

## LETRAMENTOS EM *TERRA BRASILIS*: EXCLUSÕES DIGITAIS E *DESIGN* CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALÉM DA PANDEMIA

*LITERACIES IN TERRA BRASILIS: DIGITAL EXCLUSIONS AND CRITICAL DESIGN IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING BEYOND THE PANDEMIC*

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil  
lisboamarcia@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0141-4008>

Recebido em 1 dez. 2020

Aceito em 23 dez. 2020

**Resumo:** Pretendemos, com esse artigo, contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais situadas que sejam coerentes com as realidades das escolas brasileiras no contexto da pandemia de COVID 19 e para além desse momento. Reinterpretamos a Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo *New London Group* (2001), tomando como ponto de partida a reflexão acerca das desigualdades de acesso aos meios digitais no Brasil e de seus efeitos na pandemia. Para obtermos dados sobre as exclusões digitais de ordem estrutural que ocorrem no Brasil, recorremos aos resultados das pesquisas *TIC domicílios - 2019* (CETIC.BR, 2020a) e *Painel TIC Covid-19; Ensino remoto e teletrabalho* (CETIC.BR, 2020b). No aspecto teórico-metodológico, assumimos a adequação das proposições do NLG em face da emergência dos letramentos digitais e das mudanças sociais em seus países, mas colocamos em evidência a necessidade de repensá-las em uma perspectiva crítica que contemple as condições sociais e educacionais brasileiras, diante das diferentes dimensões da exclusão digital e das barreiras de acesso vivenciadas pelos discentes da educação básica. Para isso, a partir das bases da Pedagogia dos Multiletramentos e na concepção de “aprendizagem pelo *design*” (KALANTZIS; COPE, 2012; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), buscamos formular alternativas para a compreensão e a produção de textos digitais multimodais no ensino de língua portuguesa em escolas públicas. Ilustrando a perspectiva desenvolvida, oferecemos um exemplo de proposta didática elaborada em torno de um *meme*, a qual tem como propósito estimular os estudantes a exercitarem a crítica, considerando suas condições de acesso à internet.

**Palavras-chave:** Pedagogia dos Multiletramentos. Letramentos. Exclusões Digitais. Ensino de Língua Portuguesa. Crítica.

**Abstract:** With this article, we intend to contribute to the development of situated educational practices that are consistent with the realities of Brazilian schools in the context of the COVID-19 pandemic and beyond this moment. We reinterpret the Pedagogy of Multiliteracies, developed by the New London Group (2001), taking as a starting point the reflection on the inequalities in access to digital media in Brazil and their effects during the pandemic. In order to obtain data on the structural digital exclusions that occur in Brazil, we used the results of the household ICT surveys - 2019 (CETIC.BR, 2020a) and Covid-19 ICT Panel; Remote teaching and teleworking (CETIC.BR, 2020b). In the theoretical-methodological aspect, we assume the adequacy of the NLG group's proposals in the face of the emergence of digital literacies and social changes in their countries, but we highlight the need to rethink them in a critical perspective that contemplates Brazilian social and educational conditions, in view of the different dimensions of digital exclusion and access barriers experienced by students of basic education. For this, based on the foundations of the Pedagogy of Multiliteracies and in the conception of “learning by design” (KALANTZIS; COPE, 2012; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), we seek to formulate alternatives for the understanding and production of multimodal digital texts in the teaching of Portuguese language in public schools. Illustrating the developed perspective, we offer an example of a didactic proposal around a meme, which aims to encourage students to exercise criticism, considering their conditions of access to the internet.

**Keywords:** Pedagogy of Multiliteracies. Literacies. Digital Exclusions. Portuguese Language Teaching. Critique.

## INTRODUÇÃO

A suspensão das aulas presenciais no contexto da pandemia está tendo um imenso impacto nas comunidades escolares por todo o mundo. Acompanhando as experiências dos colegas que atuam no ensino de línguas na educação básica, pudemos observar inúmeros problemas, desafios e impedimentos que se colocam para os docentes, de um lado, e para os estudantes e familiares, de outro.

No que respeita à cisão entre o ensino público e o privado, as desigualdades sociais que marcam tão profundamente a sociedade brasileira, criando linhas abissais (SOUZA SANTOS, 2019), tornaram-se ainda mais evidentes e cruéis em consequência da pandemia de COVID-19, o que acentuou a crise educacional que já se tornara sistêmica no Brasil.

Pretendemos, com esse artigo, contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais situadas que sejam coerentes com as realidades das escolas brasileiras no contexto da pandemia de COVID 19 e para além desse momento. Para isso, o presente artigo está dividido em três seções. Na primeira, baseamo-nos nos resultados das pesquisas *TIC domicílios - 2019* (CETIC.BR, 2020a) e *Painel TIC Covid-19; Ensino remoto e teletrabalho* (CETIC.BR, 2020b) e pontuamos as dimensões das exclusões digitais que atingem os estudantes da educação básica. Na segunda, abordamos as proposições da “Pedagogia dos Multiletramentos” e, na terceira, apresentamos uma reflexão acerca da “aprendizagem pelo *design*” e apresentamos alternativas para o ensino da compreensão e da construção de textos digitais multimodais em língua portuguesa. Ilustrando a perspectiva desenvolvida, oferecemos um exemplo de proposta didática elaborada em torno de um *meme*, a qual tem como propósito estimular os estudantes a exercitarem a crítica na compreensão e na produção de conteúdos digitais, considerando suas condições de acesso à internet.

## EXCLUSÕES DIGITAIS E BARREIRAS DE ACESSO NO ENSINO REMOTO

Para Van Dick (1999), há duas exclusões digitais. A primeira está relacionada ao acesso à tecnologia e, a segunda, aos diferentes tipos de uso da tecnologia e ao grau de competência específica que eles demandam.

As barreiras estruturais que criam a primeira exclusão digital configuram uma dimensão material, ligada à falta de computadores e de conexões à rede mundial de computadores. A privação de condições materiais para um acesso equitativo aos bens culturais em circulação na internet configura a dimensão mais concreta das exclusões digitais, a qual atinge, sem dúvidas, grande parte dos brasileiros.

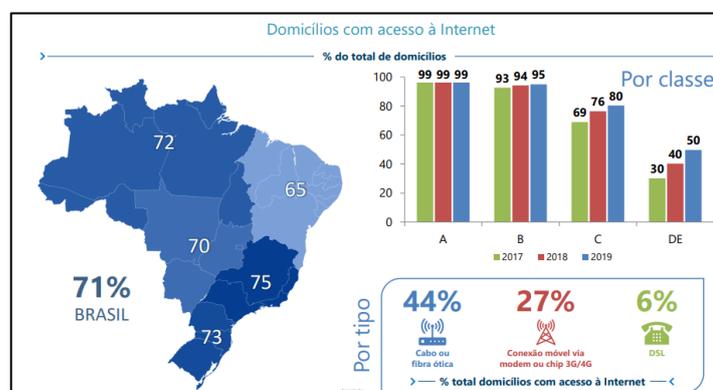
De acordo com o pesquisador Sérgio Amadeu (apud GARCIA, 2020), que investiga as redes digitais, “O que nós temos no Brasil é uma conexão que não chega nas áreas de maior pobreza. Os segmentos mais pauperizados, as periferias, as cidades-dormitórios, não têm acesso igualitário à internet.” (n.p.).

Essa análise é corroborada pelos resultados da pesquisa TIC nos Domicílios, desenvolvida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR), que faz parte do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.BR), ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Essa pesquisa analisa o acesso dos brasileiros à tecnologia, às inovações e comunicações e constatou que um a cada quatro brasileiros não usa internet.

Os resultados dessa pesquisa revelam que a falta de condições materiais de acesso à internet reflete a linha abissal (SOUZA SANTOS, 2019) que separa as camadas mais privilegiadas da população daquelas que vivenciam a espoliação de seus direitos fundamentais.

No Brasil, 20 milhões de domicílios não possuem Internet, o que representa 28% do total. A privação de acesso está marcada pela clivagem social, como podemos observar no infográfico que reproduzimos abaixo:

**Fig. 1 – Infográfico “Domicílios com acesso à internet”**

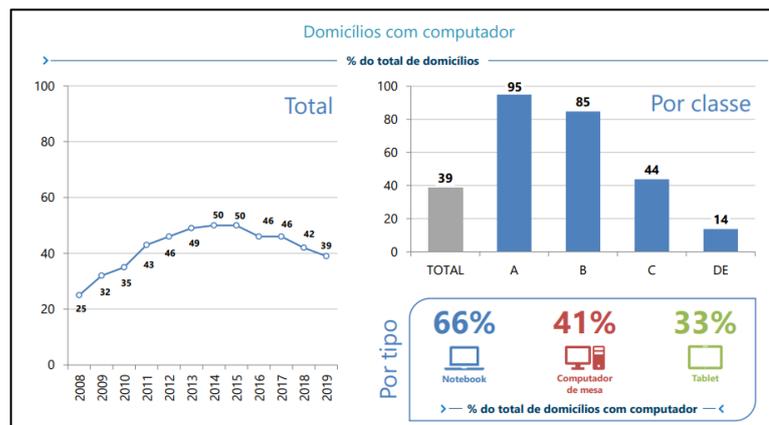


Fonte: Cetic.br, 2020a.

A desigualdade entre as regiões brasileiras, com nítido privilégio do sudeste, seguido pelo sul, é marcante no mapa, mas é preciso lembrar que dentro das regiões, o corte de classe determina sobremaneira o acesso ou não à rede mundial de computadores. Basta observarmos, por exemplo, a diferença entre os domicílios de classe A e aqueles das classes C, D e E, para constatar essa clivagem. Enquanto os primeiros apresentam 100% de acesso, praticamente, os últimos têm respectivamente 80 e 50% de conexão. Se considerarmos a análise dos tipos de acesso, veremos que ela caracteriza ainda mais a cisão, uma vez que o acesso por cabo ou fibra ótica também se concentra nas classes mais privilegiadas, de acordo com o relatório da pesquisa citada.

No que concerne à disponibilidade de aparelhos, outro aspecto da primeira exclusão digital, é flagrante a desigualdade entre as classes, como observamos no infográfico a seguir:

**Fig. 2 – Infográfico “Domicílios com computador”**



**Fonte:** Cetic.br, 2020a.

O fato é que, no Brasil, o celular é o principal dispositivo de acesso à internet para 99% dos usuários. Chama-nos à atenção a informação de que 58% dos usuários de internet no país utilizam somente celulares, sendo que, nas classes D/E, 85% das pessoas só dispõem de celulares para os diferentes usos que fazem da rede. Já nas zonas rurais, o percentual de uso exclusivo de celulares chega a 78%.

A pesquisa demonstra, ainda, que, além da classe e território de moradia, gênero, etnia e nível de escolaridade têm repercussões nas desigualdades de acesso

à internet. Os dados demonstram que os privilégios e as exclusões que atravessam a sociedade brasileira se entendem ao acesso digital, pois desenham o perfil dos brasileiros e das brasileiras que só têm o celular como forma de acesso: mora na zona rural; habita nas regiões norte e nordeste; não é branco; tem escolarização até ensino fundamental, tem menos de quinze ou mais de 45 anos e se encontra na faixa das classes C, DE, com predomínio das últimas.

Esses dados trazem importantes informações para o campo educacional, especialmente para as redes públicas. O dado de faixa etária, por exemplo, indica que os estudantes da educação básica estão nesse perfil de usuários restritos ao uso do celular, quando não fazem parte dos 26% da população brasileira que estão totalmente privados de acesso à internet. Isso traz várias implicações no que tange ao planejamento e ao desenvolvimento do ensino remoto durante a pandemia, principalmente em termos de consumo de dados, navegabilidade das plataformas, planejamento de atividades síncronas e assíncronas, usabilidade dos recursos empregados, mas também de solicitações de tarefas aos estudantes.

Em novembro, o Cetic.br divulgou o “PAINEL TIC COVID-19”. Trata-se de uma pesquisa extraordinária sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus, a qual busca monitorar o acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC) nesse contexto. Os dados da 3ª edição anual, com o tema “Ensino remoto e Teletrabalho”, foram coletados entre setembro e outubro de 2020, com pessoas de mais de 16 anos e reiteram o que apresentamos anteriormente.

Destacamos que 36% dos usuários de internet com mais de 16 anos, que são estudantes, relataram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão. O mapeamento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes de mais de 16 anos aponta uma convergência entre as classes sociais, com diferenças de poucos pontos percentuais.

Chamaram-nos à atenção os dados sobre falta de estímulo e falta de tempo para estudar. O primeiro demonstra que as classes AB estão muito mais desestimuladas dos que as DE, enquanto o segundo revela que a falta de tempo para estudar é muito mais presente nas declarações das AB, o que mereceria um estudo mais aprofundado.

A pesquisa reiterou, ainda, a constatação de que as diferenças entre os grupos sociais são bem significativas no que concerne às barreiras estruturais de acesso

---

relativas à forma e aos dispositivos de acesso à rede. Tais barreiras ampliam o risco de evasão escolar nas classes D e E, que tendem a sofrer mais os impactos econômicos da pandemia. Isso fica evidente na observação de que o motivo mais apontado para o não acompanhamento das aulas foi a necessidade de buscar um emprego, assinalada por 63% dos usuários de internet entrevistados nessa faixa de renda.

Um exemplo da barreira estrutural enfrentada pelos estudantes encontra-se no item sobre os dispositivos mais utilizados para participação em aulas ou atividades remotas, quando se toma em consideração o indicador classe social. Nas classes A e B, 45% dos estudantes declararam usar notebooks e 20 %, computadores de mesa. Entre os estudantes dessas classes, somente 22% usaram celulares em atividades escolares ou universitárias em modalidade remota. Isso contrasta totalmente com o que se observa nas classes C - 23% celulares; 6% computadores de mesa; 43% celulares - e D/E -10% notebooks; 1% computadores de mesa, 54% celulares (CETIC.BR, 2020b).

Dessa forma, ambas as pesquisas que citamos revelam a extensão da primeira exclusão digital que atinge os estudantes de classes menos privilegiadas, seja pela falta de acesso estável à internet ou pela ausência de equipamentos adequados para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, inclusive tarefas de pesquisa. Isso porque é evidente que o acesso restrito à tecnologia 3G, geralmente através planos pré-pagos e com pacotes de dados limitados, assim com o uso exclusivo de celulares, impõem muitos limites aos processos de ensino aprendizagem.

Às barreiras estruturais soma-se, ainda, uma dimensão das exclusões digitais que está relacionada tanto à falta de oportunidades de uso significativas quanto a uma experiência digital divergente daquela demandada no ensino remoto. Fatores psicológicos, como ansiedade diante das ferramentas digitais ou até mesmo de falta de atratividade pelo meio digital podem gerar essa falta de experiência, mas não temos dados concretos em relação ao cenário brasileiro.

Entre os processos mentais que funcionam como impedimentos de acesso, parece-nos que a dimensão funcional, concernente ao domínio de habilidades que permitam lidar com a complexidade de uso dos meios digitais de informação e comunicação, ganha destaque em nosso país.

---

A exclusão digital, nessa ordem funcional, é consequência de processos educacionais e/ou suportes sociais inadequados, que não favorecem o domínio aos modos de construção de sentidos que emergem nas sociedades contemporâneas (SÁINZ; CASTAÑO; ARTAL, 2008, p. 6).

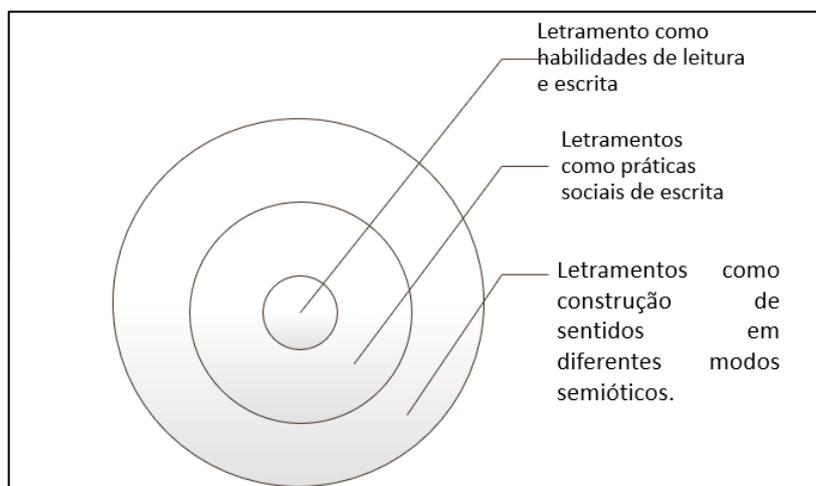
Também nesse aspecto a desigualdade impera, já que as escolas que atendem às classes mais favorecidas adotam com mais frequência ferramentas tecnológicas, enquanto os menos favorecidos continuam sendo agenciados e alienados pelos meios, sem aprender a usá-los para conhecer e resistir.

Assim, a parcela da população que usa a internet quase exclusivamente para acesso a redes sociais, nas quais encontra fontes de informação e divertimento, como demonstra a pesquisa TIC 2019, é mais receptora do que produtora de conteúdo. Perde, portanto oportunidades de desenvolvimento da fluência digital, que compreende habilidades cognitivas, digitais e sociais que são ativadas para a consecução de objetivos relacionados ao meio digital. Ela inclui, entre outras, a capacidade de se adaptar às diferentes mídias tecnológicas, aprendendo a usar de forma significativa suas propriedades e sendo flexível o suficiente para adaptar-se às suas contínuas mudanças e avanços (SÁINZ; CASTAÑO; ARTAL, 2008).

No contexto da pandemia, em que as escolas e redes de ensino recorreram a diferentes plataformas para a realização de atividades síncronas e assíncronas, essa faceta das exclusões digitais ficou bastante evidente, não só nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, mas também naquelas enfrentadas por docentes diante dos desafios impostos pelo ensino remoto.

## **UMA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: A PROPOSTA DO *NEW LONDON GROUP***

O conceito de letramento pluralizou-se e ganhou amplitude semântica, nas últimas décadas, incorporando as perspectivas etnográfica e multimodal das relações com a linguagem à visão cognitiva e funcional, como indicamos na figura a seguir.

**Fig. 3 – Amplitude semântica do termo letramento(s) – camadas de sentido**

**Fonte:** Elaboração da autora.

Neste artigo, enfocamos estudos que assumem a perspectiva multimodal e configuram um movimento que Walkyria Monte-Mór nomeou com “terceira geração de letramentos”, a qual

[...] Reconhece as transformações resultantes de vários fatores, mas principalmente dos fenômenos da globalização e da tecnologia digital, ressaltando o impacto do neoliberalismo na sociedade. Em menor ou maior escala, essas transformações alteraram/alteram gradualmente as bases sociais, culturais e políticas de vários campos nas sociedades, visivelmente a escola e a universidade. (MONTE- MÓR in: OLIVEIRA, 2019, p. 13)

Essa terceira geração de estudos ultrapassa a origem etimológica da palavra letramento, cuja origem latina remete à letra, refletindo acerca de diferentes modos semióticos de construção de sentidos, para além da linguagem escrita. Ela reúne diferentes linhas de pesquisa que investigam as epistemes digitais pós-imprensa, entre as quais destacamos os estudos sobre os Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2013), preocupados em pensar relações entre linguagem e tecnologia.

No campo pedagógico, a Pedagogia dos Multiletramentos se insere nessa geração de estudos. O termo multiletramentos foi empregado pelo *New London Group*. Formado por dez pesquisadores e educadores australianos, ingleses e norte-americanos, reuniu-se na cidade que deu nome ao grupo, em 1994, e criou uma proposta pedagógica que ganhou bastante amplitude. Apresentaremos na próxima seção alguns princípios dessa proposta

No termo multiletramentos, radical latino *multi* assume duplo sentido e implica não somente a incorporação dos diferentes sistemas semióticos em circulação na cultura contemporânea aos processos pedagógicos, mas também a diversidade cultural e linguística que a caracteriza. Assim, contempla múltiplas relações entre letramentos e contextos sociais, bem como entre modos de construção de sentidos não restritos à escrita.

É importante notar que, a partir da publicação de *Literacies* (KALANTZIS; COPE, 2012), os autores optam pela simples pluralização do termo. No Brasil, no entanto, vários pesquisadores continuaram empregando o termo multiletramentos. Acreditamos que essa permanência será impactada pela publicação da versão brasileira do livro, intitulada *Letramentos* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), recentemente publicada. Nessa versão, os autores buscam contextualizar as ideias apresentadas na edição norte-americana, com exemplos mais próximos ao nosso contexto educacional.

Na redação do presente artigo, procuramos manter a cronologia vocabular. Por isso, utilizamos o termo multiletramentos quando nos referimos aos textos que fazem parte de um momento inicial da proposta, enquanto empregamos a pluralização para abordar nas referências a textos produzidos na última década.

Na reunião em que debateram e sistematizaram suas ideias, as preocupações dos membros do NLG estavam ligadas às mudanças sociais e seus impactos no ensino do letramento. Tinham em vista, então, a crescente diversidade cultural e linguística local e a ampla conexão global que então se anunciava, tendo como um de seus elementos propulsores o avanço das tecnologias de comunicação e informação. Questões diversas vieram à tona em suas discussões: o que ensinar? Como ensinar? Como criar ambientes de aprendizagem atravessados pela diversidade?

Pensaram, a partir dessas questões, em novos perfis de estudantes e docentes, flexíveis e abertos às mudanças sociais, econômicas e culturais em curso. Em síntese, os novos professores caracterizam-se por envolver os aprendizes no ensino-aprendizagem, projetando ambientes de aprendizagem diversos, nos quais as novas mídias são incorporadas como caminhos de aprendizagem, e adotando processos contínuos de avaliação. Nesses ambientes, os novos estudantes pesquisam e trabalham em colaboração, desenvolvendo a inteligência coletiva e praticando a autoavaliação crítica, com responsabilidade e autonomia (KALANTZIS; COPE, 2012).

---

O artigo-manifesto desse grupo, publicado em 2000, consolida as discussões iniciais e a interação dos dez pesquisadores ao longo de um ano de trocas intelectuais, e modula a reflexão a partir da consideração de que novas linguagens e modos de produção de sentidos emergiram pela via das novas tecnologias da informação e comunicação, reflexão que pode ser sintetizada na seguinte afirmação: “Com um novo mundo do trabalho, vem uma nova linguagem.” (COPE; KALANTZIS, 2000, n.p., tradução livre).

A Pedagogia dos Multiletramentos incorpora como constituintes do currículo a diversidade sociocultural e as diferentes subjetividades, que, para os integrantes do grupo, seriam estruturantes de uma pedagogia que favorecesse o acesso ao capital simbólico legitimado pelas classes dominantes.

Ela se ancora em quatro dimensões para a ação: Prática Situada, Instrução Aberta, Visão Crítica e Prática Transformada. A Prática Situada está ligada à participação em situações significativas de aprendizagem e à construção de comunidades de aprendentes. Essa imersão significativa é ancorada nos conhecimentos, mas também nas “necessidades afetivas e socioculturais dos educandos e em suas identidades” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 85-86, tradução livre). A proposta de Instrução Aberta tem relação com o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e diz respeito aos processos de andaimagem e as instruções explícitas quanto ao desenvolvimento de tarefas. Acompanhando o processo, o docente pode ajudar quando necessário e estimular a autonomia sempre que possível, ao mesmo tempo que contribui para que eles ganhem controle sobre seus próprios processos de aprendizagem, sabendo o que e como aprendem. O desenvolvimento da metalinguagem compartilhada é fundamental para que isso possa ocorrer.

A Visão Crítica em relação aos conhecimentos permite que os estudantes, além de compreenderem os sentidos do que aprendem e controlarem suas aprendizagens, possam se distanciar dos conhecimentos para observá-los a partir de seus referentes socioculturais, colocando-os em perspectiva. Perspectivando e criticando os próprios conhecimentos, aprendem também a reconhecer seus limites, bem como se tornam mais propensos a reinventá-los.

A Prática Transformada é a dimensão em que o processo de *redesign*, que abordaremos mais adiante, tece aprendizagens na construção de sentidos,

---

justapondo e integrando sentidos em novas práticas “imersas em seus objetivos e valores” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 87, tradução livre).

Com relação à multimodalidade, axial na proposta, observa-se que dez anos depois do encontro inicial, em artigo no qual fazem um balanço do impacto do manifesto coletivo em defesa de uma Pedagogia dos Multiletramentos, Bill Cope e Mary Kalantzis (2009) retomam a importância do trabalho com os diferentes *modos* (KRESS, 2010) de expressão que convivem na contemporaneidade. No artigo original, já havia sido enfatizada a importância de os projetos escolares serem estruturados com base nas relações multimodais entre *design* visual e *design* linguístico (COPE; KALANTZIS, 2000).

Para o NLG, criar e compreender textos que incorporem diferentes modos semióticos é uma competência necessária nas diferentes instâncias da vida contemporânea, uma vez que a multimodalidade é constitutiva dos gêneros digitais que se tornam prevalentes na episteme pós-impressão.

No artigo de 2009, os autores destacam que há muitas diferenças e muitas aproximações, ou aspectos “tradutíveis” entre os *modos* e as representações que eles constituem. Eles destacam a relação entre sinestesia e construção de sentidos, conceituando-a como “o processo de passar de um modo para outro e no processo de re-representar de um modo a outro” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 13) e é favorecido pelos aspectos representacionais paralelos entre diferentes *modos*. Tal processo é desconsiderado nos projetos convencionais de letramento, uma vez que se tendem a se limitar às convenções monomodais da escrita e, assim, dificilmente tomam em consideração a necessidade de desenvolver as competências necessárias para compreender e produzir textos no contexto de emergência de gêneros digitais multimodais, dos novos meios e de profundas mudanças nas comunicações, em geral (COPE; KALANTZIS, 2009).

De acordo com os estudiosos dos multiletramentos, a sinestesia, entendida como um processo cognitivo em que diferentes modalidades se entrelaçam, tanto na produção quanto na compreensão de sentidos - oferece interessantes possibilidades educacionais, ampliando a potência expressiva e compreensiva dos estudantes. Tomando como referência somente os aspectos visuais e os aspectos verbais das comunicações contemporâneas, por exemplo, observamos que ler e ver configuram diferentes maneiras de compreender e significar o mundo e instauram diferentes

“gramáticas” representacionais, que configuram organizações e temporalidades específicas, como ocorre no caso da escrita e da imagem.

A compreensão de textos que são produtos de processos de recriação /ressignificação e envolvem diferentes modos semióticos exige habilidades e conhecimentos específicos sobre seu funcionamento. Na escrita, por exemplo, os elementos de sentido são sequenciados no tempo, em uma linearidade que tende à narrativa e à causalidade. Em contraponto, na imagem os elementos são postos em simultaneidade e tendem à apresentação e à localização (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 14). Em um vídeo, há muitos modos sincronicamente - som, música, imagem, movimento, posicionamento da câmera, enquadramento, luz etc. - tudo contribui para a significação de forma mais sinestésica do que em um texto estático.

É preciso aprender a ler os diferentes modos e suas combinações, bem como aprender a criar passando de um modo para outro, juntando modos, combinando recursos expressivos para potencializar a argumentação que subjaz a todo texto. Para isso, como sublinharam os membros do NLG, é preciso também construir uma nova metalinguagem que permita abordar os recursos de sentido em sala de aula.

No item a seguir, desenvolveremos conexões entre as exclusões digitais e (im)possibilidades de aprender a compreender e produzir textos digitais e multimodais pelo *design*.

## **LETRAMENTOS NA TERRA BRASILENSIS: PRODUZIR E COMPREENDER *DESIGNS* NOS LIMITES DO (IM)POSSÍVEL**

*Design* é o que os seres humanos fazem  
John Thackara  
(2005, p. 1, tradução livre)

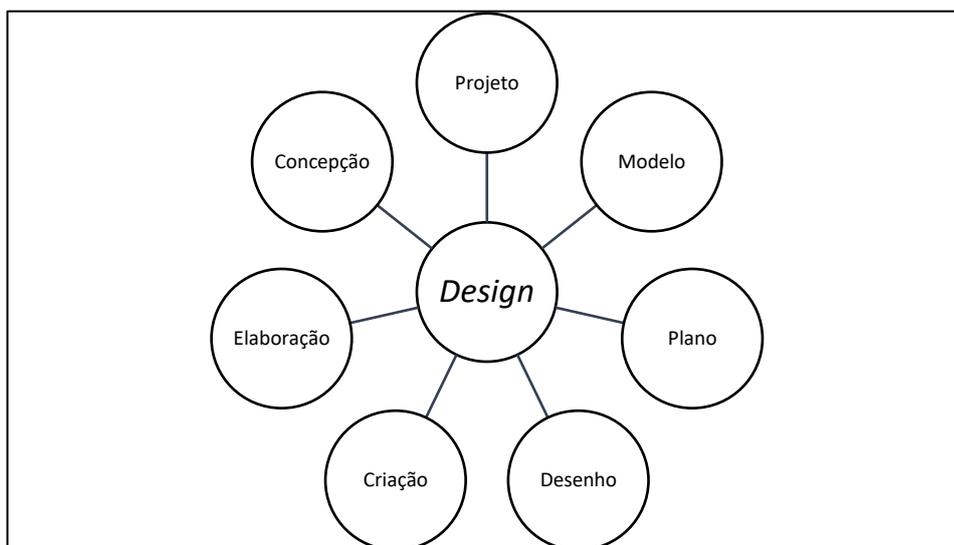
Iniciaremos esta seção pela reflexão sobre os significados do vocábulo *design*, que pode ser compreendido como substantivo ou como verbo.

Como substantivo, o *design* faz parte de padrões e estruturas que caracterizam um objeto natural ou cultural, pertence à morfologia. Nesse sentido, falamos do *design* de um determinado objeto – o *design* de uma concha marinha ou de uma lâmpada de LED, por exemplo.

Como verbo, usamos o termo *design* para falarmos do processo de produção, criação, concepção. Nesse sentido, *design* significa criar/planejar a aparência e o funcionamento de um objeto, pelo exercício da agência. Fazer *design* prende-se à ação criadora diante do mundo, ao exercício da potência humana de formação e transformação (COPE; KALANTZIS, 2012, p. 47)

Difícilmente traduzível para a língua portuguesa, o termo *design* recobre sentidos que expressamos usando diferentes palavras, nenhuma das quais parece dar conta, sozinha, das reverberações semânticas do termo inglês. Buscando um vocabulário mais acessível para os falantes de língua portuguesa, procuramos organizar possíveis traduções para *design*:

**Fig. 4 – Sentidos do termo *design***



**Fonte:** Elaboração da autora.

Na concepção de “aprender pelo *design*” todos esses sentidos se fazem presentes, pois a proposta é que os estudantes tenham a oportunidade de conceber, planejar/projetar novos sentidos a partir daqueles já existentes, bem como compreender as dimensões de significação nos diferentes modos semióticos empregados em uma dada *construção de sentidos*.

O NLG criou três termos para falar do processo de construção de sentidos: *designs disponíveis*, *redesigning* e *(re)designed*. *Designs disponíveis* são os artefatos que existem no mundo, os quais podem ser concretos ou abstratos, podem ser

objetos, imagens, sons, palavras, movimentos, gestos, etc. Nós caminhamos no mundo entre inúmeros *designs disponíveis*, formas e sentidos que existem previamente à nossa ação. *Redesign*, que poderíamos traduzir com recriação ou ressignificação, dependendo do contexto, é o processo de transformação de um recurso de sentido disponível para construir uma nova significação. Exercendo a nossa agência, podemos lançar mão de formas e sentidos previamente disponíveis para criar o novo, construir novos objetos, novos usos, novos padrões.

Seguindo a proposição de Mustafa Emirbayer e Ann Mische (2008), entendemos a agência como o engajamento em um contexto para a ação que é simultaneamente temporal e relacional e constitui uma resposta interativa dos atores sociais às mudanças sociohistóricas. Exercer a agência ao construir sentidos a partir daqueles já existentes significa, nessa perspectiva, um processo que envolve interação e transformação situadas e ligadas à história pessoal e ao contexto.

O *redesigned*, forma ou sentido recriado, é, ao mesmo tempo, o produto do processo de construção de sentidos a partir do que já existia e um novo *design disponível* a partir do qual serão potencialmente produzidos novos sentidos. O NLG vê esse processo de recriação como um exercício transformador que gera múltiplas aprendizagens. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Em síntese, ambientes de aprendizagem favoráveis ao *Design* apresentam quatro características: enfocam a diversidade; o conhecimento é encarado como um processo de pertencimento e transformação; têm como eixo significações multimodais; acionam habilidades cognitivas superiores (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

O desafio que se coloca, então, é criar propostas de análise e construção de textos digitais multimodais no Ensino de língua portuguesa, em contextos de extremas exclusões digitais. Considerando as barreiras de acesso que comentamos na primeira seção desse artigo, pensamos em um exemplo de proposta didática que contemple as condições de acesso dos estudantes, em quatro princípios:

- **Economia:** preferência pelo uso de redes sociais, como *WhatsApp* ou *Telegram*, que consomem poucos dados em pacotes pré-pagos e são “leves” em termos de acesso. Uso limitado de vídeos e de textos anexados. Nas redes que adotaram

plataformas para o Ensino remoto, atenção ao consumo de dados para acesso, *download* e postagem de tarefas.

- **Viabilidade:** produção de propostos adequadas à visualização em celulares. Solicitação de produções escritas e multimodais viáveis com o uso exclusivo desse aparelho.
- **Precisão:** andaimagem das propostos em textos curtos com orientações explícitas, de modo a permitir a realização autônoma de atividades. Priorização de leituras curtas. Seccionamento das propostas em etapas, com explicações em postagens curtas e intervaladas, de modo a permitir a realização de uma etapa antes da postagem da seguinte. Esse ritmo busca, ao mesmo tempo, manter a conexão com os estudantes, que está em risco no Ensino remoto.
- **Disponibilidade:** baixa demanda de recursos, com estímulo aos emprego de *designs disponíveis* no aplicativo escolhido (*emoticons, figurinhas*, por exemplo) e ênfase em gêneros digitais em circulação no mesmo (*memes*, por exemplo), evitando exigências específicas de edição. Uso do chat para Análise de *designs* e para a apresentação síncrona das produções pelos estudantes.

A seguir apresentaremos uma proposta em que tentamos conciliar esses princípios às proposições do NLG e seus desdobramentos.

## GRAÇAS A DEUS, ELA CHEGOU! – DA ANÁLISE À CRIAÇÃO DE UM *DESIGN* CRÍTICO

Tomando em consideração a necessidade de construir uma metalinguagem para a análise do *design*, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) definiram cinco níveis que operam em todos os modos de significação, embora cada modo envolva percepções diversas.

**Quadro 1 – Níveis de operação dos modos de significação**

Nível	Definição
Referência	Relações de sentido e conceituais representadas pelos elementos semióticos de cada modo e pela sua interrelação sinestésica (palavras, cores, texturas, sons, movimentos).

Diálogo	Interação entre o produtor do <i>design</i> e aquele que busca compreendê-lo.
Estrutura	Coerência e coesão interna dos elementos de sentido
Situação	Contexto em que estão situados os significados
Intenção	Propósitos e interesses e que perpassam o <i>design</i> .

**Fonte:** Adaptação de ideias apresentadas por Kalantzis e Cope (2012); Cope, Kalantzis e Pinheiro, (2020). Elaboração da autora.

Tomaremos como eixo da proposta que elaboramos como exemplo um *meme* que circulou em redes sociais no momento em que as primeiras vacinas contra a COVID-19 começaram a demonstrar eficácia, em novembro de 2020. Um *meme* pode ser uma imagem, vídeo ou texto de caráter humorístico. Sua autoria é, em geral, desconhecida, e o texto tende a se difundir rapidamente, sendo compartilhado (algumas vezes com alterações) por usuários de redes sociais.

Escolhemos o *meme* que apresentamos a seguir por sua elaboração ser bastante simples, encaixando-se nos princípios de economia, viabilidade, precisão e disponibilidade, que apresentamos acima.

**Fig. 5 – Meme sobre a vacina produzida pelo laboratório alemão Pfizer e sua aplicação no Brasil**



“Ela chegou, Graças a Deus!”

**Fonte:** Meme compartilhado na rede social *WhatsApp*. Arquivo pessoal.

Esse meme foi construído pela justaposição de uma foto e uma mensagem escrita. Nele, os significados foram recriados a partir da seleção e do acoplamento de um texto visual e um verbal, enviados em sequência através do aplicativo *WhatsApp*.

A foto enquadra em primeiro plano uma bicicleta antiga e em mau estado de conservação. Em sua parte dianteira, há um suporte que caracteriza o uso para trabalho, sobre o qual vemos, sem nitidez, objetos que parecem ser instrumentos de trabalho. O ângulo da foto posiciona o leitor/espectador na lateral da bicicleta, enquadrando a parte traseira do veículo. Esse posicionamento coloca em relevo uma caixa de isopor suja e deteriorada, a qual está presa ao bagageiro do veículo e traz impresso o nome do laboratório alemão Pfizer.

A mensagem verbal escrita, superposta à imagem, é bem sucinta e inicia-se com um dêitico, que funciona como sujeito da oração, sem referente verbal explícito. Na segunda parte do enunciado, temos a locução interjetiva que expressa o sentimento do interlocutor desconhecido e, ao mesmo tempo, permite-nos inferir seus valores religiosos, em uma primeira leitura. A conexão de sentidos entre a foto e a mensagem escrita se faz por um processo de inferência, já que o leitor/intérprete precisa associar o nome do laboratório alemão à vacina que este produziu para compreender o referente do dêitico e entender a emoção traduzida pela locução interjetiva.

Na foto, a centralidade da bicicleta carrega efeito crítico, pois coloca em contraponto as avançadas tecnologias utilizadas na produção da vacina e a rusticidade desse meio de transporte. A caixa de isopor é um elemento de sentido fundamental na produção do efeito de ironia, já que coloca em contraste a necessidade de armazenamento da vacina em baixíssimas temperaturas -alcançáveis somente com o uso de refrigeradores de alta potência - e seu aspecto visual.

Pela justaposição entre imagem e texto, constrói-se, dessa forma, uma crítica à forma como a pandemia e, mais especificamente, a vacinação da população está sendo conduzida pelo governo federal.

Por outro lado, podemos ver a bicicleta, seu potencial proprietário – um trabalhador - e a caixa de isopor como representações negativas do Brasil e dos brasileiros, que estimulam um sentimento de autodesvalia. Nessa angulação, o *meme* pode traduzir ideias de inferioridade, desorganização e improviso, frequentemente evocadas em relação ao povo brasileiro, desviando a atenção da falta de políticas

públicas para o enfrentamento da pandemia e lançando o insucesso sobre o povo brasileiro.

A integração dos significados demanda a participação ativa do leitor/intérprete e parte de seus horizontes socioculturais, sendo necessário que ele acione seus conhecimentos linguísticos, discursivos, culturais, mas também seus valores, para compreender a relação entre a foto, o texto escrito e o contexto, assim como seus potenciais desdobramentos ideológicos.

Em torno desse *meme*, que foi construído por um processo de *redesign* e se apresenta a nós como um *design disponível*, apresentamos uma proposta didática para o ensino de língua portuguesa, baseada nas dimensões para a ação apontadas na Pedagogia dos Multiletramentos, que não configuram uma sequência, mas dimensões para o trabalho pedagógico:

#### Quadro 2 – Proposta de letramentos multimodais em torno de um *meme*

Dimensão	Proposta de atividade
Prática Situada	Levantamento de conhecimentos do grupo sobre a pandemia e o desenvolvimento de vacinas e a vacinação da população. Análise dos sentidos da <i>meme</i> no contexto da pandemia de Covid-19 e das propostas governamentais em relação à vacinação da população. Perspectivas ideológicas que atravessam o <i>meme</i> .
Instrução Aberta	Orientação explícita das atividades de análise e de produção de textos digitais multimodais, a partir do emprego de uma metalinguagem específica, formulada com base nos cinco níveis de sentidos - referência, diálogo, estrutura, situação e intenção - com base em roteiros de questões.
Visão Crítica	Análise do <i>meme</i> selecionado com base nos referentes socioculturais dos estudantes, perspectivando-os e contruindo compreensões que lhes permitam reinventá-lo.
Prática Transformada	Construção de <i>meme</i> com temática escolhida pelo grupo, produzindo novos sentidos a partir de <i>designs disponíveis</i> , pelo processo de <i>redesigning</i> , em conexão com a história pessoal e ao contexto.

**Fonte:** Elaboração da autora.

Para a Instrução aberta ao longo da análise do texto selecionado, propomos a seguir um conjunto de questões e tópicos que poderão ser abordados. Utilizamos vocabulário formal e técnico no quadro a seguir, entendendo que nenhuma adaptação da metalinguagem empregada fará sentido fora das peculiaridades de cada contexto

de ensino. Só o/a docente mergulhado no contexto poderá escolher o melhor caminho para o trabalho com seus estudantes.

O processo de andaimagem considera os conhecimentos do grupo e, tendo em vista que o conhecimento do contexto, é importante iniciar a proposta por um levantamento dos conhecimentos do grupo sobre a pandemia de Covid-19, o desenvolvimento de vacinas e a vacinação da população. Esse levantamento, que pode ser realizado em um chat síncrono, permitirá que os conhecimentos sejam socializados e que sejam identificadas informações importantes para a compreensão do *meme*, das quais o grupo ainda não disponha. Nesse caso, é indicado o trabalho com textos informativos curtos que possam ser compartilhados pela rede social escolhida.

Detalhamos, no quadro 3, as questões para análise apresentadas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), adaptando-as às características do *meme* selecionado.

**Quadro 3 – Sugestões de questões e tópicos para a análise do *meme***

<b>Nível</b>	<b>Questões propostas por Kalantzis, Cope e Pinheiro</b>	<b>Detalhamento das questões para subsidiar a análise do <i>meme</i></b>
Referência	A que ou quem os elementos de significado presentes no texto se referem? O que esses elementos descrevem/ou representam?	<i>Elementos visuais</i> Como o enquadramento da foto posiciona o leitor/intérprete? Qual o elemento de maior destaque? Quais as suas características? O que essas características permitem inferir sobre seu proprietário? Os objetos percebidos na parte frontal e na parte traseira do elemento em destaque? <i>Elementos linguísticos</i> Qual o efeito de sentido do emprego da expressão “Graças a Deus! E do ponto de exclamação na mensagem que se segue à figura?
Diálogo	Como os elementos de significado conectam o produtor de um <i>design</i> e seu intérprete/leitor, orientando-o, conduzindo-o e/ou posicionando-o?	Se não existisse a mensagem escrita, entenderíamos a foto da mesma maneira? Por quê? Qual seria sua percepção sobre o sentimento do criador do <i>meme</i> , se existisse somente a mensagem escrita?
Estrutura	Como os elementos de sentido se organizam? Como eles se interligam para formar uma estrutura coerente?	Como o <i>meme</i> foi construído? Qual a relação de sentido entre a primeira e a segunda mensagem enviada?

		Na foto, qual o significado da palavra escrita na caixa de isopor? Qual a relação entre essa palavra e o pronome “ela”, usado no texto escrito?
Situação	Qual o contexto em que situam os significados? Como os significados se relacionam a esse contexto?	Como os significados da foto e da mensagem escrita se relacionam à pandemia de Covid 19?
Intenção	Os significados servem a que interesses? Que perspectivas eles privilegiam/ excluem?	Que representação do Brasil, especialmente no contexto da pandemia, pode ser construída a partir da aparência do objeto em destaque na foto? Como a mensagem escrita contribui para essa representação? Qual visão o criador do <i>meme</i> destacou?

**Fonte:** Elaboração da autora a partir de ideias de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Detalhamos, no quadro 4, sugestões para a Instrução Aberta durante o processo de construção de um *meme* que formulamos a partir das questões para análise apresentadas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), assim como o fizemos em relação à análise do *meme*.

#### Quadro 4 – Sugestões para a Instrução Aberta da produção de um *meme*

Nível	Questões propostas por Kalantzis, Cope e Pinheiro	Detalhamento das questões para subsidiar a análise do <i>meme</i>
Referência	A que ou quem os elementos de significado presentes no texto se referem? O que esses elementos descrevem/ou representam?	O que ou quem pretendo representar/descrever no texto? Que elementos de sentido, combinados, serão mais adequados para a representação que pretendo construir?
Diálogo	Como os elementos de significado conectam o produtor de um design e seu intérprete/leitor, orientando-o, conduzindo-o e/ou posicionando-o? Quais previsões o texto faz em relação aos conhecimentos e capacidades necessárias para compreendê-lo?	Como organizarei os elementos de significado para estabelecer a interação como o intérprete/leitor do meu <i>design</i> ? Qual o intérprete/leitor potencial do meu <i>design</i> , que conhecimentos e capacidades ele precisará acionar para compreendê-lo?
Estrutura	Como os elementos de sentido se organizam? Como eles se interligam para formar uma estrutura coerente?	Como organizarei os elementos de sentido em meu <i>design</i> , interligando-os com coerência?

Situação	Qual o contexto em que situam os significados? Como os significados se relacionam a esse contexto?	Em que contexto eu localizarei meu <i>design</i> ? Como relacionarei os significados a esse contexto?
Intenção	Os significados servem a que interesses? Que perspectivas eles privilegiam/ excluem?	Quais os meus interesses neste texto? Que perspectivas pretendo privilegiar/excluir?

**Fonte:** Elaboração da autora.

Conforme sinalizamos no item sobre as exclusões digitais, a maioria dos brasileiros tem uma participação passiva nas redes sociais, comportando-se como receptores e retransmissores de conteúdos alheio. Ao construírem seus próprios memes, os estudantes terão a oportunidade de saírem da posição de consumidores para assumirem-se como produtores de conteúdo crítico.

Nas propostas acima apresentadas, buscamos ressignificar as concepções do *New London Group*, evitando os riscos de uma pedagogia desatenta à hierarquização sociocultural e à injustiça econômica. Por isso, incorporamos de forma situada o conceito de “aprendizagem pelo design”, considerando que

O desafio é disponibilizar espaço para que diferentes mundos da vida possam florescer; para criar espaços para a vida comunitária onde se possam fazer significados locais e específicos. Os novos canais multimídia e hipermídia podem às vezes proporcionar aos membros das subculturas a oportunidade de encontrarem suas próprias vozes. (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 16)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhamos, ao longo de 2020, os esforços dos professores e das professoras das redes públicas de Ensino, diante das barreiras digitais que atingem não só os/as estudantes, mas também a si mesmos. Sabemos que algumas dessas barreiras têm sido quase intransponíveis e que, apesar de muitos esforços, docentes que atuam na educação básica terminarão o ano letivo frustrados e desmotivados. Por isso mesmo, reconhecendo esses esforços, tentamos apresentar nesse texto nossa modesta contribuição, que não pretendeu trazer novidades absolutas, mas sugerir alternativas, diante das barreiras cotidianas.

Conforme apontamos na primeira seção desse artigo, a primeira exclusão digital - relacionada ao acesso à tecnologia – e a segunda exclusão digital - alinhada com os

diferentes tipos de uso da tecnologia e o grau de competência em tecnologia – contribuíram para o aprofundamento das desigualdades educacionais em nosso país.

Por isso ao retomarmos ideias desenvolvidas ao longo das últimas duas décadas por pesquisadores educacionais estrangeiros, buscamos articulá-las às condições brasileiras, entendendo que os movimentos de (re)contextualização já estavam implicados na proposta do grupo, desde o início.

Entendemos que o trabalho com diferentes modos semióticos é importante no sentido apontado na citação, por estimular o afloramento das vozes dos estudantes, por um lado, e pela ampliação de suas capacidades de compreensão crítica dos textos a que estão constantemente expostos, sobretudo nas redes sociais. No tocante à compreensão de textos multimodais, consideramos que a identificação dos recursos empregados para falsear informações e construir argumentos através do efeito sinestésico, bem como dos interesses subjacentes a textos que podem parecer inocentes, é especialmente importante no momento atual, marcado por falsas notícias, manipulações de vídeos e imagens, descontextualização de textos e outras estratégias que buscam influenciar os usuários de redes sociais e se transformam em verdades dentro de “bolhas” digitais.

Foi essa a perspectiva que nos propusemos a desenvolver nesse artigo, ao abordamos a concepção de “aprender pelo *design*” no ensino da leitura e da produção de textos digitais multimodais, pensando-a nos limites do contexto brasileiro, durante a pandemia e para além.

## REFERÊNCIAS

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.BR). **TIC Domicílios 2019**: principais resultados. São Paulo: Cetic.br, 2020a. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.BR); NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.BR); COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.BR). **PAINEL TIC COVID-19** – Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. São Paulo: Cetic.br; NIC.br; CGI.br, 2020b. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel\\_tic\\_covid19\\_3edicao\\_livro%20eetr%C3%B4nico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eetr%C3%B4nico.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 'Multiliteracies: New Literacies, New Learning'. **Pedagogies**, Singapura, v. 4, p. 164-195, 2009.

EMIRBAYER, M.; MISCHÉ, A. What Is Agency?. **The American Journal of Sociology**, Chicago, v. 103, n. 4, p. 962-1023, jan. 1998.

GARCIA, C. Pandemia acentua desigualdade no acesso à internet e revela mobilização social para combatê-la. *In*: PORTAL APRENDIZ – UOL. São Paulo, 14 jul. 2020. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/07/14/pandemia-acentua-desigualdade-no-acesso-a-internet-e-revela-mobilizacao-social-para-combate-la/>. Acesso em: 10 out. 2020.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A New Literacies Reader**. New York: Peter Lang Publishing, 2013.

MONTE MÓR, W. O debate “alfabetização e letramentos”. *In*: OLIVEIRA, M. L. C. (org.). **Letramentos no ensino de língua portuguesa**: experiência, agência e crítica. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 9-16.

SÁINZ, M; CASTAÑO, C.; ARTAL, M. Review of the concept “digital literacy” and its implications on the study of the gender digital divide. *In*: INTERNET INTERDISCIPLINARY INSTITUTE. Barcelona, 2008. Disponível em: [http://www.uoc.edu/in3/dt/eng/sainz\\_castano\\_artal.pdf](http://www.uoc.edu/in3/dt/eng/sainz_castano_artal.pdf). Acesso em: 10 jun. 2018.

SOUSA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo**. A afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

THACKARA, J. **In The Bubble**: Designing in a complex world. Massachusetts: MIT Press, 2005.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 2000. p. 60-92.

VAN DIJK, J. V. **The Network Society**: Social Aspects of New Media. Thousand Oaks: Sage. 1999.

**Sobre a autora****Marcia Lisbôa Costa de Oliveira**

Doutora em Letras (FL – UFRJ, 2002) com Pós-Doutorado em Letras Modernas (FFLCH-USP, 2017). Atua como Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e membro do corpo docente do Mestrado Profissional em Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da FFP/UERJ. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem & Sociedade (FFP/UERJ/CNPq) e líder do Formação de Professores, Linguagens e Justiça Social (PROFJUS). Pesquisa principalmente os seguintes temas: teorias da leitura, letramentos numa perspectiva sociocultural, formação de professores e desigualdades sociais.