa abordagem fundamenta-se em Paiva (2016, p. 396), que destaca o uso crescente de emojis como tentativa de sintetizar sentidos em contextos interacionais específicos, ao mesmo tempo em que amplia a carga significativa e emocional da mensagem. Segundo a autora, a imagem detém uma força comunicativa superior, tornando a expressão de sentimentos, como o afeto, mais acessível do que a linguagem verbal.

No mural produzido, os estudantes deveriam analisar as representações gráficas e indicar o tipo de conteúdo digital que desencadeia cada emoção. O acesso à ferramenta ocorreu

por meio do compartilhamento de um link no grupo da turma (via WhatsApp), o que viabilizou a participação individual em dispositivos móveis, conforme as orientações da atividade.

Figura 8- Mural sobre saúde emocional






Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na produção dessa atividade, organizamos o ambiente virtual em colunas distintas, cada uma identificada por um emoji específico. Selecionamos, ainda, representações gráficas capazes de expressar reações humanas, abrangendo desde emoções como alegria e espanto até sentimentos mais complexos, como tristeza, medo, repulsa e raiva. No âmbito da abordagem dos multiletramentos, as práticas de linguagem contemporâneas demandam novas reflexões sobre o processo de leitura. Nesta proposta, compreendemos a leitura como interação, como um ato de atribuição de sentidos e como uma prática social voltada para a ação no mundo (Kersh; Rabello, 2016, p. 50)

No cabeçalho da atividade, o comando instruía os discentes a detalharem situações vivenciadas ou observadas em seus feeds de notícias que tivessem provocado tais emoções. Essa orientação permitiu que o aluno conectasse o símbolo (emoji) a uma experiência de navegação; assim, promovemos um exercício de metacognição, isto é, convidamos a turma a sair do piloto automático da rolagem de tela para refletir criticamente sobre como aquele conteúdo digital impactava o seu estado emocional.

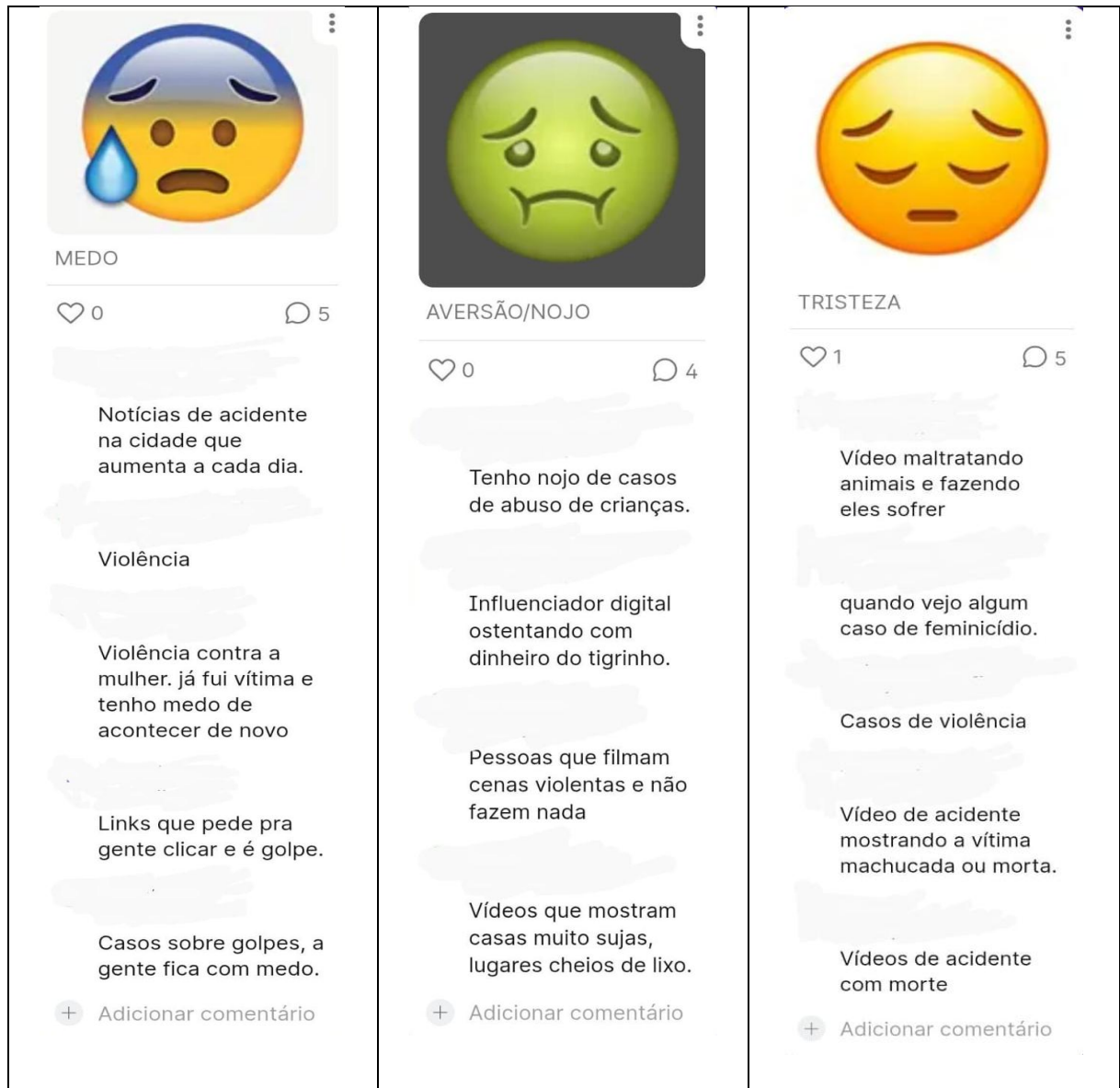
A escolha do layout visual, com as figuras representativas das emoções dispostas lado a lado no mural, funcionou como um mapa afetivo da turma. Essa configuração permitiu-nos visualizar, de forma coletiva, quais sentimentos eram mais predominantes no cotidiano digital dos estudantes e quais tipos de postagens atuavam como gatilhos dessas reações.

Quadro 20- Reações mural saúde emocional

 <p>RAIVA</p> <p>2 5</p> <p>Influenciadores falando absurdos e inventando mentiras na internet</p> <p>Artistas ignorando fãs.</p> <p>Postagens racistas e preconceituosas</p> <p>Criança fazendo dancinha igual adulto</p> <p>Gente sendo racista ou fazendo bullying</p>	 <p>SURPRESA</p> <p>0 4</p> <p>alguém que eu acho inteligente compartilhando fake news.</p> <p>Separação de alguns famosos.</p> <p>Aqueles vídeos que mostram antes e depois.</p> <p>Coisas feitas com inteligência artificial. porque parece muito ser de verdade</p>	 <p>ALEGRIA</p> <p>2 5</p> <p>Quando aparece algum vídeo engraçado de humor</p> <p>Memes e vídeos de humor</p> <p>Geralmente quando algo engraçado acontece</p> <p>Ver fotos de pessoas conhecidas sendo felizes</p> <p>Quando histórias de pessoas mais velhas se formando</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 21- Reações mural saúde emocional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A participação dos alunos nesta etapa da atividade foi bastante expressiva e permitiu-nos compreender o papel das imagens, cada vez mais empregadas nas interações digitais. Conforme Paiva (2016, p. 396), tais recursos configuram-se como “uma estratégia comunicativa que condensa significados de forma concisa em contextos interativos específicos; ao mesmo tempo, suscitam camadas suplementares de sentido, sobretudo no âmbito das emoções”, uma vez que viabilizam a transmissão imediata de afetos complexos sem a necessidade de uma verbalização extensiva.

Essas respostas foram lidas em sala de aula e suscitaram reflexões bastante ricas sobre os conteúdos que consumimos e sobre a forma como nos desencadeiam sentimentos. Embora muitas vezes não percebamos o impacto do cotidiano nas redes sociais, as postagens

desencadeiam reações diversas, ainda que, em grande medida, involuntárias. Por isso, torna-se imprescindível refletir sobre a relevância do que vemos, consumimos e nos alcança nas plataformas digitais.

Ainda como parte desta atividade, discutimos o tempo de tela e a influência do conteúdo consumido sobre nossa saúde emocional. Além disso, os alunos responderam a um questionário sobre comparação nas redes sociais e insegurança. Essa etapa permitiu-nos identificar padrões de comportamento digital e fomentar a autoconsciência, consolidando os objetivos da seção ao promover reflexões críticas sobre o uso responsável das tecnologias e seus impactos no bem-estar emocional.

4.3 Respeito e empatia nas redes

Dentre as muitas possibilidades de temáticas para este módulo, optamos por iniciar abordando a questão do racismo, uma vez que constitui um aspecto depreciativo da sociedade brasileira. As redes sociais espelham este preconceito e as pessoas negras são continuamente xingadas, ofendidas e humilhadas por seus pares, configurando a injúria racial, que, apesar de ser crime, é uma realidade com a qual convivemos diariamente (Pereira, 2017).

Para iniciar a discussão com os alunos, apresentamos um meme publicado por uma empresa de marketing digital. Esse gênero textual imagético começou a circular nas redes sociais na última década, e suas mensagens abordam temas diversos por meio de humor, reflexões, críticas etc.

Os memes são textos próprios do espaço digital que apresentam uma configuração multimodal; assim, a interpretação se dá por meio da leitura da linguagem visual e escrita, o que permite a construção de sentidos. Na pedagogia dos multiletramentos, esses textos, que por muito tempo foram vistos à margem do que se entendia por leitura, são considerados significativos, atraentes e necessários ao ensino.

Figura 9- Meme racista



Fonte: entretenimento.r7.com

O texto foi projetado para que os alunos pudessem observar os detalhes das imagens. Antes mesmo de iniciarmos a análise do meme, alguns alunos riram do texto, eles já tinham feito uma apreciação superficial. Transcrevemos abaixo a gravação da aula para mostrar como os alunos compreenderam e interpretaram o texto. Ressaltamos mais uma vez, que os nomes que estão na transcrição das aulas gravadas, são fictícios, pois priorizamos preservar a identidade dos participantes.

Quadro 22- Diálogo sobre o meme

Professora: _Acharam o texto engraçado? Vamos analisar direitinho?

Antônio: _Professora, para mim é simples...não tem muito o que analisar aí... ele foi no estoque e voltou sujo, para mim é só isso mesmo.

Isabel: _Foi isso que entendi também, que ele ficou preto assim porque lá no estoque tem sujeira... e ele ficou nessa situação.

Professora: _Mais alguém gostaria de comentar? Vocês observaram as duas imagens?

Eduarda: _Eu tenho uma dúvida... eu estava olhando aqui o cabelo do segundo... acho que mudou.

Daniel: Ah, olha a cor dos olhos (pausa) está diferente também!

Eduarda: Mudou não. A cor dos olhos está igual, só mudou a pele mesmo e o cabelo (pausa) que na primeira foto era liso e na segunda está “gruli”.

Professora: O que significa o cabelo “gruli”, Eduarda?

Eduarda: É um cabelo assim mais enrolado, tipo crespo e mais duro, sabe?

Professora: Você sabe de onde surgiu essa expressão?

Eduarda: Sei não, professora (pausa) Só vejo o povo falando mesmo.

Professora: Pois depois iremos pesquisar sobre isso para compreender de onde vem esse “gruli”. Agora vamos voltar ao texto. Na primeira e na segunda frase nós temos a linguagem verbal que nos diz que ele praticou uma ação, quais são as palavras que indicam isso?

Adalberto: Como assim, professora?

Eduarda: É ação de verbo, né? Deve ser indo e voltando (pausa) acertei?

Professora: Isso mesmo. Os verbos ir e voltar estão no gerúndio o que significa que uma ação está em andamento. Então vamos pensar que ele está indo. Observem a imagem 1, o que vocês veem?

Débora: Um homem branco, cabelo liso e parece que tem os olhos claros (pausa) acho que verde.

Jéssica: Na primeira imagem, o homem está limpo.

Antônio: A diferença aí é que ele é branco e tem o cabelo “bom”.

Professora: Agora observemos ele voltando e vamos comparar as imagens 1 e 2. O que há em comum entre elas?

Isabel: O mesmo homem só mudou a cor.

Professora: O que nós podemos destacar como diferenças entre as duas imagens?

Diego: Na primeira, ele está limpo; na segunda, está sujo. Na primeira, o cabelo é “bom” e, na segunda, o cabelo está “ruim”. Parece que até a orelha do segundo está maior. (risos)

Professora: Diego, você e o Antônio falaram desse cabelo “bom”. O que é esse cabelo bom? E o cabelo ruim?

Diego: Eu acho que é só modo de falar mesmo, professora. O cabelo bom é aquele cabelo bem lisinho (pausa) e o cabelo ruim é o mesmo “gruli” que a Eduarda falou.

Fonte: Registros da pesquisadora

Neste registro, observamos que os alunos usaram os termos “gruli” e “bom” para “cabelo” e “ruim”, que serão discutidos após uma atividade de pesquisa. Uma das estratégias utilizadas na EJA é não corrigir, de forma vexatória, um termo incorreto ou preconceituoso, pois os alunos muitas vezes têm vergonha de falar e de errar. É sempre importante chamar a atenção do aluno perguntando o significado ou de onde o termo surgiu, para que, na busca por essas informações, o estudante tome conhecimento do que se trata.

Durante a atividade de leitura, fomos elaborando comentários e questionamentos para estimular a interpretação dos alunos e ajudá-los a inferir informações a partir das imagens.

Observamos que, aos poucos, alguns vão atentando aos detalhes das fotos e começam a questionar o fato de alguém que, supostamente, está voltando de um lugar sujo ter a cor da pele e o cabelo modificados.

Esses comentários demonstram que, apesar de não conseguirem inferir as informações na primeira leitura, muitos alunos conseguem perceber detalhes nas imagens que podem ajudar na significação. Ao apontarem as diferenças no cabelo, por exemplo, os leitores já não aceitam a ideia de que a simples ida ao estoque provocou tantas mudanças físicas. Quando a aluna questiona o exagero na cor que supostamente teria sido provocado pela sujeira, ela já está nas entrelinhas, buscando inferir outros dizeres nesse texto.

A transcrição dessa aula revela que, para a maioria dos alunos, só foi possível compreender o que estava explícito no texto: foi ao estoque e voltou sujo; poucos conseguiram interpretar as imagens. Nem todos os leitores estão atentos a esses “sinais” do texto; por isso, muitos não compreendem o “humor” dele. No final da discussão, era nítida a mudança na expressão dos alunos: aqueles que antes riam por achar o texto engraçado olhavam com seriedade, pois compreenderam que se tratava de um meme racista. Alguns insistiram em dizer que não há nada demais no texto, que é só uma brincadeira.

Contudo, essas discussões são de grande relevância em sala de aula, pois, em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa, uma vez que o respeito deve prevalecer em todos os ambientes. A BNCC (Brasil, 2017) chama a atenção para a necessidade de uma educação voltada à cidadania digital, ao destacar que os alunos precisam “saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (Brasil, 2017).

Para destacar a importância dessa leitura crítica, perguntamos aos alunos: Caso você visualizasse esse texto no Facebook, no Instagram, no TikTok ou em outra rede social, deixaria uma curtida na postagem? Alguns estudantes ficaram receosos de responder; outros disseram que nem sempre observam o que a pessoa posta, mas sim quem posta.

Quadro 23- A função do “curtir”

Daniel: Às vezes eu nem vejo direito o que a pessoa postou, só vou lá e curto mesmo.

Eduarda: Eu gosto de curtir as coisas de quem curte o que eu posto (pausa) porque tem gente que só quer curtida, mas não curte o que as outras pessoas postam.

Thalles: Todo mundo faz isso (pausa) aperta lá em curtir sem nem olhar direito o que é.

Percebemos, por meio desses comentários, que, entre alguns usuários das redes sociais, predomina a ideia de que a relevância de uma postagem está atrelada a quem postou e ao número de curtidas que essa pessoa merece, sem atenção ao conteúdo. Diante disso, aproveitamos para comentar com os alunos o que significa uma “curtida”, baseado nas funções pragmáticas do “curtir”, descritas por Barton e Lee (2015, p. 120):

- expressar postura positiva (ou seja, literalmente curtir alguma coisa), quando não se quer deixar um comentário escrito;
- expressar interesse no post ou em seu conteúdo;
- mostrar apoio ao postador do conteúdo;
- concordar ou alinhar-se com a postura do postador do status;
- responder sim a uma questão levantada no post;
- indicar que o post foi lido.

É importante que o aluno compreenda as publicações nas redes sociais (vídeos, gifs, memes etc.) como textos multissemióticos, que precisam ser interpretados; por isso, a utilização da função “curtir” não pode sinalizar uma postura imediatista. A ação de curtir uma postagem implica vários significados sociais que precisam ser ensinados na escola. Segundo Recuero (2014, p. 119), a “curtida” é uma forma de participação que demonstra vínculo, pois, ao reagir a uma postagem, os usuários da rede assumem um posicionamento de concordância e apoio em relação a esse discurso. Longe de ser uma atividade despreziosa, “curtir” algo implica uma série de contornos de sentido.

Sobre o texto abordado, solicitamos que os alunos pesquisassem na internet o termo “meme racista” para entendermos o contexto em que foi produzido. A atividade foi orientada por meio de perguntas específicas; os alunos receberam orientação sobre o que pesquisar. O contato dos estudantes com sites de pesquisa demanda letramento digital, pois, por meio da navegação, os alunos desenvolvem habilidades de busca, seleção e curadoria de conteúdos que atendam às suas necessidades. Abaixo apresentamos um resumo das principais respostas obtidas na atividade de pesquisa.

Quadro 24- Resultados da pesquisa (meme racista)

1. Quem publicou o texto?

R: Uma empresa de marketing chamada PDV Criativo.

2. Onde o texto foi publicado?

R: Na página da empresa no Facebook.

3. Segundo o autor, qual era a finalidade da publicação?

R: A finalidade era apenas brincar para descontrair.

4. Como os leitores compreenderam o texto?

R: Muitos gostaram da brincadeira, mas a maioria considerou o meme racista.

5. De que forma os botões de reação e de compartilhamento podem indicar a repercussão desse texto?

R: Pouco tempo depois da postagem, já havia muitos comentários. Após a reação negativa da maioria, a empresa excluiu a publicação; porém, muitas pessoas já haviam feito uma cópia da postagem, e o texto teve inúmeras visualizações devido aos compartilhamentos.

Fonte: Registros da pesquisadora

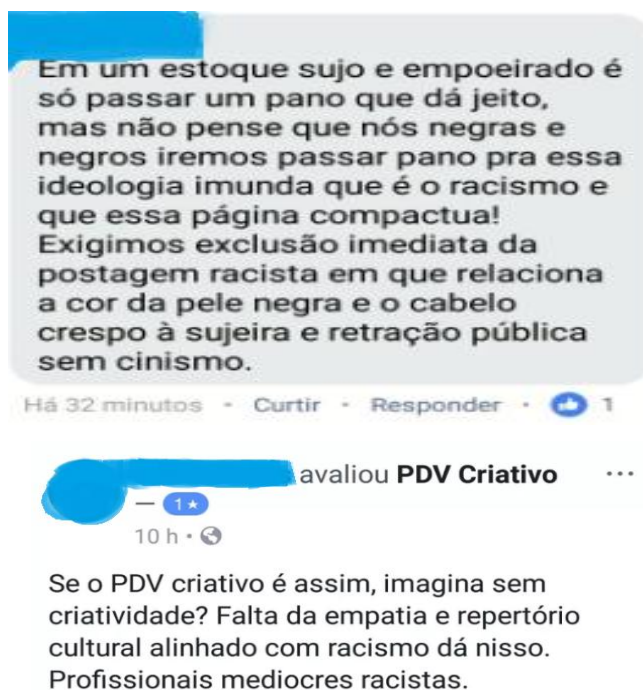
Após responderem à atividade de pesquisa, utilizamos o projetor para apresentar alguns comentários sobre a postagem, para que eles compreendessem a dinâmica da linguagem nas redes sociais e as implicações de criar e postar um meme. Nesse caso, após a reação negativa dos seguidores da página, a empresa decidiu publicar um texto pedindo desculpas. Esse fato ocorreu apenas devido aos inúmeros comentários negativos que a postagem recebeu.

O ato de comentar uma publicação sinaliza uma participação mais efetiva do que curtir, já que o usuário da rede elabora um discurso demonstrando que tem algo a dizer sobre o assunto postado. Além de exigir maior engajamento, o ato de comentar implica maior risco de exposição, uma vez que o que é dito pode ser descontextualizado ao ser difundido por meio de outras ferramentas de conversação (Brasil, 2017).

O exercício de leitura dos comentários com os alunos mostrou-se fundamental para que compreendessem que, além da leitura crítica, é necessário desenvolver a capacidade de argumentar diante dos fatos. A competência no uso da linguagem e o exercício da cidadania digital manifestam-se nessas situações, em que o usuário da rede precisa reagir discursivamente em um ambiente virtual. Isso exige tanto a habilidade de ler e avaliar o conteúdo postado quanto a de posicionar-se de forma fundamentada com base no que foi lido.

Nesse sentido, Kersch e Rabello (2016, p. 75) teorizam que “a leitura e a escrita, tanto no impresso quanto no digital, são atividades dinâmicas que requerem sistematização, ensino e acompanhamento, fazendo com que professor e alunos interajam constantemente entre si e com o texto”. As autoras acrescentam ainda que os alunos precisam ser encorajados a usar modos variados para dizer, dependendo, evidentemente, do gênero escolhido.

Figura 10- Comentários na publicação



Fonte: facebook.com

Os comentários foram lidos e discutidos para mostrar aos alunos como as pessoas podem se posicionar nos ambientes digitais e como combater discursos de ódio, preconceito, entre outros. As redes sociais não servem apenas para distração, como muitos pensam; é possível ir contra declarações ofensivas, mesmo que a intenção da postagem seja “descontrair”. Para isso, é fundamental que os alunos sejam encorajados e capacitados a produzir esse tipo de texto.

Nessa perspectiva, Arroyo (2017, p. 144) defende um currículo para a EJA que os ajude a “reconhecer-se no mundo, na tensa história de lutas pelos direitos humanos”. Conhecimentos estruturados em nome da dignidade humana, pelo reconhecimento das estruturas sociais e escolares que os marginalizam e diante das quais resistem. Para que possam compreender-se como sujeitos de libertação e de emancipação humana.

Após a leitura de alguns comentários, expomos à turma o texto publicado pela empresa na página do Facebook. Apesar de alguns alunos já terem lido esse texto durante a pesquisa que fizeram, outros não tiveram acesso; por isso, julgamos necessário ler o texto e discuti-lo com a turma para analisar a reação e o posicionamento dos alunos diante dele.

Figura 11- Resposta do autor do meme



PDV Criativo

Galera, não há preconceito algum no post. Na verdade é apenas uma brincadeira pois todos nós, Artistas do PDV, sabemos que o estoque é o lugar em que mais se acumula poeira, e com isso, acabamos nos sujando. Além disso, esse post é uma editoria de memes de internet, ou seja, já existe este formato em outras páginas que utilizam este recurso para interagir com o público. Pedimos desculpas para quem se sentiu ofendido ou se incomodou com a postagem. O intuito aqui era apenas descontrair com mais um meme, uma brincadeira que todas as sexta feiras postamos em nossos **#MemePDV**. Obrigado e ótimo final de semana, galera ;)

Fonte: facebook.com

A empresa postou esse texto após uma enxurrada de comentários criticando a postagem e acusando os criadores do meme de racismo. Apesar dos comentários de pessoas que apoiaram os autores e acharam a postagem divertida, o discurso de insatisfação e de repúdio de parte dos leitores foi decisivo para que a empresa retirasse a publicação da página em poucos minutos. Contudo, mesmo após apagar a publicação, a empresa continuou recebendo críticas, pois o texto havia sido compartilhado por muitas pessoas. Sobre o compartilhamento, Recuero (2014) atesta que “o botão “compartilhar” é uma forma de legitimar, reforçar e valorizar a informação, uma vez que dá visibilidade a uma mensagem considerada relevante, ampliando o seu alcance para outros grupos na rede.”

Alguns alunos observaram que o texto explicativo divulgado pela empresa não transmitia seriedade, pois os autores ainda tratavam o caso como uma grande brincadeira. Em razão do elevado número de compartilhamentos e dos comentários negativos recebidos, a PDV Criativo publicou uma nota oficial de esclarecimento sobre o ocorrido, desta vez evitando referências a “brincadeira” ou “descontração”.

A relevância desse tipo de abordagem na EJA é defendida por Arroyo (2017, p. 64), que considera que “a consciência cidadã vai se ampliando na medida em que se ampliam as lutas por direitos, ao teto, à igualdade de gênero, de etnia, de raça.” O posicionamento nas redes sociais também é uma expressão da consciência cidadã, que precisa ser discutida e ensinada nas escolas.

O caminho percorrido por nós, desde a leitura do meme até a do texto publicado pela empresa que o criou, foi muito significativo. Os alunos puderam desenvolver habilidades de letramento digital por meio das atividades de pesquisa, nas quais conseguiram identificar quem publicou o texto, qual foi a repercussão da postagem e como a empresa se posicionou, entre outras. Essas atividades possibilitaram que os estudantes compreendessem a dinâmica das práticas de leitura e escrita na internet.

É importante destacar que muitos alunos mudaram de opinião em relação à primeira leitura do texto. Aqueles que inicialmente enxergavam apenas uma brincadeira com a poeira do estoque, compreenderam que há muito mais por trás de discursos “humorados”. Com isso, atendemos ao que orienta a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002, p. 33), que dispõe: “o fundamental é que os jovens e adultos desenvolvam na escola instrumentos para compreender e interpretar os textos que escutam e leem, podendo assim se posicionar criticamente diante dos conteúdos veiculados.” Encerramos esse módulo destacando a importância de reconhecer os discursos de ódio e aprender a se posicionar de forma ética e responsável

4.3.1 Empatia nas redes e fora delas

Para seguirmos com a discussão sobre respeito e empatia nas redes sociais, levamos para a sala de aula um fato que teve grande repercussão nas redes sociais, o caso envolvendo a atriz Klara Castanho, que veio à tona em meados de 2022 e pode ser considerado um episódio de violação de privacidade e de exposição midiática, com graves implicações éticas e legais. A situação teve origem após a divulgação não autorizada de informações extremamente sensíveis e íntimas sobre a vida pessoal da atriz.

A atriz estava hospitalizada quando viu seu nome em manchetes em todas as redes sociais. A internação e o procedimento realizado naquela circunstância deveriam ter sido mantidos em sigilo; no entanto, uma enfermeira que trabalhava no hospital e estava presente durante o procedimento vendeu a informação a um “jornalista”, que possui uma página de

fofoca na internet. Ao receber a notícia, o referido “jornalista” não entrou em contato com a influenciadora, alguém da família ou assessoria; ele divulgou a notícia em suas redes sociais. O fato chocou a todos, pois ninguém sabia que a atriz estava grávida.

Figura 12- Nota Cofen

Cofen se solidariza com a atriz Klara Castanho e determina apuração do caso

Cofen tomará todas as providências que lhe couber para a identificação dos responsáveis pelo vazamento de informações sigilosas da atriz

27.06.2022



O Conselho Federal de Enfermagem (Cofen) manifesta profunda solidariedade à atriz Klara Castanho, que, após ser vítima de violência sexual, teve o seu direito à privacidade violado, durante processo de entrega voluntária para adoção, conforme assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Diante dos fatos, o Cofen determinou a apuração da ocorrência e tomará todas as providências que lhe couber para a identificação dos responsáveis pelo vazamento de informações sigilosas pertinentes ao caso.

O princípio basilar da Enfermagem é a confiança. Portanto, o profissional de saúde que viola a privacidade do paciente em qualquer circunstância comete crime e atenta eticamente contra a profissão, conforme prevê o Art. 52 do Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem.

Casos assim devem ser rigorosamente punidos, para que não mais se repitam. Da mesma forma, devem ser execrados comunicadores que deturpam a função social do jornalismo para destruir a vida das pessoas. Vida privada não é assunto público.

Assim como Klara, milhões de mulheres brasileiras são vítimas de violência sexual todos os anos e não encontram o acolhimento a que têm direito. São julgadas, ultrajadas e abandonadas, com sequelas para a vida toda.

Esse caso é reflexo de um problema muito mais profundo, que precisa ser enfrentado pela sociedade brasileira.

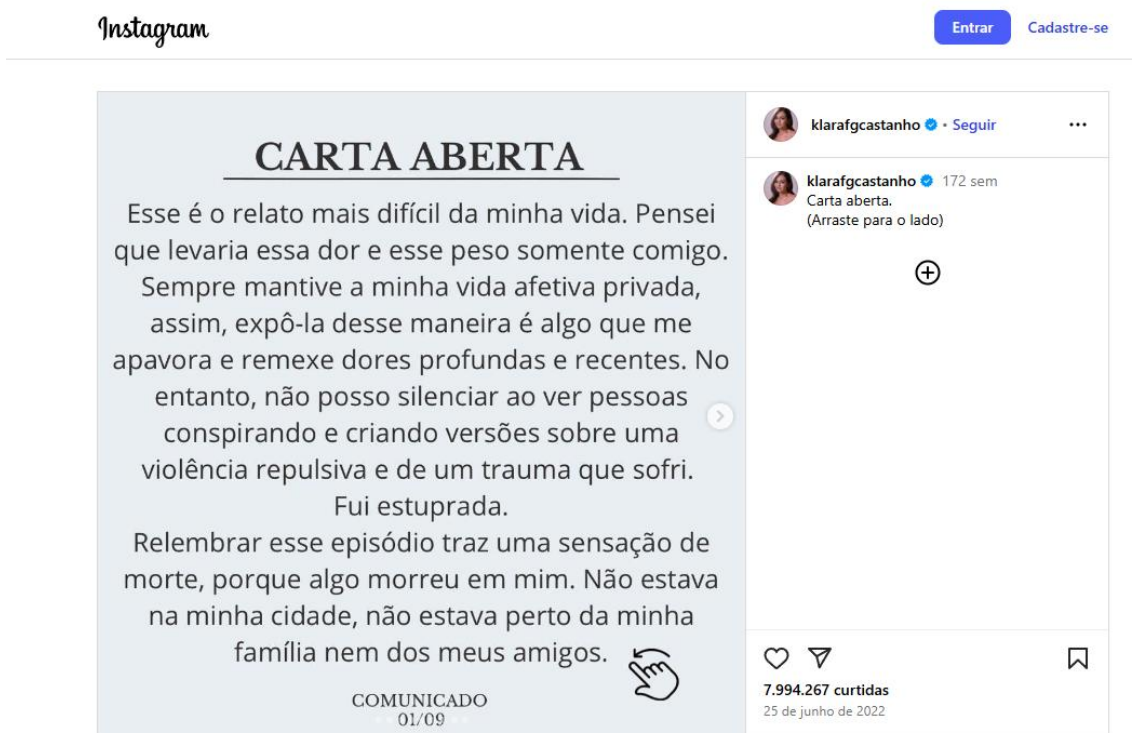
Fonte: Cofen.gov.br (2022)

Após o vazamento da notícia do parto da atriz, ocorrido por intermédio de uma enfermeira, o Conselho Federal de Enfermagem (Cofen) manifestou-se publicamente e solicitou a imediata apuração do caso. A leitura do texto jornalístico correspondente foi realizada em sala de aula com o objetivo de que os alunos compreendessem a gravidade da conduta praticada pela enfermeira.

A divulgação não autorizada das informações em redes sociais gerou intensa viralização, desencadeando o debate acerca da violação do sigilo profissional por parte de trabalhadores da saúde envolvidos no atendimento à atriz, bem como sobre a conduta ética de veículos de comunicação e de influenciadores digitais que propagaram dados confidenciais, desrespeitando a dignidade e a privacidade da paciente.

Klara Castanho revelou, por meio de uma carta aberta, ter sido vítima de violência sexual, o que resultou em uma gravidez. A atriz optou, legalmente, pela entrega voluntária do recém-nascido para adoção, direito assegurado pela legislação brasileira. Contudo, essa informação confidencial foi divulgada indevidamente por terceiros em veículos de comunicação e em redes sociais.

Figura 13- Post Instagram (carta aberta)



Fonte: Instagran.com

A leitura da carta aberta teve como objetivos principais discutir a temática da violação de dados confidenciais e promover a reflexão sobre a empatia nas redes sociais e no cotidiano. Para tanto, organizamos rodas de conversa com o intuito de articular reflexões éticas e afetivas, utilizando tanto a nota oficial do Conselho Federal de Enfermagem (Cofen) quanto a própria carta aberta como instrumentos pedagógicos.

Nessa etapa, expomos os princípios do Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014), com destaque para o art. 7º, inciso I, que “assegura a inviolabilidade da intimidade e da vida privada, garantindo a proteção de dados pessoais e o direito à indenização por dano material ou moral decorrente de sua violação.” Essa comparação direta entre o caso da atriz e o Marco Civil da Internet permitiu aos alunos identificarem com clareza as violações cometidas e compreenderem que a privacidade e a dignidade humana são invioláveis também no ambiente digital, sujeitando qualquer transgressor à responsabilização civil, penal e ética.

Além das consequências jurídicas, discutimos o impacto emocional e psicológico sofrido pela atriz, especialmente os danos irreparáveis decorrentes da exposição pública da violência sexual que ela vivenciou e da revelação involuntária da entrega de seu bebê para

adoção. Nessa abordagem, buscamos sensibilizar os estudantes para a dimensão humana da violação de privacidade e para os efeitos devastadores do cancelamento virtual.

Para aproximar o debate da realidade dos alunos e favorecer um maior envolvimento afetivo e crítico, foi aberto um espaço para que, caso se sentissem à vontade, relatassem situações em que tiveram sua privacidade violada ou foram vítimas de exposição indevida. Alguns estudantes optaram por compartilhar suas experiências e, a seguir, transcrevemos algumas delas.

Quadro 25- Exposição indevida

Joana: Meu ex-marido enviou uma foto íntima minha em um grupo de amigos comuns. Isso foi após a nossa separação (pausa) acho que ele queria se vingar. Passei dias sem sair de casa com vergonha.

Jéssica: Uma amiga compartilhou uma conversa que tivemos. Nessa conversa, eu contei alguns problemas (voz embargada) que eu estava passando. Depois disso (pausa) ela fez o print de tudo o que conversamos e enviou para várias pessoas.

Felipe: O meu pai sofreu um acidente muito grave na BR, nesse acidente ele ficou muito machucado. Eu fiquei sabendo por um vídeo que chegou no meu celular (pausa) A pessoa gravou bem de pertinho (pausa) meu pai debaixo de um caminhão, todo ensanguentado. É uma cena que eu não queria ter visto (pausa) e nunca vou esquecer.

Fonte: Registros da pesquisadora

As situações relatadas evidenciam violações graves à privacidade, à dignidade humana e à ética digital, configurando práticas de exposição indevida que comprometem a segurança emocional e social dos indivíduos envolvidos. No âmbito da cidadania digital, especialmente sob a perspectiva dos multiletramentos, essas condutas demandam não apenas denúncia, mas também a promoção de um amplo debate voltado ao desenvolvimento de competências críticas (Cope; Kalantzis, 2015). Essa criticidade permitirá que o educando participe, produza e interaja nas plataformas digitais de forma responsável e empática.

4.4 Segurança e privacidade na internet

Nesta etapa, os estudantes foram provocados a identificar os riscos inerentes ao uso da internet, especialmente os associados à privacidade e à proteção de dados pessoais. Com o intuito de favorecer esse processo reflexivo, utilizamos situações-problema, memes e reportagens diretamente relacionados ao tema, buscando mobilizar os alunos quanto aos perigos

e às consequências decorrentes de práticas de navegação inseguras. A seguir, apresentamos dois textos multimodais que empregamos no tratamento da temática em questão.

Figura 14- Meme golpe

**Comprei um livro "Como não
cair em golpes na internet"**



**Faz 3 meses e o livro
ainda não chegou**

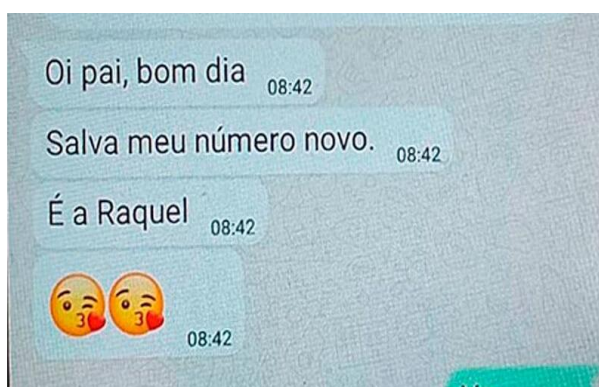
Fonte: museudememes.com

Com o objetivo de tornar a abordagem dessa temática mais acessível e envolvente, optamos pela leitura compartilhada de um meme que, sob a perspectiva do humor, aborda os golpes praticados na internet, em especial os de cunho financeiro. Ainda que o texto adote um tom humorístico, sua mensagem revela-se pertinente, suscitando debates necessários acerca dos nossos hábitos de consumo nas plataformas digitais e dos direitos e deveres que cabem aos usuários na condição de consumidores.

Durante a discussão do meme em sala de aula, diversos estudantes relataram episódios de golpes sofridos por pessoas próximas; contudo, apenas dois admitiram ter sido vítimas. Diferentemente da postura irônica exibida no meme, muitas pessoas sentem vergonha de reconhecer publicamente que caíram em golpes digitais, pois essa admissão ainda carrega um forte estigma social, que, na maioria das situações, caracteriza a vítima como desatenta, sem escolaridade ou desinformada. Nesse sentido, o cidadão comum tende a silenciar a própria vitimização por não reconhecer ou por não se sentir amparado pelos direitos de proteção que lhe são legalmente garantidos.

Para ampliar a discussão, apresentamos uma notícia sobre golpes no aplicativo WhatsApp. De acordo com o texto apresentado, um idoso teria sido alertado sobre uma tentativa de golpe por meio de um alerta de segurança do sistema bancário. Esta informação vai ao encontro do que já havíamos discutido sobre os direitos dos usuários da internet, principalmente os de aplicativos de banco.

Figura 15- Alerta golpe



A golpista tentou se passar pela neta do idoso, de 73 anos, morador de Campo Mourão

Campo Mourão Policial

Alerta bancário impede que idoso caia em golpe do falso parente via WhatsApp

16/04/2025 Érica Kalinovski, Tribuna do Interior

Um idoso de 73 anos, morador do Jardim Cidade Nova, em Campo Mourão, escapou por pouco de perder pelo menos R\$ 300,00 em um golpe do falso parente via WhatsApp, nessa terça-feira (15). Ele estava prestes a transferir parte do valor solicitado por uma golpista que se passava por sua neta, quando um alerta de segurança do banco levantou suspeitas e evitou o prejuízo.

Fonte: tribunadointerior.com.br

O fato apresentado nesse texto corrobora as reflexões anteriormente desenvolvidas na leitura do meme acerca dos direitos dos usuários da internet, em especial os relacionados ao uso de aplicativos bancários e à proteção efetiva do consumidor no ambiente digital. Nesta etapa, retomamos princípios do Marco Civil na Internet e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)

Curiosamente, na mesma semana em que esta etapa da sequência didática foi implementada, a coordenadora pedagógica da escola, uma jovem de 28 anos, mestra em Educação, tornou-se vítima de um golpe praticado por meio do aplicativo WhatsApp. Ao relatar o episódio no grupo de trabalho da instituição, explicou que um contato desconhecido, fazendo-se passar por representante do escritório de advocacia responsável por uma ação judicial da qual

era parte, solicitou uma transferência via Pix. Somente após efetuar a operação, ela contactou o verdadeiro escritório e constatou que o valor havia sido desviado.

Diante da coincidência, perguntei se ela se sentiria confortável em compartilhar a experiência diretamente com a turma, considerando que estávamos trabalhando a questão da segurança digital. A coordenadora aceitou o convite e participou de uma das aulas, contribuindo de forma expressiva para o aprofundamento das reflexões sobre os riscos presentes no ambiente virtual. A condição sociocultural da vítima, profissional altamente qualificada e em pleno domínio das tecnologias digitais, reforça a pertinência da discussão empreendida em sala de aula, evidenciando que a vulnerabilidade a golpes cibernéticos não se restringe a perfis tradicionalmente associados à baixa escolaridade ou à exclusão digital, mas constitui um risco transversal que atinge todos os segmentos da sociedade.

Conforme Arroyo (2017, p. 45), “a escola precisa aprender a escutar os saberes que vêm dos corpos que trabalham, que lutam, que sofrem; saberes que não se submetem à hierarquia do saber oficial, mas que humanizam a educação ao trazerem a vida nua para dentro dela”. Nesse sentido, o depoimento da coordenadora pedagógica transformou o episódio de vitimização em um dispositivo pedagógico que legitima a experiência vivida como fonte de conhecimento válido. Ao compartilhar sua vulnerabilidade, ela permitiu que os estudantes enxergassem não como uma exceção privilegiada, alguém de elevada formação que, mesmo assim, foi vítima de um golpe, mas como uma pessoa comum, cuja experiência contribuiu para que construíssemos uma relação mais crítica, responsável e segura com o ambiente digital.

4.5 Cidadania digital para todas as pessoas

Esta etapa da sequência didática alinha-se à concepção defendida por Kleiman (2005, p. 51), segundo a qual o professor deve auxiliar os alunos na construção de histórias de leitura significativas e valiosas, considerando o pano de fundo das exigências contemporâneas: saberes cada vez mais complexos e diversificados acerca do funcionamento da língua oral e escrita, das linguagens verbal e não verbal e dos textos multimodais que se manifestam em múltiplos e complexos gêneros próprios das práticas sociais contemporâneas.

Essa orientação teórica se concretizou nesta etapa final da sequência didática, que culminou na produção de textos digitais multimodais, publicados na rede social oficial da escola (Instagram). Nessa atividade, os estudantes articularam diferentes recursos semióticos (imagem, som, texto escrito, hiperlinks) para explorar temáticas abordadas ao longo das etapas

da sequência didática, tais como bem-estar e saúde emocional, respeito e empatia nas redes sociais e cidadania digital crítica.

Para não se restringir ao domínio técnico de ferramentas, a proposta de atividade teve como objetivo promover o exercício efetivo de uma autoria consciente, na qual os alunos se posicionaram por meio da construção de discursos multimodais relevantes para a realidade em que estão inseridos. Desse modo, concretiza-se o princípio enunciado por Dias (2012, p. 93), segundo o qual a autoria mediada por tecnologias constitui prática indispensável ao desenvolvimento de competências comunicativas e cívicas, plenamente integradas ao horizonte dos multiletramentos e à participação democrática na sociedade.

No que se refere especificamente à leitura e produção dos gêneros digitais, é relevante considerar que esses textos são caracterizados por sua criatividade, hibridismo e multimodalidade, uma vez que articulam elementos visuais, sonoros e verbais, que melhor espelham as demandas comunicativas do mundo social contemporâneo e favorecem o desenvolvimento de competências essenciais à participação plena dos alunos na sociedade atual. Nesse sentido, Kleiman (2005, p. 47) argumenta que, ao ampliar o conceito de escrita, antes restrito aos chamados textos extraordinários, produzidos por poucos, torna-se possível compreender o verdadeiro impacto social da literacia: as transformações desencadeadas pelas novas tecnologias, os usos cotidianos da escrita e seus efeitos sobre o cidadão comum.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta explicitamente que a ampliação do repertório de letramentos não implica abandonar o privilégio historicamente conferido ao escrito e ao impresso, nem descartar gêneros e práticas consolidadas, como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia e artigo de divulgação científica, entre outros, próprios do letramento literário tradicional. Trata-se, antes, de contemplar também os novos letramentos, de natureza essencialmente digital (Brasil, 2017, p. 67).

Desse modo, a etapa final da sequência didática teve como ponto central a produção de textos multimodais, com tema de livre escolha dos alunos. A produção dos textos foi realizada por meio do Canva, um aplicativo amplamente utilizado em contextos educativos e profissionais, uma plataforma de design gráfico que oferece templates prontos, ferramentas de edição intuitivas e recursos colaborativos.

Todo o texto verbal e o material imagético foram integralmente selecionados e produzidos pelos próprios estudantes, que se empenharam em articular recursos verbais e não verbais para construir mensagens coesas e expressivas. Essa autonomia na escolha e na combinação multimodal reforça o exercício pleno de autoria crítica, permitindo que os alunos

se posicionem como verdadeiros produtores de discursos relevantes para o contexto social. A seguir, compartilhamos alguns textos produzidos pelos alunos da EJA.

Figura 16- Postagem 1



Fonte: (Instagram institucional, 2024)

O texto aborda a temática do racismo e apresenta como ideia central a concepção do preconceito como fenômeno socialmente construído e aprendido nas relações sociais. Convém destacar que, durante o processo de produção textual, os alunos realizaram uma pesquisa de textos escritos e imagéticos como etapa preparatória para a construção do gênero multimodal. Nesse caso específico, o texto verbal constitui uma adaptação de uma citação atribuída a Nelson Mandela, cuja mensagem reforça que o preconceito não é inato, mas aprendido no convívio social.

Nessa perspectiva, o texto defende que o preconceito pode ser desaprendido por meio da educação. Sob essa perspectiva, Munanga (2009, p. 17) argumenta que “o racismo carece de fundamento biológico, constituindo-se como um constructo cultural e histórico que pode ser pedagogicamente desconstruído.” Nesse texto, a afirmativa verbal concisa tem alto potencial de circulação nas redes sociais, uma vez que textos curtos são mais lidos e compartilhados; o que transforma um post aparentemente simples em um genuíno instrumento de intervenção

política. Tal potência reside na configuração multimodal, caracterizada pela articulação significativa entre os modos verbal, visual e composicional.

Ao analisarmos a configuração imagética do texto, observamos o que Ribeiro (2016, p. 115) denomina “intenções expressivas profundas”: a escolha de filtros, tons e enquadramentos jamais é neutra, pois mobiliza emoções e posicionamentos ideológicos específicos.” Nesse contexto, a iluminação de alto contraste e a quase ausência de cor direcionam o olhar para a pele negra, convertendo-a no elemento central de significação. Conforme a própria autora destaca,

a mesma foto, imagem, pode ser apresentada em cores fortes, em sépia, em preto e branco, em tons frios, em cores exageradas. Qualquer editor de imagem pode dar essas opções, nos dias de hoje, afinal, é o que milhares de pessoas fazem em um aplicativo mundialmente famoso, o Instagram, com seus filtros e enquadramentos. O que se deseja expressar quando se escolhe um filtro para uma foto? Que emoções e sensações ela despertará? (Ribeiro, 2016, p. 115).

A produção de textos multimodais permite ao aluno experimentar, na prática, como as escolhas de cores, elementos e efeitos geram significação. Exemplo disso, neste texto, é a faixa vermelha, que atua como elemento ambíguo: ao cobrir os olhos, simboliza a venda socialmente imposta pelo preconceito; ao deixar a boca exposta, preserva a possibilidade de fala e de resistência. O traço em estilo de pincelada ou spray funciona como um corte violento e, ao mesmo tempo, como um espaço para o texto verbal. No canto inferior esquerdo, os punhos cerrados erguidos na faixa remetem ao gesto histórico do Black Power, reforçando o ícone da luta antirracista.

Sobre a abordagem desses textos em sala de aula, Ribeiro (2016, p. 26) defende que “o jogo das linguagens na produção (e na leitura!) de textos multimodais é, de fato, um assunto urgente e contemporâneo.” A autora observa que talvez nunca se tenha produzido tantos textos quanto hoje e questiona: “Quantas linguagens se encontram entrelaçadas em uma única postagem? O que se decide expressar por meio de palavras ou de imagens? O que se opta por deixar implícito? O que se escolhe narrar por meio de texto verbal ou de recursos visuais e gráficos?” (Ribeiro, 2016, p. 27).

Reconhecer que a escolha tanto da linguagem verbal quanto da não verbal deve ser intencional permite ao aluno compreender a força semiótica resultante da interação entre imagem, cor, gesto e texto. Para Kleiman (2005, p. 48), “a imagem não ilustra a frase; potencializa-a, configurando uma forma autônoma de expressão política”. Ao compreender as nuances dos textos multimodais, o estudante passa a ter um olhar mais atento para os textos que circulam, bem como uma leitura mais analítica e crítica.

Essa abordagem pedagógica torna-se ainda mais necessária no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse segmento, indivíduos historicamente excluídos, muitos pertencentes a grupos raciais e sociais não reconhecidos como plenos em seus direitos e em sua humanidade, conforme destaca Arroyo (2017, p. 289), têm a oportunidade ímpar de articular suas experiências vividas a uma leitura crítica da realidade. A produção de textos multimodais na EJA constitui, assim, uma prática de letramento crítico que não apenas denuncia o racismo, mas também forma pessoas capazes de intervir ativamente na desconstrução do preconceito por meio da educação e da participação cidadã.

Nessa perspectiva, o post analisado não é apenas um registro de denúncia, mas uma demonstração precisa de que a luta antirracista passa, necessariamente, pela escola que forma leitores e produtores multimodais críticos. Esse modelo de escola é projetado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), mas ainda carece de políticas efetivas de implementação, de formação docente e de materiais que traduzam suas orientações em práticas pedagógicas consistentes e transformadoras.

Diante disso, é necessário discutir até que ponto a escola brasileira tem se responsabilizado pela formação de leitores e de produtores de textos multimodais. A esse respeito, Ribeiro (2016, p. 26) questiona: o que dizem as nossas avaliações massivas (Seama, Saeb, Enceja, Enem) sobre a leitura de textos multimodais? De que maneira a escola vem trabalhando com textos compostos por várias linguagens? “Ainda há professores de português que descartam fotos, ilustrações, gráficos e outros elementos e apresentam aos alunos apenas o texto verbal de uma reportagem?”

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) preconiza o trabalho com a multiplicidade de linguagens e a leitura crítica de textos multimodais, especialmente nos campos jornalístico-midiáticos e de análise linguística e semiótica. Contudo, persiste uma distância considerável entre o que a BNCC orienta e a realidade das salas de aula. Conforme Ribeiro (2016), ainda é comum encontrar, no cotidiano escolar, práticas que reduzem o texto à sua dimensão verbal, desconsiderando os demais elementos não verbais como constituintes plenos de significado.

Posto isto, consideramos que a BNCC apresenta uma lacuna significativa quanto ao direcionamento claro e às sugestões concretas para aplicar seus pressupostos na prática pedagógica. Além disso, faltam-nos materiais didáticos que ofereçam caminhos efetivos e estruturados para que o professor possa trabalhar a multimodalidade de maneira crítica, reflexiva e intencional, e não apenas decorativa ou superficial.

Figura 17- Postagem 2



Fonte: (Instagram institucional, 2024)

Nesta produção textual, os alunos utilizaram o formato "Doge vs. Cheems", um modelo de contraste comum na cultura da internet, que opõe o "cão forte" (Buff Doge) ao "cão frágil" (Cheems). O formato alcançou grande popularidade em 2020, durante a pandemia da COVID-19, quando discursos negacionistas eram satirizados por meio desse meme.

Neste texto, o contraste é claramente evidenciado pela articulação entre o enunciado inicial, de caráter negacionista, "Não existe racismo estrutural no Brasil", e a sua imediata refutação por meio do dado estatístico: "Porém, 62,7% das pessoas abordadas são negras". O post é finalizado com a expressão sarcástica "Enfim, a hipocrisia".

Na articulação entre os elementos imagéticos e o texto verbal, o cão forte (Doge), posicionado mais próximo do leitor e em foco nítido, simboliza a crítica fundamentada; já o cão frágil (Cheems), que representa o discurso negacionista, aparece ao fundo, em imagem intencionalmente desfocada. Essa configuração multimodal intensifica o efeito irônico e reforça a denúncia social, ao estabelecer uma hierarquia visual que privilegia a argumentação antirracista e ridiculariza a negação do racismo estrutural.

Durante a produção desse texto e em outros momentos da sequência didática em que o tema foi abordado, diversos alunos relataram serem frequentemente revistados pela polícia no trajeto de volta da escola para casa. Destaco a fala de Marcos, jovem que reside distante da

unidade escolar, que afirmou: “Mesmo usando uniforme e com a mochila nas costas, os homens não respeitam a gente”. Para esses estudantes, a recorrência das abordagens está diretamente associada à cor de sua pele negra, que parece servir de justificativa para as revistas policiais. Segundo seus relatos, tais abordagens são quase sempre marcadas por violência física, como socos, empurrões e chutes.

A publicação do meme que ironiza o racismo estrutural e denuncia a abordagem policial discriminatória ofereceu aos alunos a oportunidade de elaborar um discurso crítico que confronta tanto o racismo que vivenciaram quanto o experimentado por outros membros da comunidade. Essa prática evidencia o potencial das linguagens digitais como instrumentos de resistência e de afirmação identitária, permitindo que os estudantes expressem suas vozes e se posicionem diante das desigualdades sociais.

Nesse sentido, Arroyo (2017, p. 302) propõe um caminho pedagógico e político para enfrentar as múltiplas ameaças ao direito dos jovens a uma existência justa e plenamente humana: “Que os próprios adolescentes, jovens e adultos narrem e pesquisem a diversidade de formas de resistência e de libertação dos medos.” O autor destaca que os estudos sobre juventude têm reconhecido essa pluralidade de estratégias de resistência diante das distintas formas de violência que comprometem o direito ao “justo viver”. Tais pesquisas conferem centralidade às variadas expressões culturais por meio das quais os adolescentes e jovens das classes populares reagem, denunciam e inserem no debate social, político e pedagógico as violações que sofrem (Arroyo, 2017, p. 302).

Nesse contexto, os alunos exploraram o potencial de denúncia do gênero textual para trazer à tona experiências que integram suas rotinas. Embora o meme ainda seja considerado um texto de menor prestígio no ambiente escolar, sua configuração multimodal permite abordar temas de relevância social. Viktor Chagas (2017), professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coordenador do Museu de Memes, contesta a visão reducionista de que o meme se limita a uma simples piada, destacando que muitos operam por meio da sátira ou dispensam completamente o humor. Além disso, os memes são produzidos com intencionalidades específicas, cumprindo funções sociais importantes e atuando como instrumentos de crítica cultural, de mobilização política e de preservação da memória coletiva no ambiente digital (Chagas, 2017).

Por essa razão, consideramos a abordagem desse gênero extremamente necessária para discutir questões sociais em sala de aula e desenvolver competências de leitura e de produção de textos multimodais. A pedagogia dos multiletramentos desempenha papel central nesse processo ao legitimar textos que, por muito tempo, foram marginalizados no ensino,

reconhecendo-os como significativos, motivadores e indispensáveis à formação do aluno, uma vez que a diversidade textual contemporânea deve ser plenamente explorada na prática pedagógica.

Figura 18- Postagem 3



Fonte: (Instagram institucional, 2024)

O terceiro texto é um infográfico intitulado “Dicas de Segurança na Internet”. O post foi produzido por um trio de estudantes com base nas anotações feitas durante a palestra do profissional de TI da SEMED, cuja contribuição foi fundamental para a sequência didática. Além dos registros da palestra, os alunos pesquisaram as principais vulnerabilidades dos usuários nas redes sociais para selecionar as informações mais relevantes. Esse material adota intencionalmente o formato de “carrossel educativo”, gênero amplamente difundido no Instagram e no WhatsApp, aproximando-se dos posts virais de conscientização que circulam nesses ambientes.

De acordo com Ribeiro (2016, p. 31), o infográfico “é um texto multimodal por excelência, já que seu planejamento o constrói com, pelo menos, palavras e imagens em um leiaute (na web, é possível agregar som, movimento etc.)” Do ponto de vista dos multiletramentos, esse tipo de texto demonstra um domínio sofisticado dos modos verbal, visual, icônico e espacial.

Na elaboração do texto verbal, os alunos utilizaram o imperativo (“use”, “desative”, “desconfie”), combinado com alguns termos menos formais (“nada de usar a mesma senha em tudo”, “se estiver sozinho”), o que afasta o tom autoritário e aproxima o leitor, configurando o texto como de orientação. Nesse sentido, Ribeiro (2016, p. 39) explica que o infográfico não é necessariamente um texto de leitura mais simples nem mais rápido; a escola é que não ensina os alunos a ler corretamente esse tipo de texto.

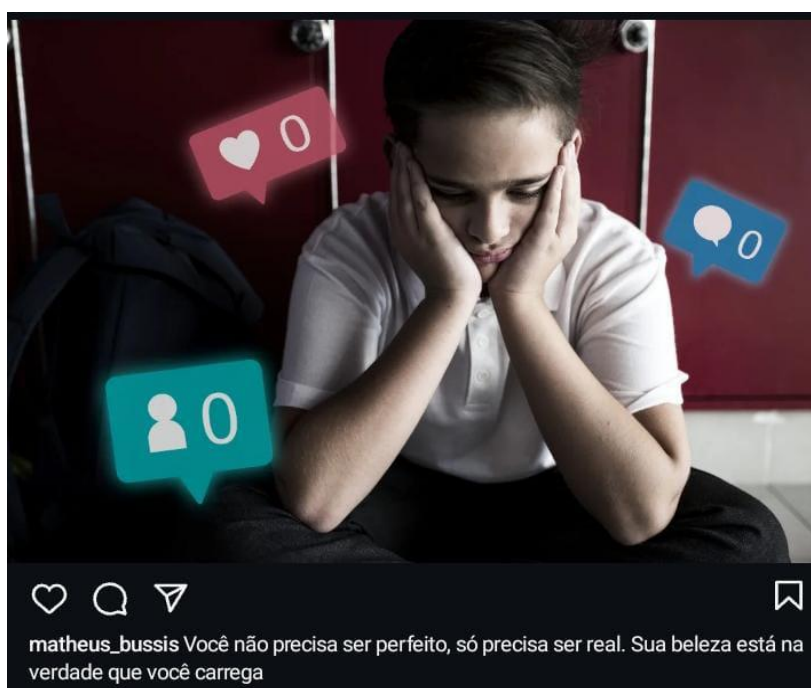
Na organização do modo visual, os alunos utilizaram cores contrastantes, ícones expressivos e setas direcionadoras de leitura, recursos que favorecem a compreensão imediata mesmo em telas pequenas de celular. No modo espacial, apresentou informações em blocos sucessivos, o que se adequou ao padrão de consumo rápido das redes sociais. Do ponto de vista dos multiletramentos, o design configurou-se como elemento central da proposta, alinhando-se à perspectiva do New London Group (1996).

Conforme destaca Ribeiro (2020, p. 32), o grupo enfatizava o design como aspecto central da proposta, um processo ativo de produção de sentido, especialmente relevante em um contexto de abundância de mídias que exige dos sujeitos a leitura crítica de imagens, cores, tipografias e disposições espaciais. Dessa forma, ao produzir um texto e selecionar fontes, cores e imagens, mobilizando, portanto, múltiplas linguagens semióticas, o aluno exerce ativamente o design multimodal, articulando intencionalmente diferentes modos de significação para construir sentidos coesos e eficazes.

Os alunos posicionam-se aqui como verdadeiros educadores digitais da própria comunidade em uma prática empoderadora. A produção do infográfico deixa de ser uma

simples listagem de boas práticas para se tornar um post de intervenção sociocultural que reforça a ideia de que a segurança na internet é, antes de tudo, uma conquista coletiva, construída a partir da experiência dos próprios usuários. Para Ribeiro (2018, p. 85), essas atividades são empoderadoras, uma vez que empoderar “é oferecer meios para que as pessoas leiam, leiam bem, reajam e produzam textos”. As formas de se fazer isso mudaram ao longo do tempo, incluindo mudanças tecnológicas e, conseqüentemente, os gêneros textuais que surgem com elas.

Figura 19- Postagem 4



Fonte: (Instagram institucional, 2024)

Neste texto, o aluno adota o formato de postagem da plataforma Instagram, utilizando o espaço destinado à legenda como texto verbal complementar. Conforme Kress (2003), o próprio layout e a formatação do texto constituem formas de expressão e significação. A imagem central apresenta um jovem cabisbaixo, aparentemente frustrado, sentado no chão de um corredor ou vestiário escolar, com a cabeça apoiada nas mãos, transmitindo o sentimento de isolamento e tristeza. Sobre sua figura, flutuam ícones característicos das interfaces digitais: corações de curtidas, balões de comentários e indicadores de seguidores, todos exibindo o número zero.

A leitura desses elementos permite associar a expressão do garoto ao sentimento de invisibilidade, que constitui o núcleo crítico do texto e denuncia a subordinação da autoestima

à validação nas redes sociais por meio do número de seguidores, curtidas e engajamento nas postagens. A articulação entre a imagem e a ausência de interação digital reforça a crítica à dependência emocional gerada pela exigência de desempenho nas plataformas.

A legenda oferece um contraponto acolhedor: “Você não precisa ser perfeito, só precisa ser real. Sua beleza está, na verdade, naquele que você carrega. O texto evidencia, portanto, a dualidade contemporânea entre a perfeição cobrada pelas redes sociais e a autenticidade humana, deslocando a necessidade de uma aprovação externa quantitativa para a valorização da realidade e da experiência vivida. Nesse texto, analisamos o que Kleiman (2005, p. 48) defende, não é apenas a linguagem verbal que contribui para a construção do sentido; a imagem tornou-se uma forma de expressão e comunicação extremamente poderosa.

A abordagem desses temas em sala de aula possibilita ampliar a discussão sobre os mecanismos de comparação e a busca por validação nas redes sociais. Tal temática revela-se de extrema relevância na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois grande parte dos alunos apresenta baixa autoestima, rejeição à própria aparência ou sentimentos de inferioridade nas interações sociais.

Diferentemente da primeira produção, centrada na dimensão ética e política do combate ao racismo estrutural, o presente texto volta-se para o custo psicológico das dinâmicas comparativas e alienantes das redes sociais. A imagem selecionada expõe os efeitos psicológicos dessa cobrança pela perfeição, ao passo que o texto verbal confronta essa lógica e convida o leitor a valorizar a existência autêntica e real.

A importância dessas discussões na EJA vai além do desenvolvimento de competências de leitura textual, pois elas permitem a leitura crítica do mundo. Esse tipo de abordagem permite analisar as dinâmicas de comparação, a distância entre a vida editada/postada e a vida real, a lógica da ostentação nas páginas de famosos, os perfis dos influenciadores mais seguidos, os conteúdos que produzem e seus impactos na subjetividade dos alunos. Esses aspectos não podem ser negligenciados na formação de uma cidadania digital plena.

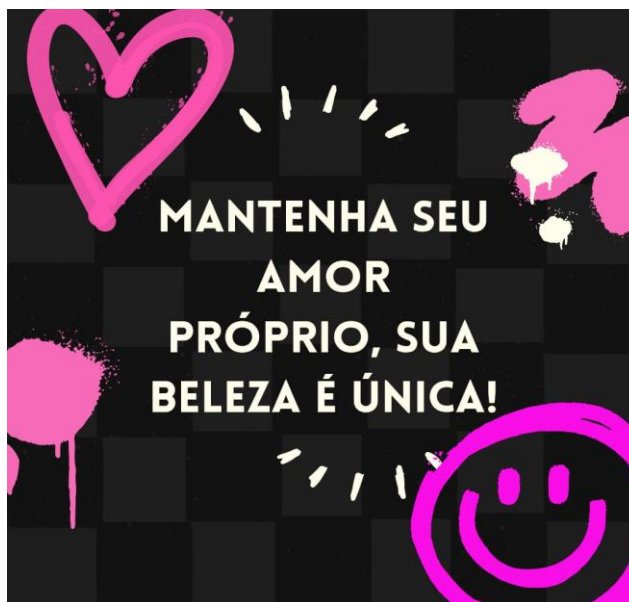
O texto produzido reafirma que os multiletramentos são fundamentais para uma cidadania digital crítica, capaz de resistir às dinâmicas predatórias das plataformas e de proteger a saúde mental. Para Arroyo (2017), na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas práticas revelam-se especialmente potentes, pois permitem que indivíduos historicamente silenciados leiam o mundo, nomeiem suas dores e reconfigurem, com criticidade e criatividade, as narrativas que os oprimem.

Abrem tempos extraturno para trabalhar os corpos: corpos, identidades, diversidade, concursos, performances corpóreas. Há avanços no ver o ser humano como totalidade. Alguns projetos focalizam os corpos, por exemplo, trabalham os corpos pela beleza. Corpo-beleza como identidade. Uma forma de se aproximar do ser humano como totalidade. Mas aprofundando também na beleza corpórea como segregação. Com que perfil de beleza trabalha nossa cultura? Há padrões construídos na racialidade, tão determinantes de nossa formação social e cultural. Que corpo é reconhecido como belo? Que cor, que cabelo? O componente sociorracial ou o racismo com que os corpos são enxergados e classificados em nossa cultura passam a ser preocupação legítima desses projetos (Arroyo, 2017, p. 332).

Partindo desses apontamentos, Arroyo (2017) convoca a EJA a transformar a própria sala de aula em um espaço efetivo de valorização da beleza. Nossos alunos e alunas, em sua maioria negros, pardos e periféricos, trazem consigo a experiência histórica de ouvir que seus corpos, cabelos e traços não são bonitos. Por isso, mais do que falar sobre beleza, precisamos transformar a sala de aula num lugar onde esses corpos sejam, de fato, celebrados, valorizados e reconhecidos como referência de beleza legítima.

Nessa perspectiva, o último texto analisado constitui-se em produto direto das discussões realizadas em sala de aula acerca da autoimagem, da valorização da identidade própria e do reconhecimento do estilo e do jeito singular de ser de cada educando.

Figura 20- Postagem 5



Fonte: (Instagram institucional, 2024)

Este texto foi produzido por duas alunas, vizinhas, de 56 e 59 anos, que decidiram retomar os estudos juntas, apoiando-se mutuamente no caminho de volta à escola. Ambas

carregam marcas profundas de violência e rejeição. Durante as rodas de conversa em sala, uma delas compartilhou que viveu por mais de 25 anos em um relacionamento abusivo. Presa naquela situação, ouvia diariamente do ex-marido que era “feia, gorda e desleixada”, palavras que, por muito tempo, acreditou serem verdadeiras.

A outra aluna, de personalidade mais reservada, raramente participava das discussões ou falava sobre sua vida. Contudo, ao ouvir a companheira, deixou escapar que também trazia uma história semelhante: criada em uma família que sempre valorizava a irmã branca e de cabelo liso, cresceu ouvindo que “a irmã era a mais bonita” e que ela “não teve a mesma sorte”, por ser “café com leite” e ter cabelo crespo.

A partir dessas trocas sinceras e do acolhimento coletivo da turma, elas decidiram, na etapa de produção textual, criar um card sobre o valor da beleza de cada pessoa. O texto elaborado apresenta a mensagem verbal: “MANTENHA SEU AMOR-PRÓPRIO, SUA BELEZA É ÚNICA!”. Com fundo preto quadriculado e elementos de estética urbana, como coração, smiley e respingos de tinta rosa-choque, a tipografia em maiúsculas centralizadas e os traços manuais conferem autoridade, afeto e autoria coletiva. O resultado configura um gênero multimodal que não se resume a um card motivacional; o post é um manifesto de resistência identitária (Lankshear; Knobel, 2007).

Aqui, constatamos a importância do que Arroyo (2017, p. 46) defende como tarefa central da Educação e Jovens e Adultos: “trabalhar as autoimagens pessoais e coletivas de classe e raça, construindo representações positivas de si.” Quando educandos historicamente invisibilizados ocupam o ambiente digital com mensagens de força e pertencimento, exercem cidadania plena, rejeitando padrões eurocêntricos e a lógica da comparação infinita entre plataformas digitais.

Os letramentos multissemióticos também integram o rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania. Para Ribeiro (2016, p. 48), “é cada vez mais importante saber ler e produzir textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética...)”. Na EJA, onde os silenciamentos são históricos, garantir o acesso aos multiletramentos constitui um imperativo ético-político de justiça social. As produções aqui analisadas comprovam: quando a escola assume essa responsabilidade, a cidadania digital deixa de ser promessa e torna-se prática cotidiana, potente e transformadora.

Se concebemos a escola como um espaço de acesso ao conhecimento e à inclusão, tais questões não podem ser negligenciadas. Vivendo na era digital, em que nosso cotidiano é cada vez mais permeado por esses gêneros, cabe à escola proporcionar ao aluno contato com diferentes mídias e linguagens. Nesse sentido, Lorenzi e Pádua (2012, p. 36) reiteram a

importância de incorporar tecnologias digitais “para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas”. Nota-se que as autoras também incluem os professores entre os sujeitos que devem ser digitalizados.

Por fim, é fundamental destacar que a formação do professor constitui um elemento central para a viabilidade de propostas como esta. A capacidade de compreender os multiletramentos, articular práticas pedagógicas inovadoras e reconhecer as experiências de vida dos educandos depende diretamente de uma formação sólida, crítica e contínua. Professores preparados podem transformar o espaço escolar em ambiente de emancipação, inclusão e cidadania, garantindo que o acesso ao conhecimento seja efetivamente democratizado

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito a considerar, sobretudo porque esta pesquisa foi realizada na sala de aula em que atuo, espaço onde conheço a realidade, as dificuldades e o imenso potencial dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Concordo com Paulo Freire (1991, p. 58) ao afirmar que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Abordar a cidadania digital na EJA representou um desafio significativo tanto para minha prática pedagógica quanto para a construção desta tese, uma vez que o tema ainda é pouco explorado no campo educacional brasileiro. Contudo, as discussões realizadas e as produções dos alunos demonstraram que sempre há algo a ser aprendido, aprimorado e superado, reafirmando que a docência é, por essência, um exercício permanente de experimentação, escuta e reinvenção, “contar, mostrar, propor, indicar, recomendar, avaliar, ler, cuidar”, e tantos outros verbos que se integram à palavra ensinar, como sintetiza Ribeiro (2018, p. 78).

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar de que modo a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir para a promoção de uma cidadania digital plena entre estudantes da EJA. Para tanto, elaboramos e implementamos uma Sequência Didática (SD) adaptada da proposta “Cidadania Digital” da SaferNet Brasil, aplicada à turma do IV Ciclo (8º e 9º anos) da rede municipal de Imperatriz, Maranhão. Embora ajustada às especificidades do público adulto e trabalhador, a SD preservou os pressupostos teórico-metodológicos originais, garantindo fidelidade conceitual e viabilidade prática.

Os resultados evidenciaram que a abordagem da cidadania digital por meio dos multiletramentos não é apenas viável, mas também relevante no contexto da EJA. Durante as etapas da SD, abordamos as quatro dimensões essenciais da pedagogia dos multiletramentos, a saber: as competências técnicas, a capacidade de interpretar e produzir textos multimodais, o questionamento de ideologias e intenções embutidas nos textos e a utilização de habilidades de criação para fins sociais e políticos.

Por meio de textos multimodais e a partir das vivências dos educandos, promovemos debates sobre questões socioculturais contemporâneas, como: a promoção de jogos de azar por influenciadores; o impacto dos conteúdos online no bem-estar emocional; o racismo e o preconceito nas redes sociais; as violações de privacidade; a ausência de empatia e de respeito no ambiente digital.

As leituras propostas, as discussões realizadas em sala, as produções finais dos educandos revelaram que, ao terem suas vozes legitimadas, os alunos passaram, com segurança, da crítica apenas reativa para uma produção criativa, responsável e empoderadora. Como parte final dessa proposta, as produções textuais transitaram entre a denúncia contundente do preconceito e do racismo estrutural e o cuidado com a saúde mental, a orientação responsável quanto à segurança e o uso ético das redes, culminando na produção sobre o amor-próprio.

Essa progressão confirma que os multiletramentos, quando ancorados nos saberes prévios e na realidade sociocultural dos estudantes, transformam usuários historicamente vulneráveis em produtores críticos, éticos e acolhedores de cultura digital, materializando os princípios afirmados por Arroyo (2017), Ribeiro (2016, 2020) e Rojo (2012).

Esta pesquisa é relevante para o campo brasileiro de estudos em linguagem e EJA ao oferecer um modelo de sequência didática replicável, alinhado à BNCC e aos direitos humanos na internet; evidências de que a produção multimodal crítica é acessível e transformadora mesmo em contextos de alta vulnerabilidade; e a demonstração de que a cidadania digital, quando trabalhada a partir dos multiletramentos, transcende a competência técnica e torna-se instrumento de emancipação subjetiva e coletiva.

Dos “passageiros da noite e do dia” (Arroyo, 2017, p. 355) emergem indagações radicais para o pensamento pedagógico e para as identidades educadoras. As respostas que já se produzem nas salas de aula da EJA exigem reconhecimento nas políticas públicas, nos currículos de formação inicial e continuada e em condições mais justas de trabalho docente. A inclusão efetiva da cidadania digital no currículo escolar, especialmente na EJA, não é mera atualização pedagógica; é um imperativo ético, político e social.

Em um país marcado por desigualdades históricas no acesso à educação e à tecnologia, esta pesquisa evidencia a urgência de políticas públicas que incluam os multiletramentos e a cidadania digital como eixos transversais na formação docente, especialmente na EJA. Assim, a escola pública poderá transformar jovens e adultos trabalhadores de objetos de políticas compensatórias em sujeitos plenos de direitos, capazes de ler criticamente o mundo em todas as linguagens e de reescrevê-lo com potência, beleza e esperança (Arroyo, 2017).

Como professora-pesquisadora, afirmo que esta investigação contribuiu decisivamente para o aprimoramento de minha prática docente. A intervenção pedagógica possibilitou uma escuta mais profunda dos alunos, o reconhecimento de suas vozes e a valorização de seus saberes, reafirmando minha convicção de que vale a pena continuar investindo nas mudanças, refletindo sobre as dificuldades e buscando superá-las de forma permanente.

Que esta tese contribua para ampliar a percepção de professores, formadores e pesquisadores sobre a urgência de ressignificar o ensino de língua portuguesa, inserindo práticas de multiletramentos e de cidadania digital como caminhos possíveis para a construção de uma educação verdadeiramente emancipatória na EJA e na escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: RODRIGUES JÚNIOR, A. S. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009. p. 181-196.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

_____. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/112965.htm. Acesso em: 25 jan. 2024.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1931939494.htm. Acesso em: 26 jan. 2024.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série)**. v. 2. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

BURNS, A. **Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners**. New York: London: Routledge, 2010.

CANI, J. B. Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016. p. 167-183.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016. p. 15-46.

CARDOSO, M. A.; PASSOS, G. A. L. **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a formação docente**. Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-a-formao-docente>. Acesso em: 22 nov. 2024.

CAZDEN, C; COPE, B; KALANTZIS, M; NEW LONDON GROUP. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

Chagas, Viktor. (2016). “**Não tenho nada a ver com isso**”: cultura política, humor e intertextualidade nos memes das Eleições 2014. 10.6084/m9.figshare.4286792.v1. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311466588_Nao_tenho_nada_a_ver_com_issso_cultura_politica_humor_e_intertextualidade_nos_memes_das_Eleicoes_2014. Acesso 12 mar. 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Adding sense**: context and interest in a grammar of multimodal meaning. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

COSCARELLI, C. V. **Letramento digital e ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

CUSTÓDIO, M. A. Documentário e pichação: a escrita na rua como produção multissemiótica. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 199-210.

DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Minicontos multimodais. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 59-83.

FERREIRA, L. S. **Gestão do pedagógico**: de qual pedagógico se fala. 8. 176-189, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228846428_Gestao_do_pedagogico_de_qual_pedagogico_se_fala. Acesso em: 12 jul. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Educação e mudança**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREITAS, M. T. A. **Letramento digital e formação de professores.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010. DOI: 10.1590/S0102-46982010000300016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=html&lang=pt>. Acesso: 02 ago. 2024.

GALVÃO, J. **Relações parassociais explicam os motivos para o apego das pessoas a figuras públicas.** Jornal da USP, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/relacoes-parassociais-explicam-os-motivos-para-o-apego-das-pessoas-a-figuras-publicas/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

GILEÁ, J.; PRADO, V. J.; RIBEIRO, M. M.; NEGRÃO, E. **Cidadania social e cidadania digital em Thomas Marshall e Di Felice: reflexões e correlações.** Revista Jurídica, [S.l.], v. 3, n. 79, p. 380 - 404, out. 2024. ISSN 0103-3506. Disponível em: <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/7105>>. Acesso em: 22 nov. 2024.

GUIMARÃES, F. T. B. **Os novos estudos do letramento: um novo campo de investigação das práticas de leitura e escrita.** Caletrosópio, [s. l.], v. 7, n. especial 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/3836>. Acesso em: 10 ago. 2024.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos. In: MAINAIDES, J. **Ciclos de formação: uma proposta de organização do trabalho pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2006.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Adding sense: context and interest in a grammar of multimodal meaning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: Cortez, 2005.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning.** 2. ed. Maidenhead; New York: Open University Press, 2007.

LORENZI, G.; PÁDUA, J. **Tecnologias digitais na educação: práticas e reflexões.** Curitiba: CRV, 2012.

MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei nº 9.394, de 1996.** Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da rede estadual de ensino**. São Luís: SEDUC/MA, 2014.

MARTINS, I. C. **O racismo nas redes sociais**: o mundo virtual é feito por pessoas de carne e osso. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/563/2019/09/1-6-2.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MATIAS, J. O Google Drive como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/ITEM/001413002>. Acesso em: 18 jul. 2024.

NUNES, D. H.; LEHFELD, L. S. **Cidadania digital**: direitos, deveres, lides cibernéticas e responsabilidade civil no ordenamento jurídico brasileiro. Revista de Estudos Jurídicos da UNESP, Franca, v. 29, n. 49, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/libertas/article/view/1300>. Acesso: 10 mar. 2024

PAIVA, V. L. M. O. **A linguagem dos emojis**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 55, n. 2, p. 379-399, maio/ago. 2016. DOI: 10.1590/0103-1813552379399. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hnGPy5pRNfGbwKJ8JjHTjgF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2024.

_____. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 13-24.

RATIER, R. **Por que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA?** Nova Escola, São Paulo. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2882/por-que-jovens-de-15-a-17-anos-estao-na-eja>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RECUERO, R. **Curtir, compartilhar, comentar**: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. Revista Verso e Reverso, São Leopoldo, v. 28, n. 68, p. 117-127, 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2014.28.68.06>. Acesso em: 26 ago. 2024.

RIBEIRO, A. E. (2021). **Educação e tecnologias digitais na pandemia**: ciclos da precariedade. Cadernos de Linguística. 2. 01-16. 10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id270. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348858950_Educacao_e_tecnologias_digitais_na_pandemia_ciclos_da_precariedade/citation/download. Acesso em: 23 ago. 2024.

_____, **Letramento digital e ensino remoto**: reflexões sobre práticas. Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. Esp2, p. 446–460, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p446-460. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 27 out. 2024.

_____. **Multimodalidade e letramento digital**: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro. Texto Digital, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 281-289, jan./jul. 2020. DOI: 10.17851/1982-5432.16.1.281-289. Disponível em: <https://funartemaisdigital.funarte.gov.br/periodicos/multimodalidade-e-letramento-digital-uma-entrevista-com-ana-elisa-ribeiro-4/>. Acesso em: 22 nov. 2024.

_____, **Textos multimodais**: leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, O. J. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 85-97.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SEBASTIÃO, S. P.; PACHECO, L.; SANTOS, J. **Cidadania digital e participação política**: o caso das petições online e do orçamento participativo. Estudos em Comunicação nº 11, 31-51 Maio de 2012. Disponível em: <https://www.ec.ubi.pt/ec/11/pdf/EC11-2012Mai-02.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, N. N. **Juventude negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SIQUEIRA, D. P.; NUNES, D. H. **Conflitos digitais**: cidadania e responsabilidade civil no âmbito das lides cibernéticas. Revista Jurídica da FA7, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 129-140, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/revistajuridica/article/view/810/516>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 14 ago. 2024.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=R0UdWQ5thf8C&printsec=copyright&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 10 fev. 2014.

TARDIVO, L. **Relações parassociais** explicam os motivos para o apego das pessoas a figuras públicas. *Jornal da USP*, São Paulo, 2023. Entrevistadora: Galvão, J. Disponível em:

<<https://jornal.usp.br/radio-usp/relacoes-parassociais-explicam-os-motivos-para-o-apego-das-pessoas-a-figuras-publicas/>>. Acesso em: 26 out. 2024

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

VICENTE, F.; MARQUES, M.; FERNANDES, S. **As fake news no contexto da cidadania digital**. In: *Anais do Encontro Cultura Digital e Educação na Década de 20 – CDE 20*, 2021.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/351607523_AS_FAKE_NEWS_NO_CONTEXTO_DA_CIDADANIA_DIGITAL. Acesso em: 22 nov. 2024.

VIEIRA, J. A.; ROCHA, H.; MAROUN, C. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.

XAVIER, A. C. (2011). **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. *Calidoscópio*, 9(1), 3–14, 2011. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748>. Acesso em: 12. out. 2024.

ZOZZOLI, R. M. D. Pesquisa de intervenção ou pesquisa-ação: caminhos metodológicos para a produção com autonomia relativa. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Pesquisa em linguística aplicada: teorias e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 129-143.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIOS APLICADOS DURANTE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Questionário sobre práticas sociodigitais

Turma: IV Ciclo – 8º e 9º ano da EJA – Rede Municipal de Imperatriz/MA

Professora-pesquisadora: Jordana de Oliveira Brito

Instruções: Responda com sinceridade. Suas respostas são confidenciais e serão usadas apenas para melhorar as aulas. Não é preciso colocar o nome.

Parte 1 – Sobre você

1. Idade: 15–19 20–29 30–39 40–49 50–59 60 ou mais
2. Gênero: Feminino Masculino Prefiro não dizer Outro: _____
3. Com quem você mora? (marque quantos quiser)

 Sozinho(a) Pais Companheiro(a)/cônjuge Filhos Outros parentes Amigos
4. Você trabalha atualmente?

 Sim, jornada integral Sim, meio período Não, mas procuro Não
5. Qual é sua ocupação principal? _____
6. Renda familiar aproximada (soma de todos que moram na casa):

 Até 1 salário mínimo 1 a 2 salários 2 a 3 salários Mais de 3 salários Não sei
7. Até que série/ano você estudou antes de voltar para a EJA? _____
8. Por que você parou de estudar antes? (pode marcar mais de um)

 Precisei trabalhar Gravidez/filhos Falta de escola perto Reprovação/desânimo

 Problemas familiares Outro: _____

Parte 2 – Acesso à tecnologia

9. Você tem celular com internet? Sim Não
10. Onde você costuma acessar a internet? (marque quantos quiser)

 Em casa (Wi-Fi) Dados móveis Escola Trabalho Casa de amigos/parentes
11. Quantas horas por dia, em média, você fica no celular?

 Menos de 1h 1–3h 3–6h 6–10h Mais de 10h

Parte 3 – Uso das redes sociais e aplicativos

12. Quais redes ou apps você usa todos os dias ou quase todos os dias? (marque quantos quiser)

WhatsApp Instagram TikTok Facebook YouTube Kwai Twitter/X Outro: _____

13. Para que você mais usa o celular ou as redes sociais? (marque até 3)

Conversar com família/amigos Ver vídeos/memes Estudar/pesquisar Vender algo/trabalhar

Jogar Namorar/ficar Postar fotos da minha vida Outro:

14. Você já postou ou criou algum meme, vídeo ou texto para compartilhar?

Sim, muitas vezes Sim, poucas vezes Nunca, só compartilho Nunca

Parte 4 – Experiências e sentimentos nas redes

15. Você já sofreu ou viu alguém sofrer algum tipo de agressão nas redes (racismo, gordofobia, homofobia, humilhação, etc.)?

Sim, eu já sofri Sim, vi acontecer com outros Não

Se sim, descreva brevemente (opcional): _____

16. Você já sentiu tristeza ou raiva por causa de curtidas, comentários ou comparações com fotos de outras pessoas?

Sim, muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

17. Quando você vai postar algo, o que mais importa para você?

Receber muitas curtidas Mostrar quem eu sou de verdade Fazer as pessoas rirem

Divulgar meu trabalho/venda Outro: _____

18. Você acha que as redes sociais ajudam ou atrapalham a sua vida? Por quê? (resposta livre)

Parte 5 – Expectativas com a escola e as aulas de português

19. O que você espera aprender nas aulas de Língua Portuguesa?

20. Você gostaria de usar mais o celular nas aulas? Sim Não Tanto faz

Por quê? _____

Obrigada pela colaboração!

Questionário sobre Inclusão Digital

Turma: IV Ciclo – 8º e 9º ano da EJA – Rede Municipal de Imperatriz/MA

Professora-pesquisadora: Jordana de Oliveira Brito

Parte 1 – Acesso real

1. Você tem um celular com internet que funciona bem todos os dias?

- Sim, meu próprio e bom Sim, mas velho ou com pouca memória
 Compartilho com alguém da casa Nem sempre tenho crédito/dados

2. Em casa tem Wi-Fi ou você depende só de dados móveis?

- Wi-Fi em casa Só dados móveis Nenhum dos dois

3. Quando precisa fazer trabalho da escola ou procurar algo importante, você consegue usar internet sem dificuldade?

- Sim, sempre Às vezes (falta crédito, sinal ruim) Quase nunca

4. Você já deixou de participar de aula online, de curso ou de entrega de trabalho por falta de internet ou de aparelho?

- Sim, várias vezes Algumas vezes Nunca

Parte 2 – Barreiras que você sente

5. O que mais te impede de usar a internet como você gostaria? (marque até 2)

- Falta de dinheiro para dados/crédito Celular ruim ou quebrado
 Não sei usar bem alguns aplicativos Medo de golpe ou vírus
 Ninguém em casa me ajuda Outro: _____

6. Você já se sentiu “de fora” ou atrasado(a) porque não tinha o mesmo celular ou não sabia usar algo que os outros usam (como TikTok, Reels, Canva etc.)?

- Sim, muitas vezes Algumas vezes Raramente Nunca

7. Quando a escola pede para usar o celular nas aulas, você fica:

- Tranquilo(a), uso sem problema Com vergonha ou medo de errar
 Com raiva porque não tenho condições boas

Parte 3 – Sentimento de inclusão/exclusão

8. Você acha que quem não tem um bom celular ou internet fica de fora de muitas coisas importantes hoje (conversas, vagas de emprego, cursos, notícias)?

- Sim, fica muito de fora Fica um pouco de fora Não faz diferença

9. Você sente que as redes sociais e aplicativos são feitos mais para pessoas jovens, ricas ou que moram na cidade grande?

Sim, com certeza Um pouco Não, são para todo mundo

10. Você já foi zoad(a) ou discriminado(a) por usar celular antigo ou por não saber usar alguma coisa na internet?

Sim Quase aconteceu Não

Parte 4 – Nossas aulas

11. Hoje eu consigo fazer mais coisas úteis no celular do que antes (editar fotos, criar memes, pesquisar, etc.).

Sim, faço muito mais Faço um pouco mais Igual antes

12. Agora eu me sinto menos envergonhado(a) de usar meu celular na frente dos outros.

Sim, bastante menos Um pouco menos Igual antes

13. O que mais te ajudou nessas aulas a se sentir mais incluído(a) na internet?

Aprender aplicativos de graça Fazer coisas juntos na sala

Ver que todo mundo tem dificuldade Outro: _____

14. Tem alguma coisa que a escola ainda poderia fazer para ajudar quem tem pouco acesso ou dificuldade com celular/internet?

Obrigada pela colaboração!

Questionário sobre Letramento Digital

Turma: IV Ciclo – 8º e 9º ano da EJA – Rede Municipal de Imperatriz/MA

Professora-pesquisadora: Jordana de Oliveira Brito

Instruções: Responda com sinceridade. Não precisa colocar nome.

Parte 1 – Acesso e habilidades básicas

1. Você sabe criar uma pasta no celular ou no computador para guardar arquivos?
 Sim, faço sempre Sim, mas com dificuldade Não sei fazer
2. Você já usou o Google Drive, o Canva, o CapCut ou outro aplicativo para editar imagens ou vídeos?
 Sim, uso bastante Já usei uma vez ou outra Nunca usei
3. Você sabe tirar print de tela e recortar só a parte que quer?
 Sim Não

Parte 2 – Segurança e privacidade

4. Você deixa seu perfil do Instagram ou Facebook aberto para qualquer pessoa ver?
 Sim, público Só para amigos/seguidores Privado
5. Você já aceitou um pedido de amizade ou seguir de pessoa que não conhece pessoalmente?
 Sim, muitas vezes Algumas vezes Nunca
6. Você já colocou uma senha diferente em cada rede ou usa a mesma em todas?
 Senhas diferentes e fortes Senhas diferentes mas simples Mesma senha em tudo
7. Você já sofreu ou quase sofreu golpe na internet (perfil falso pedindo dinheiro, link estranho)?
 Sim Quase Não

Parte 3 – Verificação de informações

8. Quando recebe uma notícia no WhatsApp dizendo que “vai acontecer algo grave”, você:
 Compartilha logo Lê e depois compartilha Procura saber se é verdade antes
 Ignora
9. Você sabe usar sites como “Aos Fatos, Boatos.org” ou “Google Imagens Reversas” para checar se uma foto ou notícia é falsa?
 Sim, já usei Já ouvi falar, mas não usei Nunca ouvi falar

10. Você confia mais em notícias que vêm:

- De amigo/familiar De página famosa com muitos seguidores
 De jornal/TV conhecida Só se tiver fonte oficial

Parte 4 – Participação responsável

11. Você já denunciou algum post ou perfil por racismo, violência ou golpe?

- Sim, várias vezes Sim, uma vez Não, mas gostaria Não sei como fazer

12. Quando você posta foto de filho, sobrinho ou amigo menor de idade, você:

- Posto normal Esconde o rosto ou pede permissão Nunca posto criança

13. Você já usou a internet para ajudar alguém (ensinar, vender, divulgar uma vaga de emprego, pedir ajuda)?

- Sim Não

Parte 5 – Segurança na internet

14. Eu sei melhor como proteger minha privacidade e evitar golpes.

- Sim, aprendi muito Aprendi um pouco Ainda tenho dúvidas

15. Eu aprendi a verificar se uma notícia ou uma foto é verdadeira antes de compartilhar.

- Sim, faço isso agora Às vezes faço Ainda compartilho sem checar

16. Eu me sinto mais capaz de usar o celular para coisas úteis (estudo, trabalho, ajudar os outros).

- Sim, muito mais Um pouco mais Igual antes

17. Qual dica ou aprendizado dessas aulas você já usou fora da escola?

18. Tem algo sobre segurança ou uso responsável da internet que você ainda quer aprender?

19. Recado livre: o que você achou dessas aulas sobre “ser esperto e seguro na internet”?

Obrigada pela colaboração!

Questionário sobre Letramento Crítico

Turma: IV Ciclo – 8º e 9º ano da EJA – Rede Municipal de Imperatriz/MA

Professora-pesquisadora: Jordana de Oliveira Brito

Instruções: Não precisa colocar nome. Responda com toda a sinceridade.

Parte 1 – Antes das nossas aulas

1. Quando você via uma propaganda ou um post patrocinado, você acreditava em tudo o que estava escrito?

Sim, quase sempre Às vezes duvidava Geralmente não desconfiava

2. Você já reparou que algumas notícias ou vídeos parecem querer fazer a gente sentir raiva ou medo de propósito?

Sim, várias vezes Algumas vezes Raramente Nunca reparei

3. Você já sentiu que certas fotos de corpo perfeito ou de vida luxuosa nas redes te deixavam triste ou se sentindo inferior?

Sim, muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

4. Você achava que as redes sociais mostram a vida real das pessoas?

Sim, mostram tudo Mostram só o que a pessoa quer mostrar

Só mostram coisa falsa Não sei

Parte 2 – Identificando mensagens escondidas

5. Quando vejo um meme ou vídeo que fala mal de pessoas negras, pobres, gordas ou LGBTQIA+, eu penso que:

É só brincadeira Pode machucar alguém É crime de ódio Não reparo

6. Se um post diz “fulano é ladrão” sem prova, eu:

Compartilho logo Verifico antes de compartilhar

Comento defendendo ou atacando Ignoro

7. Quando uma marca ou um político paga para aparecer no meu feed, eu consigo perceber que é propaganda?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

8. Você já parou para pensar em quem ganha dinheiro ou poder quando a gente briga na internet por causa de política ou religião?

Sim, já pensei Um pouco Nunca pensei nisso

Parte 3 – Depois das nossas aulas sobre memes, cards e cidadania digital

9. Depois das aulas, eu consigo perceber melhor quando um meme ou um post quer manipular ou humilhar alguém.

Concordo totalmente Concordo em parte Discordo Não mudou nada

10. Hoje eu me sinto mais capaz de responder ou denunciar mensagens de ódio, racismo ou preconceito nas redes.

Sim, muito mais Sim, um pouco mais Igual antes Não

11. Depois das atividades, eu penso mais antes de compartilhar uma notícia ou um meme.

Sim, penso muito mais Penso um pouco mais Igual antes

12. Eu entendi que muitas “verdades” nas redes são feitas para nos dividir ou nos fazer comprar coisas.

Sim, entendi bem Entendi um pouco Ainda acho difícil entender

13. Agora eu consigo criar memes ou posts que mostram o que acho errado na sociedade (racismo, pressão pelo corpo perfeito, etc.).

Sim, consigo e já fiz Consigo, mas ainda não fiz Ainda não consigo

Parte 4 – Posicionamento crítico

14. Quando vejo racismo, machismo ou qualquer preconceito nas redes, hoje eu:

Fico quieto(a) Comento contra Denuncio Bloqueio a pessoa

Faço meu próprio post/meme contra

15. Eu acredito que podemos mudar coisas ruins da sociedade se nos posicionarmos por meio de memes, cards e vídeos.

Sim, acredito muito Um pouco Não acredito Não sei

16. Qual foi a aula ou atividade que mais te fez pensar diferente sobre “ler o mundo” nas redes sociais?

Obrigada pela colaboração!

Questionário sobre Multiletramentos

Turma: IV Ciclo – 8º e 9º ano da EJA – Rede Municipal de Imperatriz/MA

Professora-pesquisadora: Jordana de Oliveira Brito

Instruções: Não precisa colocar nome. Responda com sinceridade. São apenas 15 questões rápidas.

Parte 1 – Você e os diferentes tipos de texto

1. Qual destes você mais gosta de “ler” ou de consumir no dia a dia? (marque até 3)

- Mensagens de texto (WhatsApp) Memes Vídeos curtos (Reels/TikTok)
 Fotos com legenda (Instagram) Stories Notícias escritas Livros
 Outro: _____

2. Quando você quer entender algo bem, prefere:

- Ler um texto longo Ver um vídeo explicativo Ver imagens/memes
 Alguém explicar falando Uma mistura de tudo

3. Você já criou algum destes? (marque todos que já fez)

- Meme Vídeo para TikTok/Reels Foto editada com texto
 Cartaz ou banner Apresentação de slides Texto com emojis e figurinhas
 Nenhum Outro: _____

Parte 2 – Recursos que você usa para se expressar

4. Quando você quer convencer alguém de algo no celular, o que mais usa?

- Só texto Texto + emojis Áudio/fala Imagem ou meme
 Vídeo gravado Uma mistura de vários

5. Você acha que uma imagem ou um meme pode dizer mais do que muitas palavras?

- Sim, sempre Sim, às vezes Não, texto é mais claro Não sei

6. Já aconteceu de você entender melhor uma explicação quando o professor usou imagem, vídeo ou meme além do texto escrito?

- Sim, muito melhor Um pouco melhor Não fez diferença Piorou

Parte 3 – Consciência sobre multimodalidade

7. Você já reparou que um post com foto + texto + música/emojis chama mais atenção do que só texto?

- Sim Às vezes Não Nunca percebi

8. Quando você vai fazer um post importante (aniversário, venda, recado sério), o que você mais cuida?

- A escrita correta A foto/imagem Os emojis/figurinhas
 A música de fundo Tudo junto

9. Você já mudou de ideia sobre algo depois de ver um meme ou vídeo (sobre racismo, política, corpo, etc.)?

- Sim, várias vezes Sim, algumas vezes Não Nunca vi esse tipo de conteúdo

10. Você acha que a escola deveria ensinar mais a criar memes, vídeos e posts bonitos e com mensagem?

- Sim, muito Sim, um pouco Não faz diferença Não

Parte 4 – Produção multimodal na escola

11. Das atividades que fizemos até agora (memes, cards, infográficos), qual você mais gostou e por quê?

- Meme sobre racismo Card sobre curtidas e saúde mental
 Infográfico de dicas para redes sociais Card do amor próprio

Por quê? _____

12. Depois dessas aulas, você se sente mais capaz de criar posts, memes ou vídeos com mensagem forte?

- Sim, muito mais Sim, um pouco mais Igual Pior

13. Você já usou algo que aprendeu nessas aulas fora da escola (no WhatsApp, Instagram, família)?

- Sim (conte o que): _____
 Não

14. O que mais te ajudou a aprender nessas aulas?

- Ver exemplos Conversar sobre o tema Criar o meu próprio material
 Usar o celular na aula Outro: _____

15. Tem algum tema que você gostaria que a gente trabalhasse criando memes, cards ou vídeos?

Recado livre:

Obrigada pela colaboração!

Questionário sobre Cidadania Digital

Turma: IV Ciclo – 8º e 9º ano da EJA – Rede Municipal de Imperatriz/MA

Professora-pesquisadora: Jordana de Oliveira Brito

Instruções: Responda com sinceridade. Não é preciso colocar o nome.

Parte 1 – Direitos e deveres na internet

1. Você acredita que tem os mesmos direitos na internet que tem na vida fora dela (respeito, privacidade, liberdade de expressão)?

Sim, exatamente os mesmos Sim, mas alguns não valem Não, na internet é tudo liberado Não sei

2. Para você, xingar ou humilhar alguém nas redes é:

Só brincadeira Crime ou falta grave Depende da pessoa Não sei

3. Você acha que racismo, homofobia ou qualquer discriminação na internet pode dar cadeia ou processo?

Sim Não Só se for muito grave Não sei

Parte 2 – Ética e respeito online

4. Quando vejo alguém sendo atacado(a) nas redes por causa de cor, corpo, religião ou orientação sexual, eu costumo:

Ficar quieto(a) Defender a pessoa Dar risada ou curtir o ataque

Denunciar Comentar contra o ataque

5. Você já pediu desculpas publicamente ou em particular depois de ter dito algo que magoou alguém na internet?

Sim Não, mas já me arrependi Nunca magoei ninguém Nunca me arrependo

6. Você acha que pode postar foto ou vídeo de outra pessoa sem perguntar?

Sim, se for engraçado Só se a pessoa deixar Nunca

Parte 3 – Participação cívica digital

7. Você já usou a internet para ajudar alguma causa (abaixo-assinado, denúncia de violência, divulgação de vaga de emprego, pedido de ajuda)?

Sim, várias vezes Uma vez Nunca, mas gostaria Nunca

8. Você acredita que postar, compartilhar ou criar memes pode ajudar a mudar coisas ruins da sociedade (racismo, violência, desigualdade)?

Sim, ajuda muito Ajuda um pouco Não muda nada Não sei

9. Você já participou ou criaria um grupo/petição online para melhorar algo na sua comunidade ou escola?

Já participei Criaria Não me interessa

Parte 4 – Depois das nossas aulas de cidadania digital

10. Depois das aulas, eu entendo melhor o que é ser um “bom cidadão” também na internet.

Concordo totalmente Concordo em parte Ainda não entendi bem

11. Hoje eu me sinto mais responsável pelo que posto e compartilho.

Sim, muito mais Um pouco mais Igual antes

12. Eu aprendi que liberdade de expressão não é a mesma coisa que liberdade para ofender.

Sim, entendi bem Entendi mais ou menos Ainda acho que pode ofender

13. Agora eu consigo explicar para alguém da família ou amigo o que é discurso de ódio ou crime na internet.

Sim, consigo Consigo mais ou menos Ainda não consigo

14. Eu me sinto mais capaz de usar as redes para coisas boas (ajudar, informar, lutar por direitos).

Sim, muito mais capaz Um pouco mais Igual antes

15. Qual atividade ou conversa dessas aulas mais te marcou sobre ser cidadão/cidadã também na internet?

16. Tem algum direito ou regra da internet que você acha que ainda precisa aprender mais?

17. Recado livre: o que é “ser cidadão no ambiente digital”?

Obrigada pela colaboração!

MÓDULOS DA DISCIPLINA CIDADANIA DIGITAL DA SAFERNET

Módulo	Aulas	Descrição
1. Bem-estar e saúde emocional online	6 aulas	<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rotinas digitais • Bem-estar e saúde emocional • Autoimagem e comparação social • Tempo de telas • Uso excessivo das redes e jogos <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender os prejuízos para a saúde física e emocional causados pelo uso excessivo de internet e redes sociais; • Analisar situações-problema relacionadas ao excesso de redes sociais e propor soluções na perspectiva de uma relação saudável com tais recursos; • Identificar, por meio de recursos específicos, o tempo despendido em redes sociais, jogos e outras aplicações e planejar adequação desse tempo visando estabelecer parâmetros saudáveis para sua saúde física e emocional; • Reconhecer o impacto dos conteúdos consumidos e criados na internet, em especial nas redes sociais, na construção ou distorção de sua autoimagem; • Explorar recursos online e offline que podem contribuir para sua saúde física e emocional; • Apropriar-se dos canais de ajuda para situações relacionadas ao bem-estar emocional online; • Consolidar os aprendizados em situações de aprendizagem que envolvam práticas de linguagem, selecionando as mídias que considerarem adequadas ao produto que desejam produzir <p>Resumo:</p> <p>Neste módulo, os estudantes se perceberão como usuários e criadores de conteúdos em redes sociais e de outros recursos ofertados na internet. Para isso, serão mobilizadas situações-problema para que os estudantes sejam capazes de estabelecer relações entre o uso de redes sociais e saúde emocional. Para que eles possam avançar no sentido de analisar seu comportamento como usuários, os estudantes serão provocados a monitorar seu uso, por meio de recursos ofertados em seus dispositivos, nas próprias redes sociais ou na internet, comparando seu comportamento com parâmetros oferecidos por médicos e outros</p>

		<p>especialistas em saúde mental. Os estudantes serão incentivados a planejar mudanças de hábito para utilizarem as aplicações dentro de parâmetros considerados saudáveis, além de desenvolverem a autoanálise para identificar quando os usos e os conteúdos que criam impactam negativamente em sua saúde. Ainda neste módulo, os estudantes serão incentivados a reconhecer o impacto dos conteúdos consumidos e criados por eles na internet, em especial nas redes sociais, com a construção ou distorção de sua autoimagem, refletindo sobre sua própria forma de pensar e agir diante deste fato. Os estudantes também serão apresentados a canais de ajuda para questões relacionadas ao bem-estar socioemocional online. Ao final deste primeiro módulo, os estudantes deverão ser capazes de registrar, por meio de alguma prática de linguagem, os aprendizados obtidos nessa etapa, a ser compartilhado com o grupo e, ao final da disciplina, com a comunidade.</p>
2. Segurança e privacidade na internet	6 aulas	<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segurança, privacidade e as leis • Senhas e verificação em duas etapas • Segurança em dispositivos móveis • Privacidade e rastros digitais • Reputação online • Riscos em jogos online • Golpes e fraude <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da privacidade e da proteção de dados pessoais no mundo contemporâneo; • Identificar principais riscos da exposição de dados pessoais na internet e formas de proteger-se de golpes online; • Conhecer aplicações e configurações de segurança da informação para tornar seu acesso mais seguro; • Analisar situações-problema relacionadas à exposição nas redes e reputação online, propondo soluções na perspectiva de uma relação mais segura nesses ambientes; • Refletir sobre privacidade e reputação de terceiros nas redes sociais, a partir da exposição de suas informações por nós; • Identificar formas de proteger a privacidade e reputação de terceiros nas redes sociais;

		<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os aprendizados em situações de aprendizagem que envolvam práticas de linguagem, selecionando as mídias que considerarem adequadas ao produto que desejam produzir. <p>Resumo:</p> <p>Neste módulo, os estudantes serão provocados a reconhecer os riscos inerentes à internet relacionados à privacidade e proteção de dados pessoais e, a partir desse conhecimento, buscar formas de proteger a si e aos outros. Para isso, serão apresentadas situações-problema, notícias e reportagens relacionadas ao tema, de forma a mobilizar os estudantes para os riscos e consequências de uma navegação não segura. Para que os estudantes possam avançar no sentido de analisar seu comportamento como usuários e possivelmente criadores de conteúdo, eles farão uma análise do seu perfil em redes sociais, plataforma de jogos etc. visando identificar e eliminar atuais situações de risco, além de configurar tais recursos de maneira mais segura. Ainda neste módulo, os estudantes serão incentivados a reconhecer a importância de refletir e planejar cuidadosamente a forma que desejam se expor nas redes, no sentido de preservar sua reputação presente e futura e, da mesma forma, proteger a reputação e privacidade de terceiros. Por fim, são convidados a refletir sobre como prevenir a ocorrência de golpes e fraudes virtuais, em especial aqueles realizados por engenharia social. Ao final deste segundo módulo, os estudantes deverão ser capazes de registrar, por meio de alguma prática de linguagem, os aprendizados obtidos nessa etapa, a ser compartilhado com o grupo e, ao final da disciplina, com a comunidade.</p>
3. Respeito e empatia nas redes	6 aulas	<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatia nas redes • Cyberbullying • Estereótipos nas redes • Discurso de ódio online • Contranarrativas <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a relação entre a falta de respeito e empatia nos ambientes online e problemas sociais abrangentes, como a polarização e a discriminação nas redes sociais; • Compreender os prejuízos para a saúde física e emocional causados pela falta de respeito e empatia em redes sociais, pelo julgamento excessivo e pela exposição indesejada;

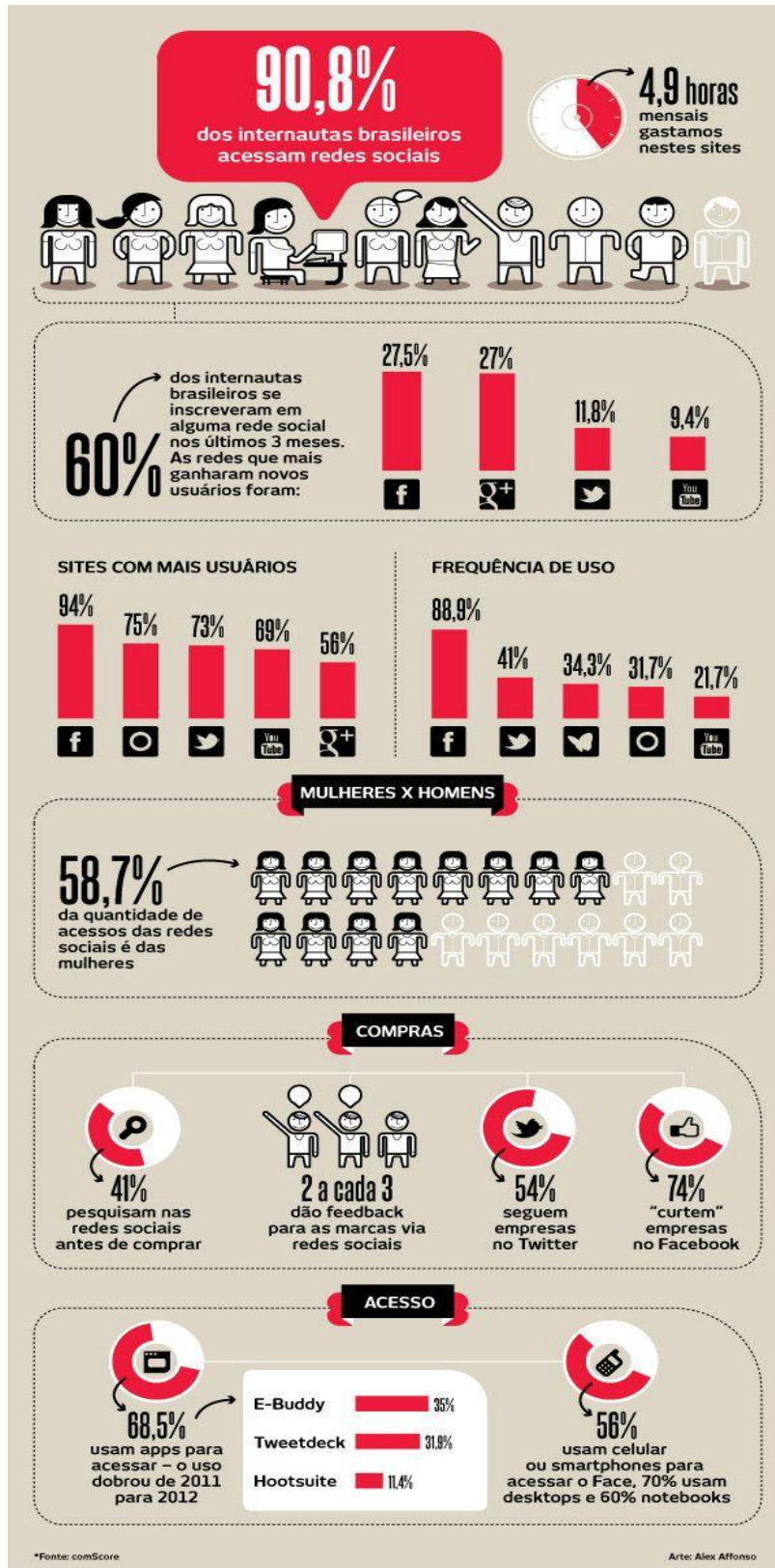
		<ul style="list-style-type: none">• Analisar situações-problema relacionadas à falta de respeito e empatia em redes sociais e outros espaços digitais• Identificar e propor soluções na perspectiva de valorização da diversidade na internet e de estímulo a relações respeitadas com todos e todas nesses ambientes;• Identificar discurso de ódio, racismo, xenofobia e cyberbullying nas redes sociais e outros espaços digitais;• Analisar seus comportamentos online para refletir sobre empatia nas interações mediadas, conhecendo estratégias de comunicação não violenta;• Conhecer canais de denúncia e ajuda em caso de violência online;• Compreender que um crime virtual traz consigo possibilidades reais de punições e sanções;• Conhecer e valorizar contranarrativas ao discurso de ódio, valorização do diálogo e construção de relações empáticas que evitam polarizações;• Consolidar os aprendizados em situações de aprendizagem que envolvam práticas de linguagem, selecionando as mídias que considerarem adequadas ao produto que desejam produzir. <p>Resumo:</p> <p>Neste módulo, os estudantes serão provocados a reconhecer situações relacionadas à falta de respeito e empatia nas redes sociais e os prejuízos causados do ponto de vista físico e emocional. Para isso, serão apresentadas situações problema, notícias e reportagens relacionadas ao tema, de forma a mobilizar os estudantes para os riscos e consequências de um comportamento desrespeitoso nos ambientes digitais. Nesse processo, os estudantes serão confrontados com suas próprias vivências, na perspectiva de identificar situações em que possam atuar como vítimas, testemunhas ou como causadores de situações envolvendo discurso de ódio, discriminações (racismo, xenofobia, entre outras) e cyberbullying. Ainda neste módulo, os estudantes serão incentivados a conhecer e divulgar canais de ajuda e denúncia de situações envolvendo comportamentos não desejados na internet, compreendendo que tais comportamentos são também passíveis de punições reais. Da mesma forma, serão apresentados a movimentos de contranarrativas, de empoderamento e valorização de grupos sociais plurais. Ao final deste terceiro módulo, os estudantes deverão ser capazes de registrar, por meio de alguma prática de linguagem, os</p>
--	--	--

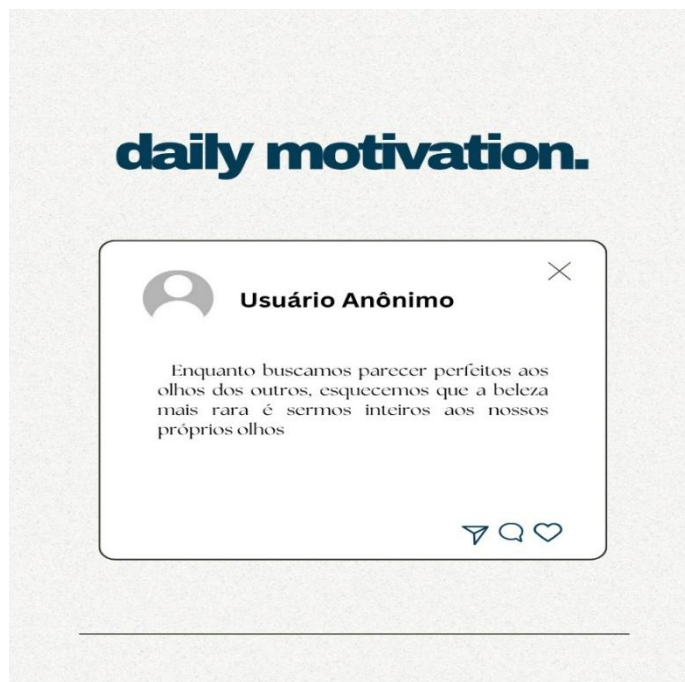
		aprendizados obtidos nessa etapa, a ser compartilhado com o grupo e, ao final da disciplina, com a comunidade.
4. Relações seguras online		<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prevenção à violência sexual na Internet • Respeito às intimidades nas redes • Sextorsão <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações relacionadas à segurança, em especial situações que envolvem violência de cunho sexual na internet; • Aprofundar nas causas e consequências relacionadas à violência contra a mulher em ambientes digitais; • Refletir sobre seus comportamentos online para proteger-se de situações de risco; • Conhecer os canais de denúncia e de ajuda em ajuda em casos de violência sexual pela internet. • Compartilhar conhecimento sobre o tema com a comunidade <p>Resumo:</p> <p>Neste módulo, os estudantes serão provocados a reconhecer situações relacionadas à segurança, em especial, em situações que envolvem violências sexual. Para isso, serão apresentadas situações-problema, notícias e reportagens relacionadas ao tema, de forma a mobilizar os estudantes para os riscos e consequências relacionadas ao tema nos ambientes digitais. Nesse processo, os estudantes serão confrontados com suas próprias vivências, na perspectiva de identificar situações em que possam atuar como vítimas, testemunhas ou como causadores de situações envolvendo violência sexual, sextorsão ou assédio, dando especial ênfase às diferentes experiências vivenciadas por meninas e meninos nesses ambientes. Ainda neste módulo, os estudantes serão incentivados a conhecer e divulgar canais de ajuda e denúncia de situações envolvendo violências de sexual e assédio, compreendendo que tais comportamentos são também passíveis de punições reais. Da mesma forma, serão apresentados a movimentos de mulheres nas redes, visando a autoproteção e conscientização de outras meninas e mulheres nesses ambientes. Ao final deste módulo, os estudantes deverão ser capazes de registrar, por meio de alguma prática de linguagem, os aprendizados obtidos nessa etapa, a ser compartilhado com o grupo e, ao final da disciplina, com a comunidade.</p>

5. Cidadania digital para todos e todas	6 aulas	<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de intervenção sociocultural • Avaliação da intervenção sociocultural e da disciplina <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejar, executar e avaliar uma intervenção sociocultural relacionada aos aprendizados da disciplina; • Atuar como embaixadores da Cidadania Digital em suas comunidades; • Consolidar os aprendizados em situações de aprendizagem que envolvam práticas de linguagem, selecionando as mídias que considerarem adequadas aos produtos que desejam produzir <p>Resumo:</p> <p>Neste módulo, os estudantes serão responsáveis pelo compartilhamento dos aprendizados da disciplina para a comunidade estendida, além da sala de aula. Para isso, precisarão planejar e executar uma intervenção, atuando como embaixadores da Cidadania Digital em seus territórios. Coletivamente, irão selecionar os temas e as formas de compartilhamento, levando em consideração as características do público-alvo, espaço, mídias e outros elementos. Os estudantes também serão convidados a registrar a experiência, por meio de mídias digitais. Ao final, os estudantes avaliarão a ação coletivamente, além de autoavaliar-se, considerando os critérios definidos em parceria com o(a) professor(a).</p>
---	----------------	--

ANEXOS

Outros textos multimodais produzidos pelos alunos





COMO TER UMA RELAÇÃO SAUDÁVEL COM AS REDES SOCIAIS



1.

LIMITE O TEMPO DE USO

Estabeleça horários para uso de redes sociais e tempo máximo diário.

2.

CULTIVE A GRATIDÃO

Faça listas das coisas pelas quais é grato e foque em suas qualidades e conquistas.

3.

SIGA APENAS CONTAS INSPIRADORAS

Siga apenas perfis que compartilham conteúdos positivos e motivadores.

**Você não é
um número
de likes.**

**Sua vida real, com
altos e baixos, vale
mais do que qualquer
feed.**



Como ter uma relação mais saudável com as redes sociais



- 1. LIMITE O TEMPO ONLINE**

Evite passar horas navegando sem propósito. Estabeleça horários para usar as redes e aproveite mais o mundo real.


- 2. SIGA PERFIS QUE INSPIRAM POSITIVIDADE**

Escolha acompanhar conteúdos que valorizem o bem-estar, a diversidade e a autenticidade.


- PUBLIQUE COM INTENÇÃO, NÃO POR VALIDAÇÃO**

Antes de postar, pergunte-se: "Estou fazendo isso por mim ou para agradar os outros?" Compartilhe o que é verdadeiro para você.


- "A VIDA REAL É LINDA DO JEITINHO QUE ELA É. VOCÊ NÃO PRECISA DE FILTRO PARA BRILHAR."**