



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES (PPGFP)**

FLÁVIA RAQUEL DOS SANTOS SERAFIM

**O USO DO *FACEBOOK* NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Campina Grande

2014

FLÁVIA RAQUEL DOS SANTOS SERAFIM

**O USO DO *FACEBOOK* NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientação: Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha

Campina Grande

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

481 Serafim, Flávia Raquel dos Santos

O uso do facebook no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa [manuscrito] / Flávia Raquel dos Santos Serafim. - 2014.

112 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha, Centro de Educação".

1. Ensino de Língua Portuguesa 2. Facebook. 3. Recurso Pedagógico 4. Gêneros Textuais I. Título.

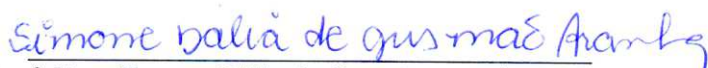
21. ed. CDD 371.33

FLÁVIA RAQUEL DOS SANTOS SERAFIM

**O USO DO *FACEBOOK* NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

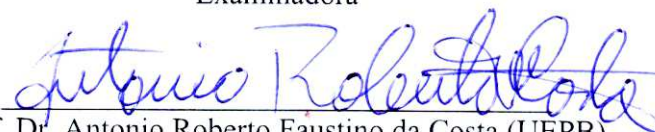
Aprovada em: 28 / 03 / 2014



Prof. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha (UEPB)
Orientadora



Prof. Dra. Williany Miranda da Silva (UEPB)
Examinadora



Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)
Examinador

Dedico esta Dissertação primeiramente a **Deus**, por estar ao meu lado durante toda a caminhada, especialmente nos momentos mais difíceis.

Dedico também às pessoas mais importantes da minha vida: minha mãe, **Maria José**, meu esposo, **Willian**, e meus filhos, **Kaylane Maria e Kauan Matheus**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai misericordioso, fonte de amor, inspiração, consolo e fortaleza, pela presença constante na minha vida e por me fazer acreditar que seu poder é maior que todas as nossas dificuldades e limitações.

À minha mãe celeste, Maria Santíssima, a quem eu recorri tantas vezes, a fim de que minhas orações chegassem mais rapidamente a Jesus.

À minha mãe terrena, mulher batalhadora, exemplo de luta, honestidade, sinceridade, perseverança e fé, pelo colo oferecido, pelos conselhos dados, pelo apoio constante, mesmo diante de suas atuais limitações.

Ao meu esposo, companheiro em todos os momentos, pela satisfação em me auxiliar com paciência e prontidão, assim como pelo apoio e compreensão diários.

Aos meus amados filhos, razões da minha luta, por compreenderem a necessidade das renúncias às brincadeiras, aos passeios e a muitos momentos juntos, em prol dos meus estudos.

Aos professores que, com sabedoria e compreensão, contribuíram significativamente durante toda a jornada, especialmente à Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha, orientadora desta dissertação, pelo apoio, estímulo e dedicação.

Aos professores Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa e Dra. Williany Miranda da Silva, por aceitarem participar da banca examinadora e oferecerem sugestões enriquecedoras para o trabalho.

Aos meus colegas e amigos, não só do Mestrado, mas da minha vida pessoal, assim como aos meus familiares, pelo apoio, ajuda e companheirismo.

Aos meus alunos, pela colaboração significativa durante toda a pesquisa, e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização dessa etapa na minha vida.

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre a utilização do *facebook* como um recurso pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa, considerando-se que o processo de ensino-aprendizagem deve estar em consonância com novas práticas interacionais, reflexo da pluralidade de recursos verbais, visuais, sonoros e de culturas. Esta rede social funciona como uma plataforma colaborativa que apresenta diversas ferramentas de interação e suporta inúmeros gêneros textuais, em sua maioria, multimodais. Desta forma, objetivamos refletir sobre possibilidades de utilização do *facebook* nas aulas de Língua Portuguesa, a partir dos recursos interacionais e dos gêneros textuais em circulação nesta rede social. Especificamente, objetivamos desenvolver e aplicar um conjunto de atividades sistemáticas para estudo de um gênero textual específico e criar um grupo de discussão virtual como extensão do espaço físico da sala de aula. Para tanto, realizamos uma pesquisa-ação numa turma do 2º ano do ensino médio da EEEFM José Bronzeado Sobrinho, localizada na cidade de Remígio, interior paraibano. Várias técnicas foram utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa, classificada como qualitativa e pertencente ao ramo da Linguística Aplicada: observação participante no *facebook*, seguida de elaboração e aplicação de questionário e sequência didática na turma pesquisada. Tivemos como orientação estudos de Marcuschi (2003, 2005, 2008 e 2011), Dionísio (2011), Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), Masetto (2000) Lévy (1999), e Rojo (2012) entre outros, que discutem sobre gêneros e suportes textuais, multimodalidade, sequências didáticas, mediação pedagógica, cibercultura e multiletramentos. O material coletado durante a pesquisa foi analisado através do método indutivo (MEDEIROS, 2004). Para avaliarmos as potencialidades do *facebook* como recurso pedagógico, relatamos como foram desenvolvidas as atividades propostas pela Sequência Didática, que proporcionou um estudo do gênero textual reportagem, e fizemos uma análise das ações realizadas nesta rede social como extensão do espaço físico da sala de aula. Constatamos que os recursos interacionais do *facebook*, juntamente à diversidade de gêneros textuais compostos por elementos verbais, visuais e sonoros, em circulação neste suporte, exerceram um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Destacamos a importância dos comentários das publicações, que propiciaram a manutenção dos temas debatidos, tornaram-se um meio para discussão dos textos e favoreceram a mediação pedagógica. Além disso, ofereceram um espaço democrático para exposição de ideias, críticas e sugestões, entre outros. As ações realizadas no grupo de discussão no meio virtual compuseram um portfólio do trabalho realizado. Assim, pudemos mostrar que utilizar elementos subjugados pela escola, por não corresponderem aos objetivos do ensino tradicional, é possível e, aliás, necessário, mediante a pluralidade cultural, tecnológica e de linguagens, que vivenciamos no século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: *Facebook*. Suporte Virtual. Gêneros Textuais/digitais. Multimodalidade. Mediação Pedagógica. Multiletramentos.

ABSTRACT

This work presents a reflection on the use of facebook as a teaching resource in Portuguese Language classes, considering that the process of teaching and learning should be in line with new interactional practices, reflecting the plurality of resources verbal, visual, audible and cultural. This social network works as a collaborative platform that features several interactive tools and supports many text genres, mostly multimodal. Thus, we aimed to reflect on possibilities for using facebook in Portuguese Language classes, from the interactional features and textual genres in circulation in this social network. Specifically, we aimed to develop and apply a set of systematic activities for the study of a particular genre and create a virtual discussion group as an extension of the physical space of the classroom. Thus, we performed an action research class in the 2nd year of high school EEEFM José Bronzeado Sobrinho, located in Remigio, on interior of Paraíba. Several techniques were used in the development of this research, classified as qualitative end belonging to the branch of Applied Linguistics: participant observation on facebook, followed by drafting and application of questionnaire and instructional sequence in the class researched. We had such guidance Marcuschi studies (2003, 2005, 2008 and 2011), Dionysus (2011), Dolz; Noverraz and Schneuwly (2004), Masetto (2000) Lévy (1999) and Rojo (2012) among others, who argue about genres and textual media, multimodality, didactic sequences, pedagogical mediation, cyberculture and multiliteracies. The material collected during the survey was analyzed using inductive method (Medeiros, 2004). To evaluate the potential of Facebook as a pedagogical resource, we reported how the proposed activities were developed according with the didactic sequence, provided that a study of genre reporter, and did an analysis of the actions taken in this social network as an extension of the physical space of the classroom. We note that the interactional features of facebook together the diversity of textual genres consist of verbal, visual and sound elements in this support, played an important role in the teaching-learning process. Emphasize the importance of reviews of publications, which enabled the maintenance of the topics discussed, became a medium for discussion of texts and favored the pedagogic mediation. Additionally, a democratic space offered for display of ideas, criticisms and suggestions, among others. The actions taken in the discussion group in the virtual environment comprised a portfolio of work done. Thus, we show that using elements subdued by the school, because they do not correspond to the goals of traditional education, it is possible and indeed necessary, through cultural, technological and plurality of languages, which we experience in the XXI century.

KEY WORDS: *Facebook*. Virtual Support. Textual/digital Genres. Multimodality. Pedagogic Mediation. Multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Login</i> e senha_____	36
Figura 2 – Página pessoal_____	37
Figura 3 – <i>Links</i> _____	37
Figura 4 – <i>Link</i> de vídeo sobre a JMJ_____	38
Figura 5 – Vídeo no <i>facebook</i> e <i>link</i> _____	39
Figura 6 – Página pessoal: recursos verbais e visuais_____	40
Figura 7 – Sincronia em comentários_____	45
Figura 8 – Caixa de bate-papo_____	46
Figura 9 – Reportagem predominantemente escrita_____	68
Figura 10 – Reportagem em vídeo_____	68
Figura 11 – Reportagem predominantemente escrita_____	80
Figura 12 – Reportagem em áudio_____	81
Figura 13 – Reportagem em vídeo_____	82
Figura 14 – <i>Fanpage</i> “Os gritos do Brasil”_____	83
Figura 15 – Descrição do grupo_____	85
Figura 16 – Expectativas dos alunos_____	88
Figura 17 – Complemento do trabalho em sala de aula_____	89
Figura 18 – Objetivos dos comentários 1_____	91
Figura 19 – Objetivos dos comentários 2_____	93
Figura 20 – Tira sobre protestos no Brasil_____	94
Figura 21 – Política do pão e circo_____	95
Figura 22 – Explicação gramatical_____	96
Figura 23 – Desvios da norma padrão em publicações/compartilhamentos_____	97
Figura 24 – Trechos escritos acima de publicações/compartilhamentos_____	98
Figura 25 – Uso de <i>emoticon</i> associado à escrita_____	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos alunos envolvidos na pesquisa	47
Gráfico 2 – Idade dos alunos	48
Gráfico 3 – Frequência de acesso à <i>internet</i>	49
Gráfico 4 – Finalidade de acesso à <i>internet</i>	50
Gráfico 5 – Meios de acesso à <i>internet</i>	51
Gráfico 6 – Suportes ou redes sociais utilizados	52
Gráfico 7 – Frequência de acesso ao <i>facebook</i>	52
Gráfico 8 – Finalidade de acesso ao <i>facebook</i>	53
Gráfico 9 – Dificuldade de compreensão	54
Gráfico 10 – Uso da norma padrão	55
Gráfico 11 – Linguagem privilegiada no momento de leitura	56
Gráfico 12 – Linguagem privilegiada no momento de produção de enunciados	56
Gráfico 13 – Gênero textual selecionado pelos alunos	57
Gráfico 14 – Perfil geral da turma pesquisada	58
Gráfico 15: Publicações e compartilhamentos	85
Gráfico 16: Temas de textos compartilhados	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Recursos interacionais do <i>facebook</i>	65
Quadro 2 – Termos usados no internetês	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cronograma das atividades	74
--------------------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 As redes sociais e a questão do suporte no meio digital	16
2.2 Gêneros textuais, interação e multimodalidade	23
2.3 O uso de novas tecnologias na escola: um trabalho voltado para a diversidade	28
3 PERCURSO METODOLÓGICO	34
3.1 Descrição das etapas da pesquisa	34
3.2 Caracterização geral do <i>facebook</i>	35
3.3 Perfil dos sujeitos da pesquisa	47
3.4 Sequência Didática: o <i>facebook</i> como recurso pedagógico	59
4 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA	73
4.1 Análise do estudo do gênero reportagem: aspectos didáticos	73
4.2 Análise dos recursos interacionais utilizados pelos alunos	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	110

1 INTRODUÇÃO

Os desafios enfrentados pela educação em um mundo extremamente conectado são motivos de discussão entre estudiosos de diversas áreas, como pedagogos, linguistas, sociólogos, semiologistas, entre outros. O conceito da palavra “ensinar” já sofreu diversas modificações semânticas ao longo do tempo e, mais do que nunca, mediante os avanços tecnológicos, que possibilitaram uma espécie de “revolução” nos relacionamentos sociais, na leitura e na escrita, este conceito precisa ser (re)visto, (re)discutido e ampliado.

A cada dia que passa surgem novas formas de interação e novos recursos tecnológicos para aproximar indivíduos que se encontram em espaços físicos distintos. Tais recursos também possibilitam que informações circulem a uma velocidade há pouco tempo inimaginável. É inegável que a educação precisa acompanhar essas inovações, mas isso não é fator determinante para que o processo educacional apresente dados positivos.

A televisão e a *internet* têm requisitado da sociedade habilidades que vão além do domínio da linguagem verbal, pois, através dessas mídias, múltiplas linguagens e modos de representação se sobrepõem e se complementam na construção de sentidos em diversos textos em circulação na sociedade.

No cenário educacional atual, não é suficiente levar para a sala de aula *tablets*, *datashows*, *notebooks*, *ipods*, *ipeds* e tantas outras ferramentas apresentadas pelo mercado tecnológico, é preciso muito mais do que isso. Precisamos refletir sobre as melhores estratégias para mediar o contato entre o aluno e a tecnologia a favor da sua formação escolar, pois o contato por si só já não é novidade para o público alvo de nossas escolas. Não devemos deixar os nossos alunos presos a teorias e conceitos, mas levá-los a estabelecer relações entre estes aspectos e práticas, experiências e ações.

Ainda há muita resistência, por parte de professores, em aceitar que o processo de ensino-aprendizagem já não acontece da mesma forma de antes e talvez este seja um dos pontos mais fortes que impedem que a educação acompanhe toda essa evolução. Em boa parte dos casos, os professores se recusam a utilizar a tecnologia como sua aliada simplesmente por não terem tanto contato com ela, o que gera, desta forma, insegurança. No entanto, o sucesso da educação não depende unicamente do professor e do aluno, mas de todo o sistema educacional, envolvendo coordenadores, diretores e administradores.

Precisamos de educadores motivados e “curiosos”, que tenham o desejo de integrar a escola à sociedade e estejam abertos ao diálogo. A realidade precisa ser apresentada aos alunos criticamente, no processo de ensino, uma vez que eles estão inseridos em um contexto

sócio-histórico-cultural, mas, muitas vezes, não o veem numa perspectiva crítica. Esse é o papel do educador: desenvolver no aluno uma nova forma de ver o mundo, levando em consideração a motivação, o raciocínio crítico e a sensibilidade em lidar com diversas situações cotidianas.

Levando em consideração a influência das redes sociais no processo interacional contemporâneo, partimos da seguinte questão problema: De que forma poderíamos utilizar o *facebook* na escola como aliado ao processo de ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa? O que propomos, portanto, é uma reflexão sobre possibilidades de utilização de novas tecnologias em sala de aula, como aliadas ao processo de ensino-aprendizagem. Essa pesquisa torna-se relevante por mostrar que as aulas de Língua Portuguesa podem ser realizadas em consonância com novas práticas interacionais, reflexo da pluralidade de recursos verbais, visuais, sonoros e tecnológicos do mundo contemporâneo. Consideramos, desta forma, que o professor precisa proporcionar ao aluno a análise do contexto social, cultural e linguístico em que ele está inserido, valorizando a diversidade de gêneros textuais e suas especificidades.

Os recursos interacionais do *facebook* e a diversidade de gêneros textuais que nele circulam, como charges, *cartuns*, tirinhas, notícias, reportagens, anedotas e muitos outros, podem tornar-se fortes aliados ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que são capazes de instigar discussões entre professores e alunos acerca da relação entre construções linguísticas e outros modos de representação, bem como possibilitar aos educandos o desenvolvimento da habilidade de atribuir sentidos a textos multimodais.

Conforme afirma Dionísio (2011), a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros textuais, pois, ao produzirmos um texto falado ou escrito, utilizamos pelo menos dois modos de representação, como palavras e gestos, palavras e imagens, palavras e animações, palavras e tipográficas, entre outros. Assim, acreditamos que o contato contínuo com gêneros textuais, mediado criticamente pelo professor, proporciona aos educandos o desenvolvimento da habilidade de relacionar diferentes modos de representação ou recursos semióticos, compreendendo-os como um todo que gera significação na constituição de textos.

O nosso objetivo geral é refletir sobre possibilidades de utilização do *facebook* nas aulas de Língua Portuguesa, a partir dos recursos interacionais e dos gêneros textuais em circulação nesta rede social. Especificamente, objetivamos desenvolver e aplicar um conjunto de atividades sistemáticas para estudo de um gênero textual específico e criar um grupo de discussão virtual como extensão do espaço físico da sala de aula.

A metodologia que adotamos tem apoio na pesquisa-ação como método de pesquisa, uma vez que elaboramos uma Sequência didática e aplicamos em uma turma do 2º ano do

Ensino Médio (cuja professora de Língua Portuguesa é a própria pesquisadora), para atingirmos nossos objetivos. Para a elaboração de tal procedimento, realizamos, primeiramente, a técnica da observação participante no *facebook* e identificamos os principais recursos interacionais disponíveis aos usuários, assim como constatamos sua função de suporte para gêneros textuais diversificados, construídos a partir da interligação de diferentes modos de significação. Em seguida, formulamos e aplicamos um questionário na turma selecionada, a fim de traçarmos um perfil dos alunos e possibilitarmos que eles escolhessem um gênero textual para organizarmos a Sequência Didática, a qual desenvolvemos numa turma do 2º ano do ensino médio e analisamos os resultados do processo.

Quanto à estrutura organizacional, esta dissertação é formada por cinco capítulos. Primeiramente temos a introdução. Em seguida, no segundo capítulo, temos o referencial teórico, traçando considerações sobre as redes sociais e a questão do suporte no meio digital; sobre gêneros textuais, interação e multimodalidade; e sobre o uso de novas tecnologias na escola a partir de um trabalho voltado para a diversidade. No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada, enfatizando a descrição das etapas da pesquisa, a caracterização do *facebook*, o perfil dos sujeitos da pesquisa e a organização da Sequência Didática. No quarto, discutimos sobre a experiência de aplicação desta Sequência Didática e sobre o grupo de discussão criado para a turma no *facebook* como extensão da sala de aula. No capítulo cinco, tecemos alguns comentários sobre as contribuições do *facebook* para o ensino de Língua Portuguesa, compondo, desta forma, nossas considerações finais. Por fim, apresentamos nossas referências e anexos.

Fundamentamos nossa pesquisa a partir das discussões de Lévy (1999), Marcuschi (2003, 2005, 2008 e 2011), Dionísio (2011) Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) e Masetto (2000), entre outros, que discutem sobre cibercultura, gêneros e suportes textuais, multimodalidade sequências didáticas e mediação pedagógica. Além disso, nos apoiamos em Rojo (2012) sobre os princípios básicos da pedagogia dos multiletramentos, os quais foram firmados em 1996, por um grupo de pesquisadores dos letramentos em Nova Londres, levando em consideração a multiplicidade cultural das populações e a multimodalidade dos textos pelos quais ela se comunica e informa. Essa pedagogia enfatiza a construção de sentidos a partir de uma prática situada, da análise de gêneros, linguagens e mídias, a fim de que seja consolidada uma prática transformadora, com base nos letramentos críticos.

Tais discussões teóricas aliadas à nossa experiência como professores de Educação Básica nos fazem perceber que há inúmeras formas de interação social que poderiam tornar-se objetos de uso e reflexão por parte da escola. Por isso, resolvemos aliar o *facebook*, rede

social atualmente mais utilizada no Brasil, ao processo de ensino de Língua Portuguesa. Acreditamos que o “novo” é sempre um desafio, mas a forma de exploração é o que faz a diferença.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As redes sociais e a questão do suporte no meio digital

A tecnologia digital possibilita diversas formas de interação entre indivíduos, as quais não eram possíveis antes dos avanços que temos presenciado. Com a popularização da *internet*, proporcionada pelo surgimento da *Web* (*World Wide Web*), aumenta a cada instante o número de pessoas que passam a utilizá-la com objetivos variados, dentre eles: resolver negócios, realizar compras, interagir com amigos, buscar informações ou, simplesmente, se divertir. No princípio, a *internet* era uma pequena rede utilizada apenas por pesquisadores que interagiam entre grandes laboratórios de pesquisa (XAVIER, 2005) e tinha fins militares. Atualmente, um número superior a dois bilhões de pessoas já estão conectadas à rede mundial de computadores (SILVA, 2012).

Internet e *Web* não correspondem ao mesmo termo, embora muitos assim pensem, mas são complementares. O primeiro surgiu em 1969, nos Estados Unidos, com o intuito original de interligar laboratórios de pesquisa, conforme mencionado anteriormente, e era denominado ARPAnet. Sua função era unicamente proporcionar a troca de bancos de dados e dispositivos gráficos entre pesquisadores, cientistas, professores universitários e militares. Segundo Araújo e Biasi-Rodrigues (2005, p. 49), “o termo *Internet* é resultado da ampliação da tecnologia da ARPAnet ao conectar, além dos laboratórios, as universidades americanas e, posteriormente, instituições do mundo inteiro” e hoje é formada por mais de 40 mil redes.

Responsável pela popularização da *internet*, a *Web* é bem mais recente. Criada no ano de 1981, na Suíça, servia primeiramente a pesquisadores para facilitar o acesso a resultados de estudos variados. Por apresentar a construção de interfaces¹ mais simples, a *Web* possibilitou que usuários que não detinham um conhecimento técnico aprofundado na área passassem a ter acesso à *internet*. A partir de então, o usuário passou a ser também um produtor, não apenas mero usuário passivo. Surge, assim, a sociedade da cibercultura (LÉVY, 1999), também denominada cultura digital, uma vez que informações, homens e máquinas encontram-se completamente interconectados. A cibercultura configura-se no conjunto formado por técnicas materiais e intelectuais, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se

¹ De acordo com Souza (2008), uma interface corresponde ao design da página e tem como função mediar a linguagem da máquina e a do interactante.

desenvolvem concomitantemente ao crescimento do ciberespaço². (LÉVY, 1999). Assim, já não há um mundo virtual e um mundo real, pois os dois formam um único espaço de interação mediado pela tecnologia.

A partir de 1999, surge uma nova versão da *Web*, mais acessível a usuários não técnicos: a *Web 2.0*. Nessa segunda geração de aplicativos, o usuário é colocado no centro de todo o processo de comunicação (SALATIEL, 2007). São criados, assim, diversos *softwares* que possibilitaram o surgimento de novos gêneros de textos, os chamados gêneros digitais, tais como *e-mail*, *chat* em aberto, *chat* reservado, *weblog*, videoconferência, entre tantos outros.

Neste meio virtual, surgem também os *softwares* sociais, termo popularmente substituído por redes sociais, frutos da *Web 2.0*, onde múltiplos modos de representação e linguagens se complementam, no processo interacional entre os usuários. Estas redes sociais são utilizadas, diariamente, por grande parcela da população, especialmente os adolescentes e jovens, os quais formam a “geração digital” (TAPSCOTT, 2010), conhecida também como “geração Y”, “geração net” ou “geração alt-tab”. Essa geração incorpora muito fácil e rapidamente as tecnologias mais recentes, porque os indivíduos que fazem parte dela já nascem no meio de uma grande variedade de canais de televisão, *sites*, jogos virtuais, *iPods*, e telefones celulares, tecnologias que os fazem descobrir o mundo (VENN E VRAKKING, 2006).

Santos (2013, p. 84) define os *softwares* sociais como “interfaces ou conjuntos de interfaces integradas que estruturam a comunicação síncrona³ e assíncrona entre praticantes geograficamente dispersos”. Através dessas interfaces, barreiras físicas, geográficas e temporais deixam de existir e o processo interacional ocorre de maneira eficaz, independentemente da ausência física do outro.

Existem diversas redes sociais à disposição dos usuários da *internet*, como o *twitter*, o *whatsapp* e o *facebook*, objeto de estudo desta pesquisa. Recuero (2009, p. 25) define as redes sociais como um conjunto formado por dois elementos: os atores, que são representados por pessoas, instituições ou grupos; e as conexões por eles estabelecidas, as quais são uma metáfora que proporciona a observação de “padrões de conexão de um grupo social”.

² Segundo Andrade (2008), o ciberespaço é um espaço não territorial ou não físico, formado por diversas redes em conjunto, por meio das quais as informações circulam.

³ Segundo Marcuschi (2005, p.18), a sincronia refere-se à “produção num tempo concomitante, ou seja, os interlocutores operam ao mesmo tempo” ou praticamente em tempo real. Nesse caso, há um espaço de tempo muito curto entre a produção e a leitura dos enunciados.

Com as tecnologias de informação e comunicação mais recentes, proporcionadas pelas mídias digitais, a interação no meio virtual cada vez mais se torna o foco nas relações humanas. A linguagem, em suas diversas manifestações, é o ponto de ligação entre sujeitos e o mundo. Para abordar essa questão, é necessário recorrer à noção de suporte, já que a forma de interação da linguagem é constituída pelo tipo de suporte que a materializa.

Marcuschi (2008) afirma que este termo corresponde à ideia de portador de texto, com a responsabilidade de pô-lo em circulação. Não seria um elemento estático, mas um *locus* que suporta, fixa e mostra o gênero textual, exercendo uma repercussão sobre ele:

Entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Por ser um desbravador desse termo, o autor apresenta-o muito superficialmente, mas, ao mesmo tempo, desperta o interesse de outros estudiosos na tentativa de compreender esse elemento tão pouco discutido e repleto de interrogações.

Segundo ele, não é o suporte que escolhe um gênero textual para materializá-lo, mas o inverso: o gênero é que escolhe um suporte ideal para sua materialização. Simões e Gomes (2013) afirmam que Marcuschi (2008) deixa claro que tal afirmação pode ser contestável, uma vez que, em alguns casos, o suporte seleciona o gênero que deseja materializar, mas não exemplifica tais ocorrências.

Então, para Marcuschi (2008), o suporte exerce certa influência no gênero suportado e vice-versa. Apesar de ressaltar a importância da distinção entre estes dois termos, o autor destaca que nem sempre isso é feito com precisão e justifica que ele próprio, em trabalhos anteriores, havia deixado de identificar o *outdoor*, a título de exemplificação, como um suporte público capaz de abrigar vários gêneros, para tomá-lo, em concordância com diversos outros autores, como um gênero textual.

Embora Marcuschi (2008) tenha a preocupação de estabelecer uma relação entre estes elementos, podemos observar que ele tende em caracterizá-los como elementos independentes, uma vez que classifica os suportes em “convencionais” e “incidentais”. Os primeiros teriam a função de portarem ou fixarem os textos como objetivo principal desde sua elaboração; já os “incidentais”, adquiririam essa condição na ocasião da realização dos textos. O autor exemplifica o jornal, o livro, a revista e o rádio como suportes convencionais; e o

tronco da árvore, o muro, uma nuvem de fumaça e até o corpo humano, como suportes incidentais.

Já Bonini (2011), numa perspectiva sociorretórica, a partir da análise das considerações de Marcuschi, faz uma distinção entre dois tipos de suporte: o “físico” e o “convencionado”, aprofundando-se na sua caracterização e no nível de interferência tanto do suporte no gênero quanto ao contrário. Em relação ao primeiro, ele afirma que a distinção é muito clara, mas, no caso do segundo, isso não se torna tão simples, uma vez que “um gênero pode ser convencionado como suporte de outro gênero (ou de outros)” (BONINI, 2011, p. 57-58). O suporte “convencionado”, então, por abrigar um ou mais gêneros, é denominado por ele de hipergênero.

Bonini (2005 *apud* Távora, 2008) afirma que como Marcuschi observa o suporte e o gênero de modo independente, ele não apresenta aspectos referentes à fluidez da relação gênero-suporte. Os estudos de Bonini (2005) apontam que a função do suporte não se restringe a fixar ou mostrar gêneros, uma vez que o mesmo funciona como um relevante elemento de interação (Cf. TÁVORA, 2008).

Távora (2008) propõe o seu conceito de suporte, levando em consideração três elementos, para ele, essenciais: matéria, forma e interação. A matéria é concebida como “aquilo que tem existência física no mundo real” (TÁVORA, 2008, p. 28), tal como o telefone, por exemplo, ou o computador, os quais são frutos de uma materialidade tecnológica. De acordo com o autor, no suporte há a manifestação de uma materialidade de registro e uma materialidade de acesso, as quais poderiam ser definidas como “a superfície que se presta ao arquivamento de linguagem oral e/ou escrita, conseqüentemente de gêneros” e “o dispositivo que permite a atualização de linguagem oral, escrita ou visual, independente de estar conjugada ou não a uma entidade material de registro” (TÁVORA, 2008, p. 130), respectivamente. A forma corresponde às possibilidades técnicas de difusão, assim como as ações de formatação possibilitadas pelo suporte.

Enfatizando a relação suporte-gênero, Távora (2008) compreende que o suporte elege gêneros capazes de se realizarem em determinado contexto. Assim, a modificação do suporte implica na modificação do gênero, bem como no seu modo de produção e recepção. Por considerar a relevância da interação na análise indissociável da relação gênero-suporte, Távora (2008) também se insere nas discussões levantadas por Bonini, enquadrando-se, portanto, numa perspectiva sociorretórica (SIMÕES e GOMES, 2013).

Assim como o gênero, o suporte, de acordo com Simões e Gomes (2013), também é dinâmico, instável e plástico. Entretanto, apresenta um maior grau de estabilidade, embora, a estrutura física e o formato sejam passíveis de instabilidade.

Para que a análise do suporte ocorra de modo eficaz, é necessário diferenciar os seguintes elementos, os quais são fundamentais no processo de materialização dos textos: suporte, gênero, canal, veículo e serviço, o que se torna uma tarefa não muito fácil, uma vez que um gênero é formado por subgêneros adentrados em determinada esfera da comunicação humana e se encontram fixados em um suporte através do qual circulam na sociedade (SOUZA e CARVALHO, 2013).

De acordo com Chartier (1994), a tela do computador é o suporte da escrita virtual. Essa concepção ainda é muito disseminada atualmente, no entanto, concordamos com Souza e Carvalho (2013), que, embasados teoricamente nas discussões Marcuschi, afirmam que a tela apresenta-se como um canal, não como suporte, ou seja, este último caracteriza-se como fixador de textos e o primeiro como condutor.

Um suporte virtual não é estático, pois possui uma natureza que comporta funções. O computador (ou datashow, *ipod*, *iped*) é o veículo pelo qual o suporte existe e a tela é o canal. Nesse caso, que elemento seria o suporte? Por oferecer características de estilo aos gêneros suportados, o *software*, segundo Souza e Carvalho (2013), é o elemento que funciona como suporte na comunicação virtual.

As características do suporte virtual poderiam ser resumidas da seguinte forma: sua principal função é caracterizar estilisticamente e moldar os gêneros que suporta; possui uma base hipertextual⁴; e é criado a partir de modelos de experiências anteriores do sujeito. Portanto, o *software* possui funções diferenciadas a partir do tipo de relação estabelecida entre ele e o sujeito. Para o seu criador é um artefato intelectual de metacomunicação; para o usuário é uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento de tarefas específicas (SOUZA e CARVALHO, 2013).

Poderíamos dizer, de acordo com essas afirmações, que o *facebook* é um “*software social*” (SANTOS, 2013) que foi desenvolvido com o objetivo de oferecer recursos interacionais, através de elementos verbais e não verbais para a interação síncrona ou assíncrona. Possibilita a fixação de gêneros textuais e digitais e possui uma base hipertextual, portanto exerce a função de suporte, no termo definido por Souza e Carvalho (2013).

⁴ A base hipertextual do suporte proporciona a utilização de *links* e múltiplas linguagens na constituição dos gêneros textuais e digitais nele fixados.

Sua interface permite a fixação e a circulação de diversos gêneros constituídos por múltiplas semioses, ou seja, elementos verbais, visuais e auditivos, também denominadas modalidades de representação. Além disso, os *links*⁵ colaboram para que eles apresentem características hipertextuais. Em relação à hipertextualidade, Xavier (2005, p. 171) destaca: “Por hipertexto entendo ser uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. O autor mostra que todo esse relacionamento entre os elementos semióticos bem como a possibilidade de recorrência a *links*, como forma de atingir outras dimensões textuais, são condições primordiais para que um gênero seja considerado hipertextual.

Alguns autores ainda veem nos *links* (ou nós textuais) os elementos centrais para a construção da definição de hipertexto e deixam de atribuir valor às diversas modalidades de representação que estão sempre presentes nos textos em circulação no meio virtual. No *facebook*, as imagens e outros elementos perdem o mero caráter de ilustração da tela para dividirem com a escrita a responsabilidade de proporcionar subsídios para a construção de sentidos diversos.

Também os *links* ligam o usuário a gêneros textuais que se encontram em outros ambientes virtuais e estabelecem um elo com gêneros diversos, tais como charges, *cartuns*, tiras, receitas culinárias, entre outros, provindos, na maioria das vezes, de ambientes não virtuais.

Além disso, o *facebook* permite que os seus usuários, além de leitores, exerçam a função de autores. Segundo Xavier (2011, p. 7), isso ocorre porque “são eles mesmos que escolhem as informações que querem ler, clicando nos *links* presentes naquela página digital à espera de ser explorado”. Assim, há uma quebra na linearidade da leitura, o que não é um aspecto tão inovador, já que as notas de rodapé, os sumários e a divisão de capítulos de um livro também provocam essa mesma quebra (XAVIER, 2005). O leitor, neste caso, tem uma maior liberdade para construir sua Sequência de leitura. Apenas o que lhe interessa torna-se o foco de sua atenção.

A coerência no hipertexto é determinada pelo leitor, o qual aciona os *links* e os inter-relaciona no processo de atribuição de sentidos. De acordo com Braga (2005, p. 150), a diferença que se coloca na leitura do hipertexto é que a quebra da linearidade textual inviabiliza a inserção de certas marcas coesivas e a coerência textual deixa de ser orientada pela representação sequencial de argumentos.

⁵ De acordo com Galli (2005), o *link* é um recurso democrático que possibilita uma busca automática de qualquer imagem ou documento em qualquer lugar do mundo onde vivemos.

Essa ausência de um foco dominante de leitura é denominada deslinearização (XAVIER, 2005, p. 175), pois o leitor trilha os seus próprios caminhos no processo de construção de sentidos. Isso não quer dizer que o texto não tenha uma Sequência, mas que esta não é construída pelo seu produtor e sim por quem o lê, durante os percursos selecionados. Por esse motivo, Komesu (2005) o denomina de coautor, uma vez que o texto não se encontra pronto, mas está em constante construção.

Grande parte das ações realizadas pelos usuários através dos gêneros digitais é pré-estabelecida pelos *softwares*, os quais funcionam como seus suportes textuais, e suas interfaces. Os *softwares* tem a responsabilidade de proporcionar aos gêneros características de hipermodalidade⁶ e hipertextualidade. Souza (2008, p. 4) afirma que “o hipertexto e a hipermídia são partes constituintes de um só organismo (o *software*) e fazem parte de uma relação dialógica amparada por signos – linguísticos ou não – e determinam certos modelos de interação”. As interfaces são responsáveis por promover que essa interação seja efetivada.

O *facebook*, nosso objeto de estudo, é, atualmente, uma das redes sociais mais utilizadas no mundo. Sua popularidade deve-se à possibilidade de acoplar, em um único ambiente, diversos recursos ou ferramentas para interação, através dos quais diversos outros ambientes podem ser acessados sem, necessariamente, o usuário abandonar a página⁷ que está focalizando.

Por ser uma rede social altamente interativa, os sujeitos agem por diversos modos de linguagem, através dos seus recursos interacionais e dos incontáveis textos que são postos em circulação a cada instante. Sendo assim, ações individuais e sociais, por meio da linguagem, são materializadas em gêneros textuais. Tais gêneros são publicados e compartilhados na rede e, de maneira muito rápida, se multiplicam e provocam efeitos de sentidos nos diversos leitores em meio virtual.

Em suma, consideramos que o *facebook* é um “*software* social” que se constitui como suporte para materialização de diversos gêneros textuais e digitais. Apresenta-se como um *locus* virtual que não se restringe a suportar, fixar e mostrar textos, mas também funciona como um relevante elemento de interação, auxiliando, portanto, no desenvolvimento de tarefas específicas, por parte dos seus usuários. Além disso, possui a hipermodalidade e a hipertextualidade como determinantes do modelo de interação proporcionado pela sua interface.

⁶ A hipermodalidade “é uma maneira de se nomear as novas interações entre os significados das palavras, imagens e sons na hipermídia” (ARAÚJO e SOARES, 2014, p.4).

⁷ Página é um documento com ligações de hipertexto, construído, geralmente, em formato HTML. Um conjunto de páginas formam um *site* ou *sítio da web*.

2.2 Gêneros textuais, interação e multimodalidade

A necessidade e a relevância da reflexão sobre gênero textual devem-se ao fato de que essa categoria é completamente envolta em linguagem e tão antiga quanto ela. De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros são enunciados de natureza histórica, sociointeracional e relativamente estável. Muitas discussões surgiram após essa formulação, destacando a estabilidade dos gêneros, noção que estaria ligada aos aspectos formais. No entanto, levando em consideração que a língua é constituída de enunciados enquadrados histórica e socialmente, notamos que o autor parecia privilegiar a questão da relatividade, o que possibilitaria destaque aos aspectos históricos e à fluidez dos gêneros.

Esses gêneros são produzidos em diversas esferas da atividade humana onde os textos circulam. Cada esfera ou instância de produção corresponde a um domínio discursivo, o qual não é texto nem discurso, mas propicia que surjam discursos específicos (MARCUSCHI, 2003, p. 23).

Partindo de Bakhtin (1997, p. 290), consideramos o caráter dialógico da língua, através da qual interlocutores compartilham uma situação comunicativa e assumem, ambos, função ativa. Linguagem, nessa linha de pensamento, é concebida como interação social. O *facebook*, desta forma, parte de uma definição de língua como atividade social, ou seja, fonte de interação entre indivíduos.

Durante algum tempo, estudiosos buscaram enquadrar, descrever e classificar os mais diversos gêneros textuais em circulação na sociedade. Porém, podemos dizer que, apesar de apresentar estruturas que norteiam sua produção, estes não podem ser observados de maneira rígida, uma vez que não se constituem em formas puras, estáveis, mas de maneira fluida, híbrida, a partir de uma situação interacional.

De acordo com Marcuschi (2011), os gêneros são capazes de mudarem, misturarem-se, fundirem-se, inovarem-se em termos organizacionais, com o intuito de manter sua identidade funcional. Portanto, eles não podem ser classificados como formas puras, muito menos podem ser rigidamente catalogados, uma vez que são “entidades dinâmicas”, “formas culturais e cognitivas de ação social”, materializadas pela linguagem.

Levando em consideração as variações sofridas pela língua, é importante frisar que a tendência no estudo de gêneros é observá-los pelo seu caráter “dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais” (MARCUSCHI, 2011, p. 19). No contexto social e tecnológico em que estamos inseridos, vale a pena destacar que é de suma importância considerar não só os aspectos linguísticos que constituem os gêneros,

mas todas as modalidades de representação que, de forma complementar, oferecem as pistas para a construção dos sentidos dos textos. A *Web* é o domínio discursivo em que diversos gêneros digitais são produzidos, tais como *chat*, *e-mail*, *blog*, entre outros.

Os gêneros digitais, por sofrerem influência do domínio discursivo em que estão inseridos, são muito mais dinâmicos e multimodais, essa é uma tendência do meio virtual. Dionísio (2011, p. 139) afirma que a multimodalidade é um traço constitutivo de todos os gêneros textuais falados ou escritos, pois “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficos, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”. Assim, poderíamos dizer que esse aspecto não é exclusivo dos gêneros que circulam no meio digital, pois está presente em gêneros que se encontram em suportes diversificados, mas, devido às ferramentas disponibilizadas nesse meio, torna-se muito mais marcante.

Segundo Marcuschi (2011, p. 22), “os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desdobramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, rádio, a televisão e a internet”. Desta forma, um gênero dá origem a outro e novas formas e funções são consolidadas, como é o caso dos bate-papos, por exemplo, que são considerados provenientes das conversações face a face.

É por meio da linguagem, materializada nos gêneros textuais, que manifestamos ações individuais e sociais. De acordo com Dionísio (2011, p. 139), “quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais”. No meio virtual, esse processo ocorre a partir do conhecimento de mundo que os usuários possuem, do contexto cultural em que estão inseridos e da situação discursiva em que se encontram, a fim de imergirem num processo interacional mediado por ferramentas que suprem a necessidade da presença física dos interlocutores.

O estudo dos gêneros, portanto, é essencial para compreendermos as mais diversas manifestações de ações individuais e sociais desencadeadas no universo cultural por parte de diferentes sujeitos. No entanto, não devemos considerar que os gêneros sigam modelos rígidos de estruturação, uma vez que possuem um caráter híbrido e dinâmico. De acordo com Marcuschi (2011, p. 19), os gêneros “mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional”, por isso não podem ser considerados estruturas canônicas, uma vez que sofrem muitas influências externas. Eles são definidos, portanto, como “formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Em relação à multimodalidade, Dionísio (2011, p. 138) afirma que “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos”, portanto as imagens, a escrita, as cores e a disposição gráfica da charge conversam entre si na constituição do gênero. Como estamos inseridos numa sociedade cada vez mais visual, a combinação entre a escrita e elementos visuais torna-se muito mais evidente.

Kress (2003 *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 25) afirma que estamos caminhando para um processo de “hibridização” ou “mesclagem de gêneros”, graças à mobilidade dos gêneros na sociedade. Assim, existe a possibilidade de chegarmos a um ponto em que não haveria “categorias de gêneros puros e sim apenas fluxo”. Nas ações sociais cotidianas, essa hibridização já se faz presente, em alguns casos, pois, como afirma Marcuschi (2011), através da fala e da escrita, chegamos a passar de um gênero a outro ou até inserirmos um no outro. Assim, a função principal da teoria dos gêneros não é buscar categorizá-los, mas fornecer subsídios para a percepção da dinamicidade da língua. Diríamos ainda que, não só a dinamicidade da língua deve ser enfatizada, mas as possibilidades verbais, visuais e sonoras capazes de contribuir significativamente para a materialização das ações sociais dos sujeitos.

Através de sua plataforma colaborativa, o *facebook* proporciona formas de interação social por meio de quatro semioses: a escrita; a associação de fotos, conteúdos audiovisuais e imagéticos; a convergência entre diversas plataformas digitais condicionadas pela postagem de *links*; e a possibilidade de comunicação não verbal, a qual praticamente não é explorada em outras redes sociais (BERTO E GONÇALVES, 2013).

A escrita é uma modalidade de expressão ou recurso semiótico fundamental no meio virtual e, em consequência disso, predomina no *facebook*. No entanto, encontra-se em constante inter-relação com outros recursos e, sozinha, é incapaz de possibilitar os efeitos de sentidos pretendidos pelos sujeitos. Nessa rede social, apresenta-se, principalmente, nas postagens, nos comentários e nos bate-papos.

Muitas foram as modificações sofridas pela escrita ao longo do tempo. Atualmente, ao invés de lápis e papel, temos o teclado e a tela do computador, do celular, do *tablet*, do *iphone*, entre outros, como principais recursos de disseminação da escrita. Tais instrumentos permitem a realização da interação, mas, ao mesmo tempo, chegam até a desfavorecer a eficácia total da comunicação, para algumas pessoas. No entanto, de acordo com Sírio Possenti (2006, p.33), em artigo direcionado à Revista Língua Portuguesa, “escrever ‘no computador’, especialmente se *online*, é certamente um fator que induz a inovações, seja pela velocidade que se deseja imprimir à escrita, seja por eventuais limitações dos teclados”. Todas

essas inovações dão origem a diversas novas regras que são criadas a partir do uso efetivo do código dentro dos novos gêneros.

Na cultura eletrônica, devido à necessidade dos usuários de produzirem enunciados rapidamente, a fim de acompanhar a velocidade que as informações circulam, a escrita sofre uma espécie de economia linguística. Segundo Marcushi (2005, p.14), tudo leva a crer que “a introdução da escrita eletrônica pela sua importância está conduzindo a uma cultura eletrônica, com uma nova economia da escrita”.

Essa nova forma de escrever recebeu o nome de internetês e apresenta características que fogem às regras impostas pela norma padrão da língua. Dentre elas, podemos citar o excesso de abreviações, trocas de letras e diversas simplificações. Tais características podem ser justificáveis pelo fato de que há urgência em escrever. Zannoto (2005, p.128) defende a ideia de que o internetês exercerá grande influência na língua, ao passo que, no futuro, essas novas formas de escrita estarão diluídas na língua de prestígio:

A linguagem escrita sofrerá progressivas adaptações derivadas das inovações iniciadas com os textos eletrônicos, adaptações que se acentuarão à medida que a geração jovem de hoje – a geração “internética” chegar “ao poder”, no sentido amplo da expressão [...].

Essa preocupação não se reflete no pensamento de Sírio Possenti (2006), pois ele afirma que não há uma língua nova usada no meio virtual. Segundo ele, trata-se apenas de uma grafia diferente, então não oferece nenhum perigo à língua portuguesa. Se considerarmos o caráter inventivo da língua, o internetês nada mais é que uma forma de escrita completamente inofensiva, desde que utilizada no contexto adequado.

Considerando a heterogeneidade como um traço constitutivo da linguagem e das atividades verbais intrínsecas ao ser humano, Komesu e Tenani (2013) buscam mostrar que o internetês corresponde a uma possibilidade da língua e do discurso, que se caracteriza de maneira muito forte por práticas sociais de uma escrita constituída ao longo da história. De acordo com as autoras,

a assunção da tese da heterogeneidade da escrita implica uma noção de escrita, de língua e de linguagem constituídos dialogicamente, mediante as relações entre os sujeitos e os suportes multimodais. Creemos que as práticas de escrita na rede nos levam a afirmar que, no internetês, tem-se um lócus privilegiado de observação da escrita como um modo de enunciação fundado no encontro entre práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito (KOMESU e TENANI, 2013, p.639)

Apesar da grande influência do internetês em comentários e bate-papos, a norma padrão da língua também se faz presente no *facebook*, tanto nos *links* feitos com outros *sites*, quanto nas publicações e compartilhamentos próprios.

Em relação à associação de fotos, conteúdos audiovisuais e imagéticos, Berto e Gonçalves (2013), afirmam que, através dela, há um enriquecimento do diálogo entre os usuários e uma ampliação das possibilidades semânticas da conversação. Pelo fato de que os interlocutores não mantêm um contato físico, fazem uso da combinação desses elementos para favorecer e dinamizar o processo interacional.

Uma forma de aproximar interlocutores no meio virtual e, ao mesmo tempo, demonstrar a informalidade da situação comunicativa, são os *emoticons*. Estes são capazes de representar sentimentos que a escrita seria incapaz de transmitir por si só, além de tornar o ambiente virtual mais lúdico. Correspondem a imagens, geralmente carinhas, formadas a partir de elementos dispostos no teclado do computador ou, simplesmente, desenhadas, com o intuito de transmitir sentimentos e emoções.

Essas emoções também podem ser representadas pela repetição de fonemas, recurso muito encontrado nos comentários e publicações no *facebook*, como em “kkk”, que é uma tentativa de transcrever o som de uma risada. Mestrinelli (2005, p.82) considera essa representação como um *emoticon*, pois, apesar de utilizar outros elementos, ao invés de sinais de pontuação, carrega em si toda uma significação capaz de transmitir sentimentos e emoções.

A convergência entre diversas plataformas digitais dentro do *facebook* realiza-se por meio dos *links* ocorrentes nas publicações, compartilhamentos e nos anúncios. Há uma integração entre *sites*, *blogs*, outras redes sociais e, conseqüentemente, entre os recursos semióticos ou modalidades de expressão que os constituem com os *links* postados ou publicados a cada instante. A manutenção dos temas discutidos e compartilhados no *facebook* deve-se, em parte, a essa integração entre *links* e demais recursos semióticos, pois “são as informações obtidas em outros sites que ajudam a alimentar os conteúdos debatidos, fazendo com que o plantel de informações seja perene” (BERTO e GONÇALVES, 2013, p. 108).

A última forma de interação destacada por esses autores é a possibilidade de comunicação não escrita e não verbal presente nas ferramentas “curtir”, “compartilhar” e “cutucar”, as quais são elementos transferidos do mundo físico para o mundo virtual. Através desses recursos, o usuário tem a possibilidade de emitir opiniões com um simples clique. No primeiro caso, demonstra concordar com o conteúdo publicado; no segundo, repassa as informações com as quais teve contato para que outros usuários tenham acesso; e, por fim, chama a atenção de outras pessoas para que possam interagir. No caso dos comentários, há a

possibilidade de utilizar a escrita acima da publicação, como forma de complementar as informações a serem divulgadas.

Desta forma, percebemos a riqueza de discussões que podem surgir na sala de aula, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, acerca das linguagens constituintes de diversos gêneros textuais em circulação no *facebook*, que são essenciais para os processos interacionais no meio digital.

Por fim, discutir sobre a linguagem na *internet*, portanto, requer o estabelecimento de uma distinção entre a multimodalidade como um recurso constituinte dos gêneros textuais e como aparato metodológico, ressalta Dionisio e Vasconcelos (2013). Ao analisarmos os recursos verbais e não verbais que constituem os gêneros textuais que circulam no *facebook* ou ele próprio, estamos considerando a multimodalidade na primeira acepção. A partir do momento em que utilizamos os recursos verbais, visuais e sonoros, entre outros, como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, estamos concebendo a multimodalidade como um recurso metodológico, embora essa não seja a função primeira dessa rede social. Nosso interesse parte em tomar o *facebook* como aliado no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir dos recursos interacionais presentes em sua plataforma e da diversidade de gêneros multimodais que suporta, de forma a colaborar com o processo comunicativo dos envolvidos na pesquisa.

2.3 O uso de novas tecnologias na escola: um trabalho voltado para a diversidade

Ao longo do tempo, muitas práticas sociais de leitura e escrita foram, e ainda são, em alguns casos, subjugadas pela escola, que tinha um padrão na escolha do que deveria ser ensinado aos alunos. Desta forma, o que eles traziam de “fora”, sua cultura, sua vivência, seu relacionamento com o mundo, não era valorizado, muito menos discutido em sala de aula, pois se acreditava que isso não seria capaz de contribuir para o processo de construção do conhecimento que deveria ser focalizado na escola.

Quando nos referimos ao processo de leitura/escrita hoje, não podemos concebê-lo da mesma forma de há vinte ou até dez anos, uma vez que o livro, mais especificamente o papel, deixou de ser o centro para dar espaço a diversos outros suportes, capazes de proporcionar interação entre os interlocutores de um texto.

Diante de todas essas mudanças, percebemos que as escolas não podem deixar de reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem já não pode ser concebido da mesma maneira. Muitas já foram as discussões em relação a esse processo e muitos, também, os

avanços. No entanto, a cada dia, nós, professores, deparamo-nos com alunos conectados ao mundo, por meio de diversas mídias⁸ e hipermídias⁹ e, muitas vezes, nos assustamos com a evolução deles, já que não estamos tão familiarizados com os recursos de interação que eles utilizam. Isso provoca um grande “choque” na relação entre a instituição escolar e o aluno. Nós, professores, não somos tão familiarizados com as tecnologias digitais e eles, em contrapartida, nasceram nesse meio. Além disso, muitos educadores se recusam a aceitar os avanços por medo, insegurança, ou por não aceitarem que as mudanças ocorrem muito rapidamente, então, se fecham em um mundo que não atrai de forma alguma o público escolar que temos hoje.

O processo de aquisição do conhecimento envolve não só o raciocínio, mas também fatores emocionais e culturais. As diversas informações que fazem parte do universo em que o indivíduo está inserido podem ser apreendidas através de um processamento sequencial, hipertextual ou multimídico (MORAN, 2000). O primeiro é o mais frequente e durante muito tempo foi o único meio de ensino-aprendizagem da escrita no espaço escolar, já que é fundamentado na construção dos sentidos a partir de uma sequência lógica concatenada, expressa na linguagem falada e escrita. No segundo caso, também ocorre uma valorização de uma sequência lógica na construção do pensamento, no entanto, isso não vem a ocorrer por meio de um único caminho, mas por diversos percursos ou ramificações. Por fim, há uma forte tendência atual na última forma de processamento, em que diversas linguagens se sobrepõem e se complementam na construção dos sentidos, formando uma “colcha de retalhos” na mente humana.

Devido à velocidade do mundo atual, convivemos mais intensamente com o processamento multimídico, em que o uso de diferentes linguagens, por meio da televisão e da *internet*, tem requisitado das pessoas habilidades que vão além do domínio da linguagem verbal. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem deve partir do pressuposto de que precisa formar alunos criativos, curiosos, motivados e preparados para lidar com essas diversas formas de processamento de informações. A escola, portanto, tem a função de mostrar caminhos para que a sensibilidade, a emoção e o raciocínio estejam juntos na aquisição do

⁸ De acordo com o dicionário Michaelis *online*, a mídia, dentro da informática, corresponde a qualquer material físico que pode ser usado para armazenar dados. Os computadores podem utilizar uma variedade de mídias, como discos, fitas ou CD-ROM. Além disso, o verbete faz referência à mídia eletrônica, exemplificando a televisão, quando considerada como veículo de comunicação e à mídia impressa, destacando os jornais e revistas, quando considerados desta mesma forma.

⁹ Segundo Antunes (2002, p. 97), a hipermídia, que se configura como uma combinação entre a multimídia e o hipertexto, “permite trabalhar interativamente com textos, animações, figuras, vídeos, sons”. Esse sistema possui a vantagem de ser “multissensorial, integrado, interativo e intuitivo”.

conhecimento e possibilitar que o contato com fragmentos de textos ganhe sentido na compreensão da realidade como um todo.

A mediação pedagógica é um fator essencial para a construção das discussões durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Masetto (2000, p. 144-145), corresponde a uma “atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”. Com isso, a relação entre o professor e o aluno torna-se mais estreita, devido uma maior dialogicidade entre os sujeitos.

Para que a mediação seja eficaz, o professor precisa estimular e valorizar as potencialidades do seu aluno, a fim de que haja confiança e respeito entre ambos. O diálogo é a base da mediação, pois os questionamentos e os incentivos são formas de facilitar e motivar a aprendizagem. Além disso, o mediador tem a função de evitar a fuga do tema de uma discussão, assim como esquentá-la.

Para que os alunos tenham mais acesso à aquisição do conhecimento, não basta levar a tecnologia para a sala de aula, pois o simples contato com recursos tecnológicos não é fator determinante para uma aprendizagem satisfatória. Assim, é necessário que haja muita reflexão e busca de estratégias para mediar adequadamente o contato entre os alunos e os diversos recursos interacionais associados aos gêneros textuais em circulação no meio virtual, a fim de proporcionar a construção do conhecimento de maneira significativa. Não podemos, portanto, deixar nossos alunos presos a teorias, conceitos e reflexões, mas levá-los a estabelecer relações entre estes aspectos e suas experiências, práticas e ações.

Os PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ressaltam a importância de a escola estar em consonância com as constantes evoluções que ocorrem ao longo do tempo, a fim de possibilitar ao indivíduo um conhecimento diversificado em várias áreas. Esse documento concebe a educação escolar como

[...] uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas, e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (p. 45)

Nos estudos envolvendo as linguagens, os códigos e suas tecnologias, a escola precisa pôr à disposição dos seus alunos diversos recursos tecnológicos através dos quais os textos são produzidos na sociedade. De acordo com Brasil (1998, p. 5), os currículos devem levar os educandos a “entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação,

associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar”. Além disso, situações reais de comunicação devem ser trabalhadas, a fim de levar os alunos a desenvolverem habilidades relacionadas à leitura e produção, a partir do estudo de gêneros textuais, o que lhes “proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem” (BRASIL, 2014, p. 8).

Ainda em relação aos estudos supracitados, porém sob outro prisma, podemos dizer que a escola é responsável não só pela alfabetização, mas também pelo desenvolvimento do letramento das pessoas. Alfabetizado é aquele indivíduo que reconhece o código linguístico da sua língua, adquiriu a técnica da escrita, mas ainda não é capaz de ler fluentemente. Um indivíduo pode ser alfabetizado, mas não ser letrado. O letramento, segundo Barton (1998 *apud* Xavier, 2011, p.2),

É uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecidas, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica.

Assim, o indivíduo letrado vai além do alfabetizado, à medida que, não só realiza leituras simplórias, mas também é capaz de estabelecer relações entre um texto e a realidade, quer seja social, histórica ou política, a qual está vivenciando. Ainda segundo Barton (1998, p.9 *apud* Xavier, 2011, p.4), o

[...] letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou o computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional (*computer literacy*).

Desta maneira, um indivíduo pode ser letrado em determinadas áreas e em outras não. Há também aqueles que são letrados mesmo não sendo alfabetizados. Partindo da ideia de que existem diferentes letramentos e que os avanços tecnológicos requisitam competências além do domínio da linguagem verbal, observamos o surgimento do termo letramento digital. Para que um indivíduo torne-se um letrado digital, é necessário que entenda, pelo menos, como funcionam os caminhos da *internet*, a fim de ter acesso aos serviços e informações que essa tecnologia proporciona.

Assim, o letramento digital corresponde à realização de práticas de leitura e escrita diferenciadas das formas tradicionais de letramento e alfabetização, relacionando elementos

verbais e não verbais, por meio de suportes digitais disponibilizados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (XAVIER, 2011).

Levando em consideração essas novas práticas de leitura e escrita no meio virtual, Braga (2005, p. 161) afirma que é necessário que a escola se preocupe “com a formação de leitores para esse novo meio, oferecendo aos alunos práticas pedagógicas que demandem o letramento digital e também formem leitores autônomos”. Desta forma, os alunos estarão preparados para reconhecer diversos gêneros textuais e suas peculiaridades, e desenvolver sua capacidade de interligar diferentes linguagens a fim de atribuir sentidos a enunciados produzidos em meio virtual.

Como forma de enfatizar a importância do desenvolvimento de um trabalho voltado para a diversidade de leitura e produção textual, surge um novo conceito, o qual propõe a valorização não só da multiplicidade de linguagens na constituição dos textos em circulação na sociedade, mas também das múltiplas práticas culturais existentes. Nessa direção, estamos indo além do termo “letramento digital” para nos referirmos ao termo “multiletramentos”.

O surgimento desse termo deve-se a um grupo de pesquisadores dos letramentos, reunidos em um colóquio em Nova Londres, cidade situada em Connecticut, EUA, no ano de 1996. Devido à necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos*, foi publicado o manifesto “*A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*”, o qual destacava que a escola deveria enquadrar em seus currículos as variedades culturais, vivenciadas pelos alunos, assim como os novos letramentos, em grande parte influenciados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Esse novo conceito difere do termo “letramentos múltiplos”, o qual se refere às várias práticas letradas presentes na sociedade, quer sejam valorizadas ou não. O termo multiletramentos engloba não só a multiplicidade de culturas existentes, mas também as várias semioses constituintes dos textos em circulação nas sociedades contemporâneas (ROJO, 2012).

Em qualquer um dos dois sentidos da palavra “multiletramentos”, estudos apontam unanimemente algumas características importantes inerentes ao conceito: eles são híbridos, interativos (mais que isso, colaborativos) e subversivos, uma vez que rompem relações de poder estabelecidas, envolvendo, inclusive, questões de autoria e apropriação, comumente discutidas devido aos textos em circulação na *internet*. De acordo com Rojo (2012, p. 24), “essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação, para a produção colaborativa”, que ocorre por meio das possibilidades oferecidas pelas ferramentas mais recentes na mídia

digital e na *web*, como o *GoogleDocs*, o *Prezi*, o *Facebook* e o *Twitter* ou o *Tumblr*, a título de exemplificação. Desta forma, de acordo com Bherens (2000), a aprendizagem precisa ter significado, ser desafiadora, problematizadora e instigante, a fim de mobilizar o aluno e o grupo para a busca de soluções para os problemas. Com isso, relação entre o professor e o aluno, na aprendizagem colaborativa, contempla a interdependência dos seres humanos.

Formar um usuário funcional, criador de sentidos, analista, crítico e transformador são princípios básicos da pedagogia dos multiletramentos. Esse trabalho em sala de aula deve partir de uma “prática situada”, a qual leve em consideração gêneros, linguagens e mídias utilizadas no dia a dia dos alunos; envolvendo uma “instrução aberta”, em que haja uma constante análise tanto das práticas, assim como dos gêneros, linguagens e mídias por eles utilizadas; a fim de consolidar uma prática transformadora, baseada nos letramentos críticos (ROJO, 2012).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Descrição das etapas da pesquisa

A presente pesquisa, caracterizada como qualitativa, configura-se como uma pesquisa ação. De acordo com Thiollent (1988 *apud* OLIVEIRA, 2007), há, nesse método, uma busca, por parte do pesquisador, em resolver problemas que assolam o grupo em que se realiza a pesquisa, portanto, há um maior compromisso com a população estudada. Para a sua realização, foram utilizados três instrumentos essenciais: observação participante, questionário e sequência didática.

Utilizamos a observação participante, de caráter etnográfico, uma vez que, para recolhermos alguns dados para elaborarmos a Sequência Didática, precisávamos ser parte integrante do *facebook*. De acordo com André (1995), a observação é participante, porque o pesquisador está sempre interagindo com a situação estudada, mesmo que seja em pequeno grau, afetando-a e sendo afetado por ela. Caracterizamos essa rede social - o *facebook* - através da observação de ações de uma média de 700 usuários interligados pelo quesito “amizade”, no período de oito meses, em dias e horários alternados. Este quesito corresponde ao grupo de usuários adicionados como “amigos” a partir de uma solicitação e consequente confirmação. Na medida em que discutíamos os aspectos teóricos, buscávamos ações no *facebook* que comprovassem nossos argumentos e vice-versa. A caracterização detalhada da rede social, resultado da observação participante, se encontra na seção 3.2 a seguir.

O questionário, segundo instrumento essencial para a análise, foi constituído por onze perguntas dirigidas a trinta e dois alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho, localizada na cidade de Remígio, interior paraibano, com o objetivo de traçar um perfil dos alunos da turma e revelar dados para a elaboração da Sequência Didática.

As respostas dos alunos revelaram sua frequência e finalidade ao acessar a *internet* e o *facebook*, assim como meios de acesso e suportes ou redes sociais que costumam utilizar. Além disso, em relação ao *facebook*, os alunos revelaram se havia dificuldade na compreensão de textos em circulação no meio virtual, se utilizavam ou não a norma padrão da língua e qual a linguagem privilegiada na leitura e produção de enunciados. Por fim, eles puderam selecionar um gênero em circulação no *facebook* para ser trabalhado em sala de aula, através de uma Sequência Didática: a reportagem. Com isso, pudemos traçar o perfil da turma

em que aplicaríamos a Sequência Didática, conforme podemos visualizar na seção 3.3, mais adiante.

A partir dos dados obtidos com a observação participante no *facebook* e a aplicação dos questionários, elaboramos a Sequência Didática (ver seção 3.4), com ênfase no gênero reportagem e no uso do *facebook* como extensão do espaço físico da sala de aula, envolvendo gêneros que circulam nesse suporte e tratam do tema “Gritos do Brasil”.

O tema “Gritos do Brasil” foi escolhido com o intuito de ressaltar diversos assuntos em pauta na sociedade atual, envolvendo saúde, educação, transportes, reforma política e futebol, entre outros. Devido às ondas de manifestações populares, ocorridas no ano de 2013, contra ações governamentais e políticas públicas, buscamos levar nossos alunos a se posicionarem criticamente e exporem pensamentos e opiniões, além de analisarem as formas de manifestações e de pensamentos materializadas nos mais diversos gêneros presentes no *facebook*.

Inicialmente, na seção 3.4, traçamos algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa, mostrando a importância das sequências didáticas no estudo dos gêneros textuais e apresentando a reportagem como o gênero de base para ser trabalhado com auxílio dos recursos interacionais do *facebook*. Posteriormente, apresentamos o conjunto de atividades que elaboramos para serem aplicadas em sala de aula.

No item 5, pudemos analisar como ocorreu a aplicação da Sequência Didática através do relato do desenvolvimento da proposta, enfatizando os pontos positivos e negativos das atividades realizadas com os alunos em sala de aula. Além disso, fizemos uma análise das ações realizadas no *facebook* como extensão do espaço físico da sala de aula. O material coletado durante toda a pesquisa foi analisado através do método indutivo (MEDEIROS, 2004), à luz das informações teóricas sobre gêneros textuais/digitais, multimodalidade, multiletramentos e mediação pedagógica.

3.2 Caracterização do *facebook*

Os diversos recursos existentes no *facebook* permitem uma integração entre várias mídias e modalidades de representação na construção dos sentidos e interação entre usuários. A escrita, as imagens, as cores, os sons, entre outros, são elementos essenciais no processo interativo nessa rede e possibilitam que, a cada instante, cresça o número de usuários que almejam interagir no meio virtual.

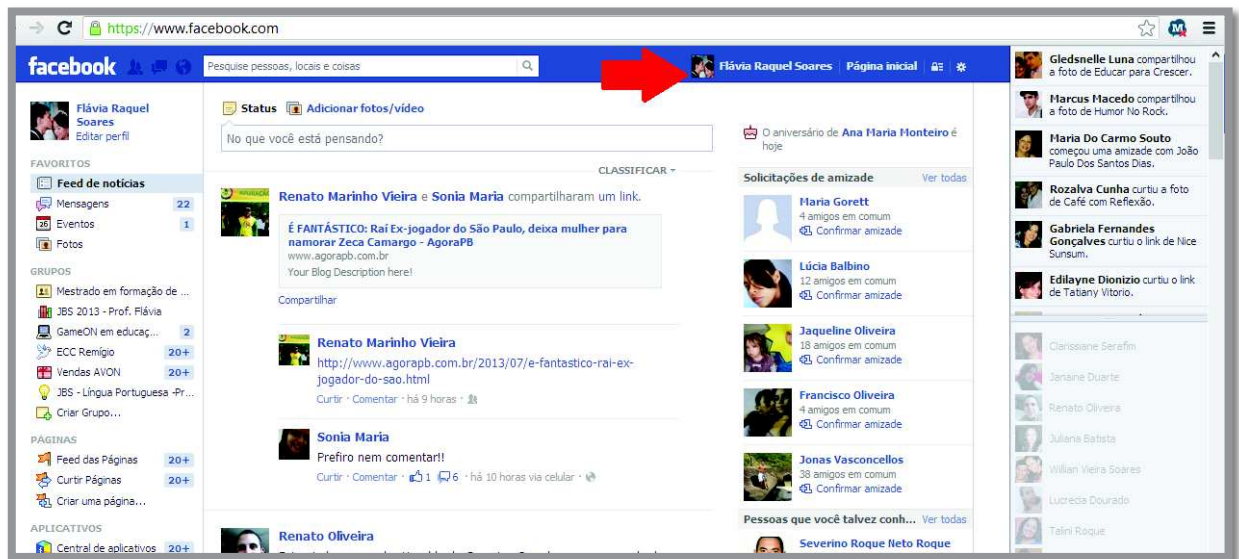
Ao criar uma conta no *facebook*, o usuário passa a possuir uma página pessoal. A partir de então, ele tem a possibilidade de utilizar os recursos interacionais disponíveis pelo *software* de modo bastante particular, para compor sua página. Além disso, ele pode acompanhar todas as ações dos usuários que possuem um perfil no *facebook*, desde que façam parte da sua rede de amigos, ou que estejam conectados a eles.

Para ter acesso à sua página pessoal e aos recursos interacionais disponibilizados, é necessário que o usuário faça seu *login* na rede social, através da inserção do seu *e-mail* (ou telefone) e da senha pessoal, anteriormente cadastrados, conforme podemos observar na **Figura 1**, representada abaixo:

Fonte: <www.facebook.com> Acesso em: 02 Jul. 2013

Figura 1 – Login e senha

Na **Figura 2**, representada a seguir, temos um exemplo de uma página pessoal, aberta após a inserção do *login* e da senha. Mais adiante, faremos uma análise dos recursos interacionais disponíveis e gêneros textuais/digitais, variáveis ou não, presentes nessa página. A partir dela, o usuário pode ter acesso aos perfis existentes na rede, assim como à sua linha do tempo, ou seja, o registro das suas ações no *facebook*, após um *click* no *link* com o seu nome de usuário, localizado no canto superior da página, conforme podemos observar.



Fonte: <www.facebook.com> Acesso em: 26 Jul. 2013

Figura 2 – Página pessoal

Os *links* são instrumentos capazes de possibilitar ao usuário determinar o direcionamento de sua leitura e acessar outros espaços virtuais sem se desligar do meio através do qual está em interação, assim como ter acesso a perfis de outros usuários. As publicações do *facebook* podem ser constituídas de *links* que conduzem a diversos gêneros, em múltiplas modalidades, como podemos observar na **Figura 3** e na **Figura 4**.



Fonte: <www.facebook.com> Acesso em: 30 Jul. 2013

Figura 3 – Links

Ao clicar nos *links* reproduzidos na **Figura 3**, indicados pelas setas vermelhas, outras páginas são acessadas a fim de informar o leitor acerca do assunto apresentado por meio deles.

A **Figura 4**, reproduzida abaixo, ilustra que, ao clicar no *link* destacado, o usuário tem a possibilidade de assistir a um vídeo, que se trata de um resumo de fatos ocorridos durante a visita do Papa Francisco ao Brasil, por ocasião da JMJ, sem sair da página do *facebook*.



Fonte: <<https://www.facebook.com/leonardo.dinizbatista?fref=ts>> Acesso em: 26 Jul. 2013

Figura 4 – Link de vídeo sobre a JMJ

Podemos visualizar a reprodução do vídeo, cujo *link* foi apresentado na **Figura 4**, no próprio *facebook*, no entanto, se o usuário desejar, poderá acessar outra página, em que, oficialmente, o vídeo está fixado, através do *link* indicado pela seta, conforme vemos na **Figura 5**, a seguir:



Fonte: <<https://www.facebook.com/leonardo.dinizbatista?fref=ts>> Acesso em: 26 Jul. 2013

Figura 5 – Vídeo no facebook e link

Muitas vezes, o leitor é persuadido a clicar em determinados *links*, pois os elementos que o compõem são muito atrativos. A *internet*, de modo geral, apresenta a persuasão como uma característica marcante, devido à presença de recursos verbais e visuais integrados, com o objetivo de “chamar a atenção” do usuário para conhecer um serviço ou produto no meio virtual. Podemos constatar esse fato na **Figura 5**, conforme indicado pelas setas amarelas. Espaços de publicidade, de maneira muito intensa, persuadem o usuário a acessar os *sites* indicados, os quais se encontram fora do *facebook*.

Na **Figura 6**, temos um exemplo de página pessoal do *facebook* para que possamos observar os elementos interacionais que a constituem e a função de cada um deles nesse suporte. Por questões didáticas, dividimos a tela em quatro blocos, organizados da seguinte maneira: 1- bloco superior; 2- lateral esquerda; 3- central; 4- lateral direita, conforme visualizamos a seguir:



Fonte: <http://www.facebook.com> Acesso em: 27 jun.2013

Figura 6 – Página pessoal: recursos verbais e visuais

A partir da tela em exibição na **Figura 6**, verificamos a grande variedade de recursos semióticos nela presentes, representados pelas imagens paradas e em movimento, os vídeos, os sons, as cores e os elementos verbais, que fazem do *facebook* espaço de interação bastante atrativo visualmente.

Em **1a**, **1b** e **1c**, na **Figura 6**, podemos visualizar três elementos não verbais com funções específicas na constituição do *facebook*: notificar o usuário acerca das solicitações de amizade, das mensagens e das ações realizadas pelos seus amigos, as quais o envolvam diretamente.

Ao receber uma solicitação de amizade, o usuário é notificado por meio de **1a**. Para que ele saiba quem solicita sua amizade, é necessário clicar nesse ícone e, ao aparecer o nome e a foto do requisitante, basta aceitar o pedido. Em **1b**, o usuário é notificado acerca de mensagens que lhe foram enviadas particularmente (*in box*). Tais mensagens não são visualizadas pelo público e podem caracterizar o início de uma conversa síncrona, caso os dois usuários estejam *online*. Em **1c**, o usuário tem a possibilidade de acompanhar as ações dos seus amigos que estejam ligadas às suas, como marcações, curtidas¹⁰ e compartilhamentos¹¹ de suas publicações, assim como indicações de *links* para “navegar”. Tais recursos são extremamente favoráveis ao processo interacional, uma vez que ampliam as possibilidades de amizades em rede, mantêm os usuários atualizados acerca do que lhes envolve e possibilitam um contato mais reservado com “amigos” em particular, mesmo participando de uma rede de amizades extensa.

Através da ferramenta de busca, representada por **1d**, na **Figura 6**, há a possibilidade de procurar perfis, páginas, temas ou produtos. Tal ferramenta é muito eficiente em termos educacionais, pois amplia as possibilidades de leitura dos educandos, desde que haja mediação adequada por parte do professor, que pode indicar temas diversos e pedir aos alunos que realizem uma pesquisa dentro do próprio *facebook*.

Em **1e**, temos a linha do tempo particular, também intitulada de “perfil”. Ao clicar no item “página inicial”, representado por **1f**, o usuário tem a possibilidade de retornar à porta de entrada do seu perfil, ou seja, à sua página pessoal, caso esteja em outro ambiente no *facebook*, e acompanhar as atualizações das ações dos usuários. O perfil diferencia-se da página pessoal, pelo fato de que revela, especificamente, informações e ações do próprio

¹⁰ A curtida permite que o usuário, através de um clique na opção “curtir”, possa sinalizar que gostou de determinado conteúdo postado.

¹¹ Ao fazer um compartilhamento, o usuário repassa informações ou conteúdos que considera interessantes e pertinentes para atingir seus objetivos na rede.

usuário ou que estejam a ele relacionadas ou direcionadas. A página pessoal engloba as atualizações das ações do usuário e da sua rede de amigos..

Os itens **1g** e **1h** correspondem aos atalhos de privacidade e às configurações da conta, respectivamente. Através do primeiro recurso, o usuário pode selecionar quem pode visualizar suas ações e manter contato com ele. Além disso, pode bloquear aqueles que o incomodem, a fim de não mais mantê-los na sua rede de “amigos”. Através do segundo, o usuário tem a possibilidade de criar anúncios publicitários. Para tanto, é conduzido, primeiramente, a criar uma *fanpage*, ou página de fans, a qual é destinada a empresas, produtos ou marcas, sindicatos, associações ou qualquer outra organização, uma vez que o perfil não permite a promoção de nenhum destes itens. Uma das vantagens da *fanpage* em relação ao perfil, para quem deseja fazer publicidade por meio do *facebook*, é o número ilimitado de amigos permitido, uma vez que, no perfil, este não deve ultrapassar o número de 5000. Além disso, no regulamento do *facebook*, há um item que proíbe a criação de perfis que promovam marcas em geral.

No item **2a**, localizado no segundo bloco, na lateral esquerda da página inicial reproduzida pela **Figura 6**, o usuário tem a possibilidade de editar o seu perfil, com a inclusão de dados e foto que o identifiquem. Quando o usuário quer manter sigilo acerca de sua identidade, cria um *fake*¹², o qual não é exclusividade no *facebook*, uma vez que sua proliferação também ocorre em diversos outros ambientes da *web 2.0*. Inclusive, há diversos *sites* que oferecem itens através dos quais os usuários constroem identidades “falsas”. Tais *sites* põem à disposição dos usuários fotos para perfis diferenciados e textos baseados em parâmetros similares a grupos ou faixas etárias, englobando gírias que os caracterizem, assim como ilustrações, adereços gráficos e *emoticons*¹³ (NUNES, 2012).

O item **2b**, na **Figura 6**, descrito como “*feed de notícias*”, corresponde às atualizações das ações dos usuários, as quais aparecem no centro da tela, mais precisamente em **3d** (**Figura 6**). Em **2c** temos a mesma função de **1b**. No item “eventos”, demonstrado por **2d**, o usuário tem a possibilidade de publicar sua própria agenda de atividades e, ao mesmo tempo, convidar amigos para delas participar, como por exemplo reuniões, festas, passeios, entre outros. No item “Fotos”, representado por **2e** (**Figura 6**), o usuário pode criar álbuns e “postar” fotos e vídeos. Além disso, através desse espaço, pode selecionar e tornar públicas

¹²A palavra “fake” provém do inglês (falsificação, imitação, enganar) e serve para designar contas ou perfis que ocultam a identidade do usuário.

¹³A palavra “*emoticons*” vem do inglês: *emotion* + *icons* = ícones de emoção. Corresponde a imagens, geralmente carinhas, formadas a partir de elementos dispostos no teclado do computador ou, simplesmente, desenhadas, com o intuito de transmitir sentimentos e emoções.

suas preferências referentes a músicas, filmes, programas de TV e livros, ao “curtir” itens sugeridos.

Em **2f (Figura 6)**, o usuário tem a possibilidade de criar ou participar de grupos privados, nos quais são realizadas publicações referentes a assuntos específicos aos seus membros.

O usuário do *facebook*, conforme podemos visualizar em **2g (Figura 6)**, pode utilizar diversos aplicativos, ou seja, programas específicos que funcionam como ferramentas para auxiliar nas tarefas do usuário, os quais ampliam as possibilidades de interação e entretenimento. A interface do *site* dessa rede social permite que usuários e empresas especializadas desenvolvam programas que possam ser adicionados aos perfis dos usuários, caso eles desejem, a fim de possibilitar novas ações, envolvendo, geralmente, interações com outros usuários ou mesmo com suas próprias conexões. Esses programas são denominados aplicativos sociais e podem ser agrupados em diversas categorias, como exibição de preferências culturais, envio de mensagens customizadas, jogos, intercâmbio de sites, entre outros (SILVA, 2013).

No item **2h (Figura 6)**, o usuário tem a opção de acompanhar as atualizações recentes das páginas às quais esteja conectado, através do “*Feed de Páginas*”. Ao clicar em “Curtir Páginas”, o usuário tem a possibilidade de receber atualizações e, conseqüentemente, acompanhar as páginas escolhidas por ele. Em “Criar página”, pode estabelecer uma relação mais direta com o público em geral, em comparação com as possibilidades do perfil.

As *fanpages*, ou página de fãs, como são definidas, existem, de acordo com o *site* do *facebook*, para que diversas informações sejam oferecidas aos seus seguidores ou ao público que escolher se conectar a elas. Tais páginas podem se referir a negócios locais; empresas; organizações; instituições; marcas ou produtos; artistas, bandas ou figuras públicas; entretenimento; causa ou tema específico.

No terceiro bloco em que dividimos a tela reproduzida na **Figura 6**, mais especificamente na parte central, temos o item **3a**, denominado *status*. Através dele, o usuário pode escrever o que desejar (demonstrar como se sente e o que está fazendo, mostrar opiniões, fazer críticas diretas e indiretas etc.), assim como inserir imagens e *links* de outros *sites* para serem publicados no seu perfil. Além disso, nesse item, há recursos que permitem ao usuário realizar marcações de amigos, indicar o lugar onde esteja no momento da publicação, selecionar arquivos para carregar e indicar o que está sentindo, assistindo, lendo, ouvindo ou jogando. O item **3b** está intrinsecamente relacionado ao anterior, mas se refere exclusivamente ao carregamento de fotos ou vídeos arquivados no computador ou mídia

semelhante, além da organização desse material em álbuns, que são arquivos das fotos postadas.

Em **3c** temos o item “Classificar”, responsável por organizar as publicações que aparecem no “Feed de notícias”, as quais podem ser ordenadas em “Principais histórias” ou “Mais recentes”. No primeiro caso, há uma seleção do conteúdo publicado entre amigos com os quais o usuário interagiu de forma mais intensa e recente. No segundo, cada vez que os amigos realizam uma publicação, ela aparece automaticamente.

Conforme mencionado anteriormente, o usuário visualiza o conteúdo das atualizações da sua rede de amigos através do “Feed de notícias”, situado na parte central da página e representado, na **Figura 6**, pelo item **3d**. Trata-se, portanto, do foco das atenções dos usuários, por ser uma espécie de “primeira página”, nos termos empregados em um jornal, e, diferentemente do perfil, não é personalizável. A única modificação que o usuário pode fazer nesse espaço é no item **3c**, intitulado “Classificar” (SOUZA e NEVES, 2013), sobre o qual já discorreremos.

Nos itens **3e**, **3f**, **3g**, **3h** e **3i** (**Figura 6**), o usuário é “notificado” acerca de pessoas que o adicionaram, aniversariantes do dia, páginas recomendadas por amigos, sugestões de pessoas as quais possam ser adicionadas e solicitações de amizade, respectivamente. Além desses itens, podem surgir outras atualizações, como “eventos” e sugestões de aplicativos e páginas, por exemplo.

A publicidade é um ponto forte na *internet* e, conseqüentemente, nas redes sociais. Em **3j** (**Figura 6**), temos o item “Patrocinado”. Nele, aparecem diversos anúncios publicitários, os quais são escolhidos a partir de ações, como ao curtir uma página, e de informações fornecidas pelo usuário ou por outras fontes, conforme explica o próprio site do *facebook*. Esses anúncios, ao contrário das *fanpages*, são pagos e constituem uma fonte de renda para manter o *site* no ar, cujas despesas circulam em torno de 1 bilhão de dólares. Tais anúncios constituem-se como *links* que direcionam o usuário para ambientes externos ao *facebook*.

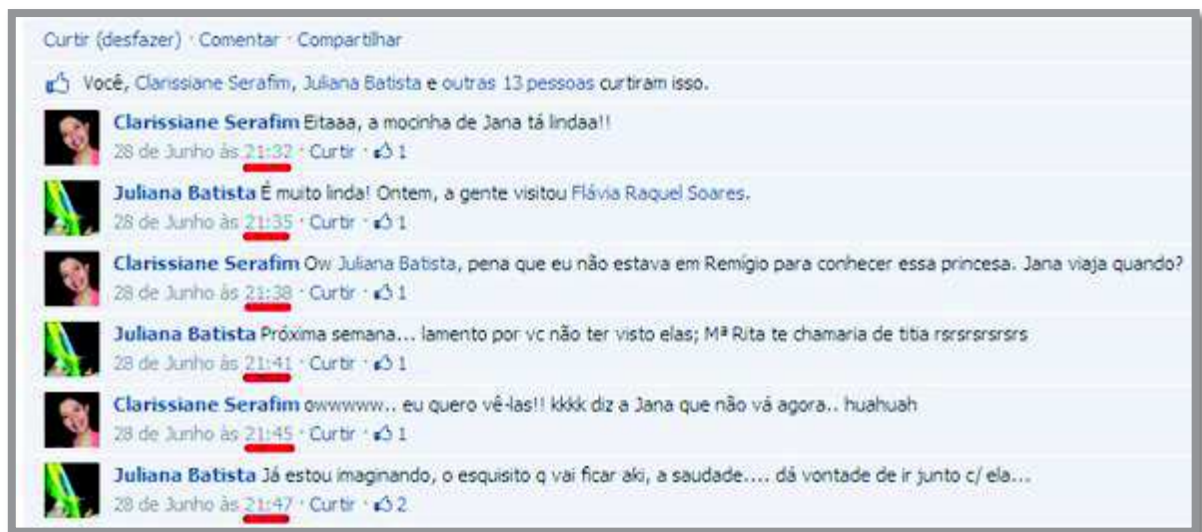
Nos itens **3k**, **3l** e **3m** podemos visualizar os itens “curtir”, “comentar” e “compartilhar”. O primeiro, representado pelo ícone de uma mão fechada com o polegar elevado, fazendo um sinal de positivo, corresponde a uma ação que o usuário pode realizar demonstrando que está de acordo com o que foi publicado. O item “comentar” possibilita que os usuários se posicionem diante dos *posts*¹⁴ visualizados, como uma espécie de resposta

¹⁴ Abreviatura de postagem, termo muito utilizado em redes sociais.

assíncrona, em que são reveladas concordâncias, divergências e complemento de informações, entre outros.

A possibilidade de comunicação síncrona também é uma marca dos gêneros digitais. No *facebook*, existem três formas de interação direta entre os usuários: o bate-papo, as mensagens e os comentários, mas nem sempre a sincronia é predominante na interação a partir dessas formas.

Embora haja a predominância de enunciados assíncronos na constituição dos comentários, existe, também, a possibilidade de que mais de um usuário, em curto período de tempo, faça sucessivas interferências, contra-argumentações, questionamentos ou dê respostas uns aos outros, instaurando, desta forma, um processo dialógico, em tempo praticamente real, como em um *chat*. Destarte, a sincronia também pode se fazer presente nos comentários, uma vez que o *facebook* permite a visualização destes no instante em que são publicados. Na **Figura 7**, abaixo reproduzida, podemos observar um caso em que os usuários mantêm uma comunicação síncrona por meio do item “comentar”.



Fonte: <https://www.facebook.com/juliana.batista.9277/media_set?set=a.475287355886616.1073741827.100002160683421&type=1>
Acesso em: 30 jun.2013

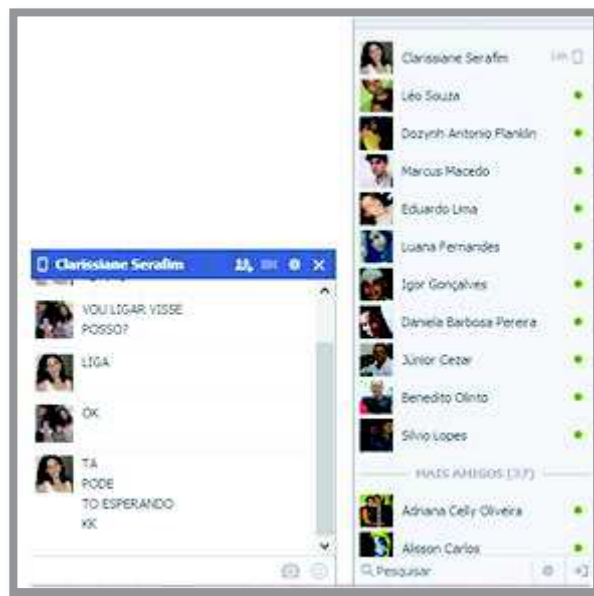
Figura 7 – Sincronia em comentários

Nos comentários acima, podemos observar o intervalo médio de três minutos entre um enunciado e outro, o que corresponde a um período relativamente curto. Os usuários, neste caso, utilizam o recurso “comentar”, disponibilizado pelo *facebook*, para realizar uma conversação, aos moldes de um *chat*.

Em “compartilhar”, representado por **3m**, o usuário pode realizar o compartilhamento dos *posts* de outros usuários, como uma nova publicação, mas conservando a autoria do outro. Este item é representado pelo ícone de uma página de papel com uma pequena dobra na parte inferior direita.

No último bloco apresentado na **Figura 6**, localizado na lateral direita da tela, temos os itens **4a** e **4b**. O primeiro é responsável por fornecer notificações gerais e animadas, as quais, automaticamente, vão aparecendo em posição vertical através de uma lista. O segundo item é representado por duas listas de amigos, organizadas em ordem alfabética, com os quais o usuário pode iniciar uma conversa síncrona, se houver um sinal verde ao lado do nome, indicando aqueles que se encontram *online*, portanto aptos ao “diálogo”, no momento.

A primeira lista é a dos favoritos, ou seja, aqueles amigos com os quais o usuário mais conversou no bate-papo. O *software* do *site* é responsável por fazer o registro e realizar a classificação (SOUZA E NEVES, 2013). A segunda lista envolve todos os amigos que se encontram *online* naquele instante. Ao clicar em qualquer um dos nomes, é aberta uma caixa de diálogo, através da qual a conversa se realiza e é registrada pelo *site*, conforme podemos visualizar na **Figura 8**, apresentada a seguir:



Fonte: <<http://www.facebook.com>> Acesso em: 27 jun.2013

Figura 8 – Caixa de bate-papo

Caso seja fechada, todas as informações ficam salvas. Posteriormente, a caixa pode ser aberta e a conversa visualizada novamente. Se o usuário não estiver disponível no momento (por ter se ausentado sem fechar a sua página ou por outro motivo qualquer), não é

possível, naquele instante, a sincronia da conversação, mas a resposta à interpelação poderá ser alcançada em outro momento, pois ele receberá uma notificação de mensagem a ser lida.

Por meio do bate-papo, o usuário tem a possibilidade de manter uma comunicação síncrona com diversos interlocutores ao mesmo tempo, pois não só uma, mas diversas janelas para comunicação interpessoal podem ser abertas e minimizadas. Cada uma delas pode ser considerada *link*, na medida em que leva o usuário a dispersar-se de um interlocutor à procura de outro, podendo retomar repetidas vezes cada um deles, embora uma conversação seja diferente da outra. Desta forma, o usuário passa a fazer uma leitura (e, poderíamos dizer, uma consequente produção) “self-service” (XAVIER, 2005, p. 174) para direcionar a sua conversação com cada interlocutor.

Estes pontos abordados na caracterização do *facebook* serviram de base para formularmos nossa Sequência Didática, a partir de um gênero textual em circulação nesse suporte, o qual foi indicado pelos alunos envolvidos na pesquisa: a reportagem. Tal descrição permitiu que pudéssemos observar os recursos mais favoráveis para atingirmos nossos objetivos.

3.3 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Para a constituição do perfil dos sujeitos da pesquisa foi aplicado um questionário constituído por onze perguntas dirigidas a trinta e dois alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho, localizada na cidade de Remígio, interior paraibano.

Todos os gráficos seguintes ilustram informações essenciais para a construção do perfil dos alunos, sujeitos desta pesquisa. Inicialmente, podemos observar a faixa etária e o sexo dos envolvidos, através do **Gráfico 1**, apresentado a seguir:

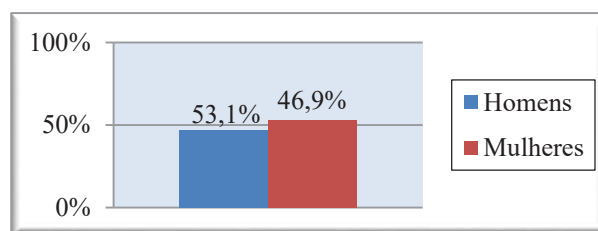


Gráfico 1 – Sexo dos alunos envolvidos na pesquisa (Fonte: autoria própria)¹⁵

¹⁵ A exposição dos resultados nos gráficos obedeceu à sequência em que as opções de respostas apareceram no questionário. Todos os gráficos são de autoria própria da pesquisadora.

No **Gráfico 1**, percebemos que há um certo equilíbrio em relação ao sexo dos alunos, embora o sexo feminino tenha ocupado um espaço sensivelmente maior, 53,1% do total. Esse aspecto é um reflexo do fato de que, tanto na escola quanto na cidade de Remígio, há mais mulheres que homens, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no censo demográfico 2010, que demonstram que a cidade consta com 17.581 habitantes, sendo 8.230 homens e 9.034 mulheres.

A turma selecionada para desenvolvimento da pesquisa enquadra-se no ensino regular, portanto a variação de faixa etária é mínima, diferentemente de outras modalidades de ensino, como a EJA, por exemplo. Tal informação é demonstrada por meio do **Gráfico 2**, abaixo apresentado:

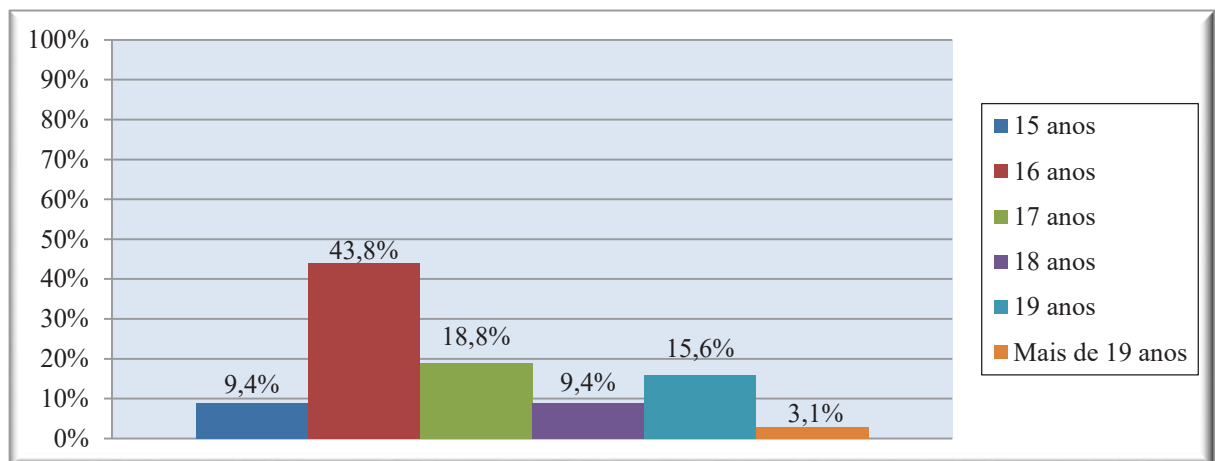


Gráfico 2 – Idade dos alunos

De acordo com o **Gráfico 2**, observamos que a idade dos alunos varia predominantemente entre 15 e 19 anos. Uma das alunas da turma, a única com idade superior a 19 anos, desistiu de frequentar a escola em meio ao período em que aplicávamos a Sequência Didática, argumentando estar reprovada em outra disciplina. Portanto, os trinta e um alunos que participaram da pesquisa até o final apresentavam idade entre 15 e 19 anos.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (**PNAD**), divulgada em setembro de 2013, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (**IBGE**), um número de 83 milhões de pessoas, com idade superior a 10 anos, declarou ter acessado a rede mundial de computadores em 2012, o que corresponde a quase metade da população nessa faixa etária. A pesquisa foi realizada com pessoas de diferentes idades, conforme informa o *site* da

Exame.com¹⁶. A maior proporção encontra-se no grupo de 15 a 17 anos, em que 76,7% dos informantes declaram acessar a *internet*.

Vale salientar que ainda existem muitas pessoas que estão fora das estatísticas de uso da tecnologia, mas outras dependem totalmente dos recursos tecnológicos mais recentes para estabelecer relações sociais de diversas naturezas, conforme os objetivos que as direcionam (ver **Gráficos 4 e 8**). No grupo dos envolvidos na pesquisa, particularmente, todos declaram acessar a *internet*, totalizando, portanto, 100% de alunos usuários, um dado que foge às estatísticas, mas que é bastante positivo para o desenvolvimento de estratégias de ensino voltadas para a inserção da tecnologia em sala de aula, como aliada ao processo de ensino aprendizagem. Apesar de todos acessarem a *internet*, há uma significativa variação na frequência, finalidade e meios de acesso. No **Gráfico 3**, podemos ver, detalhadamente, a frequência de acesso declarada pelos alunos em observação:

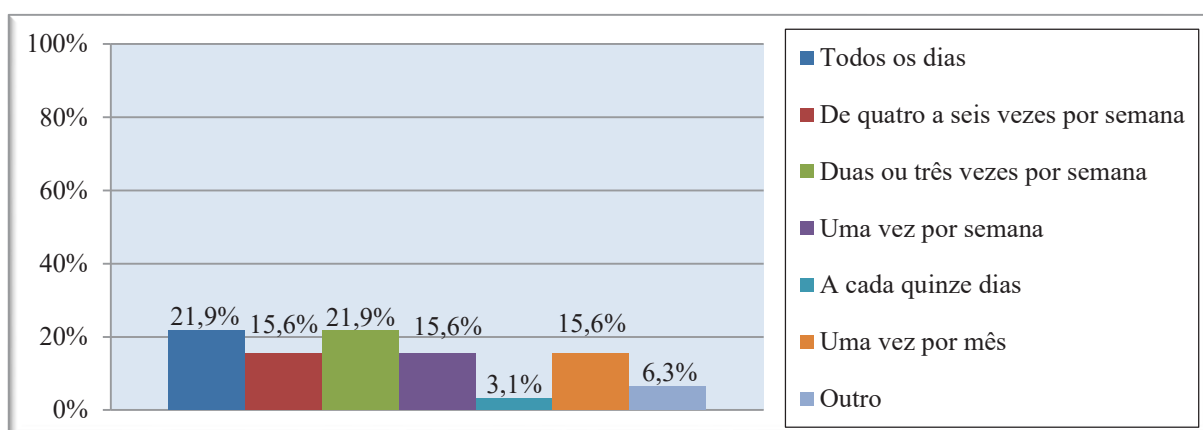


Gráfico 3 – Frequência de acesso à *internet*

O **Gráfico 3** mostra que, apesar de todos acessarem a *internet*, há uma grande variação em termos de frequência, pois 21,9% acessam todos os dias; 15,6% de quatro a seis vezes por semana; 21,9% duas ou três vezes por semana; 15,6% uma vez semanalmente; 3,1% a cada quinze dias; 6,3% uma vez por mês e 6,3% informaram um espaço de tempo não esclarecido.

A busca constante por parte de alguns usuários nos faz questionar se eles realmente acessam por necessidade (de diversão, lazer, informação) ou por dependência incontrolável. Esse é um problema que não pode ser descartado, pois podemos notar que, cada vez mais, as pessoas, especialmente os jovens, tornam-se dependentes da tecnologia, o que pode chegar a

¹⁶ Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/mais-de-80-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

influenciar negativamente na vida do indivíduo e nas suas relações sociais. Como a escola é uma forte colaboradora no processo de formação pessoal, deve discutir não só em relação aos benefícios da *internet*, mas também conscientizar que ela pode trazer diversos malefícios, como o vício, as alienações e as falsificações, entre outros.

O **Gráfico 4** traz informações acerca do que os alunos objetivam ao acessar a *internet*:

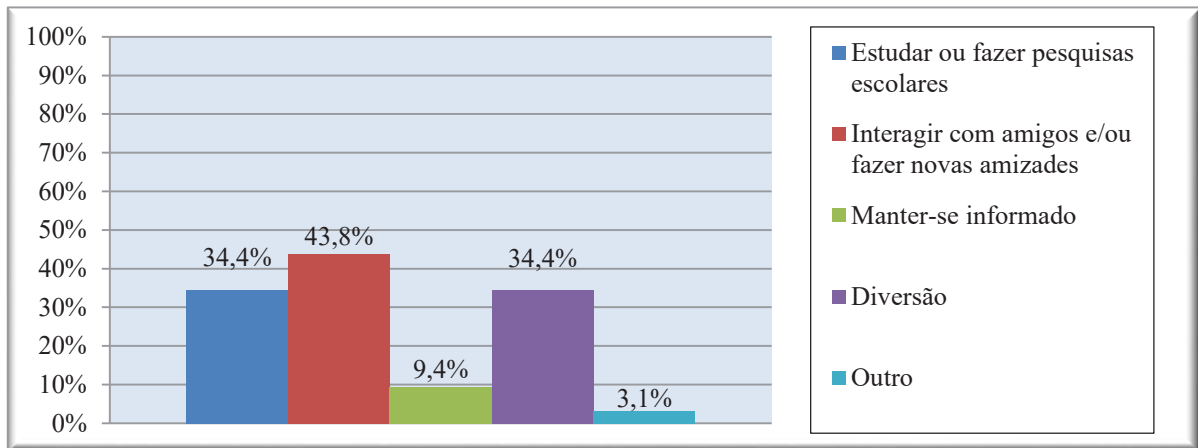


Gráfico 4 – Finalidade de acesso à *internet*

Através do **Gráfico 4**, observamos que, de um modo geral, o que o público-alvo da pesquisa mais procura na *internet* é a interação com amigos e a busca por novas amizades, conforme demonstra 43,8% dos informantes. Um percentual de 34,4% declarou utilizá-la em busca de diversão. É interessante notar o percentual que afirma utilizá-la a fim de estudar ou fazer pesquisas escolares: 34,4%. Além disso, apenas 9,4% dos informantes declararam utilizá-la a fim de manterem-se informados. Poderíamos dizer que se trata de uma margem baixa, especialmente no último caso, uma vez que a *internet* apresenta aos seus usuários uma infinidade de informações capazes de colaborar, em sua maioria, com a formação crítica das pessoas, caso seja bem explorada. Não estamos afirmando, desta forma, que a interação entre amigos e a busca por novas amizades, bem como diversão, não sejam importantes, apenas estamos reiterando a necessidade de conscientização de que a rede mundial de computadores pode oferecer serviços tão importantes quantos esses, como a possibilidade de realização de pesquisas, no seu imenso acervo, acerca de assuntos capazes de contribuir com a construção do conhecimento do usuário. Apenas um dos alunos declarou o ato de fazer *downloads* como outro motivo que o leva a acessar a rede, representando 3,1% do total.

Hoje, temos diversos meios de acesso à *internet*, como computadores, celulares, *tablets*, *iphones*, entre outros. No **Gráfico 5**, podemos visualizar os meios ou “veículos” (SOUZA e CARVALHO, 2013) utilizados pelos envolvidos na pesquisa:

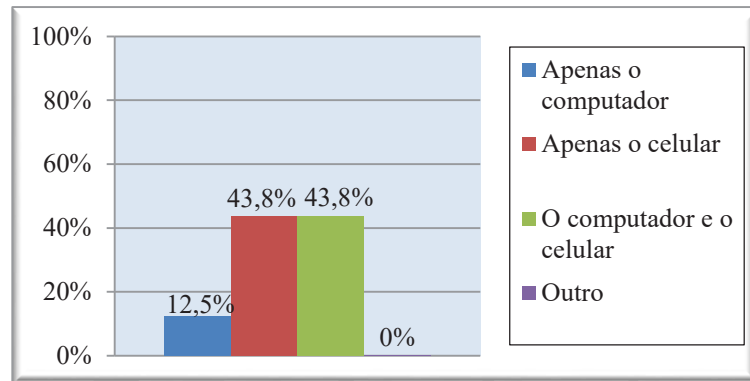


Gráfico 5 – Meios de acesso à *internet*

O **Gráfico 5** demonstra que apenas 12,5% dos informantes utilizam o computador como único veículo de acesso à *internet*, enquanto 43,8% utilizam tanto o computador quanto o celular. Em contrapartida, esse mesmo percentual corresponde àqueles que acessam unicamente pelo celular. Esses números são reflexos da popularização dos celulares, que estão cada vez mais evoluídos e acessíveis às pessoas, devido aos baixos custos e facilidades de pagamento. Embora no questionário houvesse a possibilidade de mencionar outros veículos, todos os alunos fizeram referência unicamente aos apontados no **Gráfico 5**.

De acordo com o site da Exame.com¹⁷, em relatório anual sobre *internet* móvel e telefonia celular, a empresa Ericsson divulgou, na edição 2013 do *Mobility Report*, que o Brasil conta com 265 milhões de linhas de celulares, o que corresponde a 1,3 linha por habitante, e que, nos próximos cinco anos, esse número crescerá para 350 milhões. As previsões apontam que, em 2014, haverá mais linhas de celulares no mundo do que habitantes. No entanto, vale salientar que enquanto alguns possuem mais de uma linha telefônica, outros não possuem nenhuma. Além disso, o relatório aponta que os *smartphones*, que apresentam mais recursos que os celulares simples, estão ultrapassando esses últimos em termos de venda, devido à diminuição do custo.

Com tantas opções tecnológicas, surgem muitas inovações de *softwares*, *sites*, aplicativos e jogos, entre outros, os quais são extremamente atrativos pela dinamicidade e

¹⁷ Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/brasil-tera-350-milhoes-de-linhas-de-celulares-em-2018>>. Acesso em 07 jan. 2014.

interatividade de suas interfaces. No **Gráfico 6**, podemos visualizar os suportes ou redes sociais mais utilizados pelos alunos participantes da pesquisa:

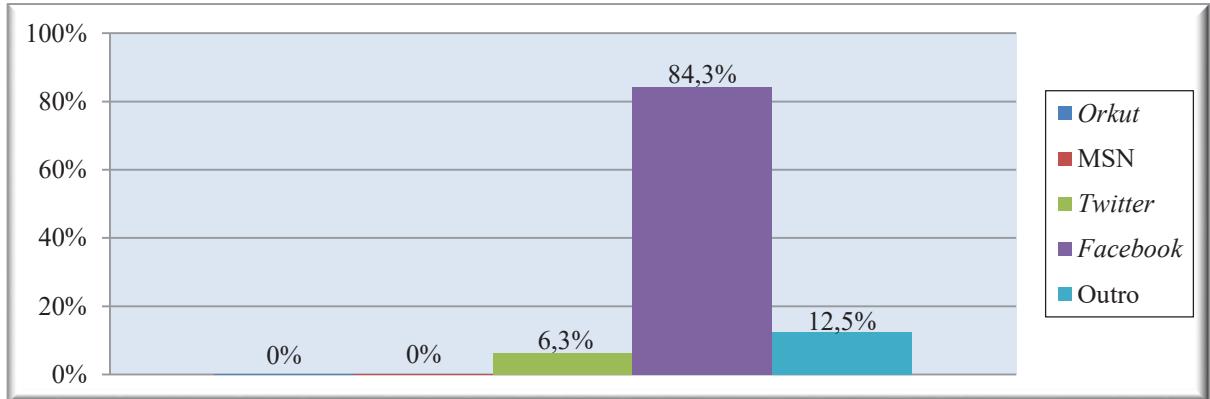


Gráfico 6 – Suportes ou redes sociais utilizados

Conforme observamos no **Gráfico 6**, os alunos, em sua grande maioria, 84,3%, declararam utilizar o *facebook*, enquanto nenhum deles fez referência ao *orkut* ou ao MSN, os quais foram muito utilizados há alguns anos. Esses dados mostram a efemeridade das tecnologias digitais, reflexo de uma sociedade de grandes transformações em curtos espaços de tempo. Atualmente, o *facebook* é a rede social mais acessada no mundo, mas isso não significa afirmar que ele ocupe esse espaço por muito tempo. O *twitter* foi destacado por apenas 6,3% dos alunos e 12,5% mencionaram outra rede social (ou suporte) não identificado.

A partir de então, todas as perguntas do questionário estavam direcionadas apenas a usuários do *facebook*. Desta forma, aqueles que não declararam utilizar essa rede social, totalizando 15,6% dos alunos, deixaram as questões subsequentes em branco. Através do **Gráfico 7**, a seguir, podemos visualizar a frequência de acesso ao *facebook*, segundo o questionário:

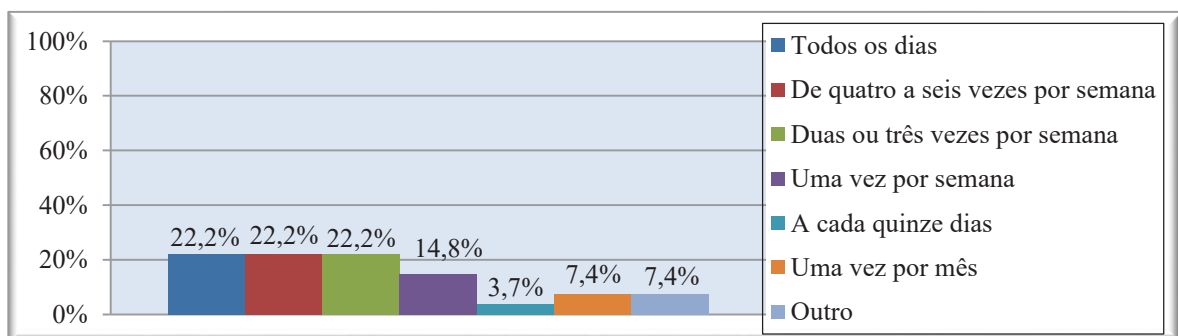


Gráfico 7 – Frequência de acesso ao facebook

De acordo com a soma dos três primeiros dados apresentados no **Gráfico 7**, concluímos que mais da metade dos alunos usuários do *facebook*, 66,6%, o acessam pelo menos duas vezes por semana, fato que revela uma grande afinidade com essa rede. Apenas 14,8% acessam uma vez por semana; 3,7%, a cada quinze dias; 7,4%, uma vez por mês e 7,4%, outro espaço de tempo, independentemente da finalidade de acesso. Desta forma, há uma grande aproximação entre indivíduos que se encontram em espaços físicos distintos, o que colabora significativamente com o processo interacional. Em relação ao que os instiga a acessar o *facebook*, visualizemos o **Gráfico 8**, apresentado a seguir:

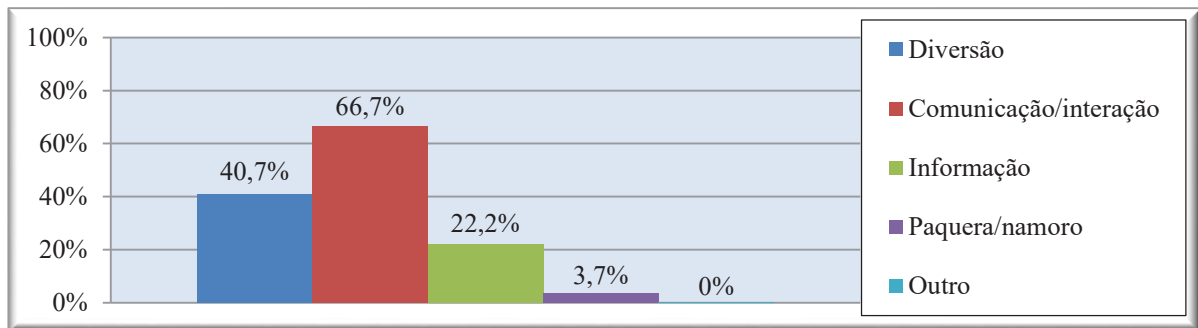


Gráfico 8 – Finalidade de acesso ao *facebook*

O **Gráfico 8** evidencia que 66,7% dos alunos usuários da rede social em questão declararam utilizarem-na a fim de se comunicarem ou interagirem, o que evidencia a importância do *facebook* nas relações interpessoais. Segundo Marcuschi (2005, p.27), “a *internet* não é um ambiente homogêneo, mas apresenta uma heterogeneidade de formatos e permite muitas maneiras de operações relativas à participação e aos processos interativos”. Assim, os dados mostram que a interação está presente de maneira intensa nessa rede social, já que o objetivo da maioria dos usuários é, exatamente, manter contato com outros indivíduos, atribuindo sentido ao que o outro escreve e esperando que ele “posicione-se” frente aos seus enunciados, através dos diversos recursos semióticos que possibilitam o processo interacional. Podemos observar que 40,7% afirmaram usarem o *facebook* para diversão. Apenas 22,2% indicaram utilizarem-no para adquirir informações e 3,7% para paquera ou namoro. Nenhum deles indicou outra finalidade além das opções indicadas.

Essa interatividade proporcionada pelos avanços da *internet* é reflexo da presença de recursos semióticos múltiplos presentes no meio virtual. Imagens, sons, escrita, cores e letras, entre outros, se complementam no processo de construção de sentidos, o que, muitas vezes,

acarreta uma sobrecarga cognitiva em usuários iniciantes ou que possuam baixo grau de letramento. O **Gráfico 9**, a seguir, refere-se à dificuldade de compreensão de textos em circulação no *facebook*, que, em sua maioria, são multimodais, ou seja, apresentam pelo menos dois modos de representação em sua constituição:

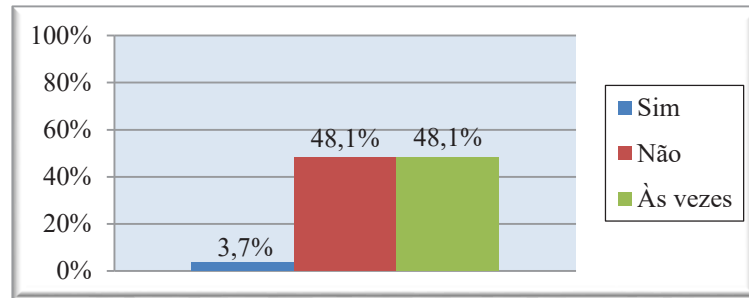


Gráfico 9 – Dificuldade de compreensão

De acordo com o **Gráfico 9**, quase metade dos alunos usuários, 48,1%, declararam não apresentar dificuldades de compreensão dos textos em circulação na rede, justificando serem de fácil compreensão e apresentarem uma linguagem informal associada a muitas imagens. Com base nas respostas dos questionários, pudemos comparar os dados e concluir que destes, 38,5% afirmavam acessar todos os dias e 23,1%, de quatro a seis vezes por semana. Desta forma, 61,6% dos alunos usuários que declaram não apresentar dificuldades são extremamente ativos na rede social. Esses dados mostram que a prática continuada em manipular elementos semióticos múltiplos influencia no processo de atribuição de sentidos a textos multimodais, o que pode colaborar significativamente com o processo interacional através da *internet*.

Ainda por meio do **Gráfico 9**, podemos notar que 48,1 % dos usuários afirmaram que às vezes sentem dificuldade de compreensão, justificando que, em alguns casos, os textos são confusos, complexos ou com muitas palavras “erradas”. Vale salientar que a escrita na *internet* apresenta, em muitas situações, “uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética” (CRYSTAL, 2001 *apud* MARCUSCHI, 2005, p.19). Aqueles usuários que ainda não estão bem familiarizados com essa forma de escrita, denominada internetês, pode apresentar dificuldade de compreensão, pois ela distancia-se da norma padrão da língua. Além disso, operar com múltiplas semioses pode provocar uma sobrecarga cognitiva (ARAÚJO e BIASI-RODRIGUES, 2005) capaz de prejudicar o processo de atribuição de sentidos, caso o usuário tenha um baixo grau de letramento digital. Dos

alunos que afirmaram apresentar alguma dificuldade, 46,2% declaravam acessar a *internet* não mais que uma vez por semana, o que representa um contato mais esporádico. Além disso, apenas 3,7% dos alunos usuários do *facebook* declararam apresentar dificuldades, o que representa um percentual relativamente baixo.

No **Gráfico 10**, disposto a seguir, podemos observar se os alunos usuários fazem uso da norma padrão da língua no *facebook*:

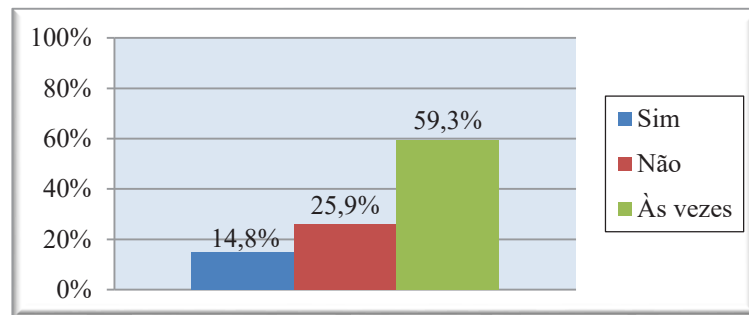


Gráfico 10 – Uso da norma padrão

Conforme evidencia o **Gráfico 10**, apenas 14,8% afirmaram fazer uso constantemente da norma padrão da língua na rede social em questão. Um percentual de 25,9% declarou não utilizá-la. Por fim, 59,3% afirmaram que às vezes utilizam-na, justificando que a norma padrão é empregada em publicações, mas quase nunca nos bate-papos (*chats*), o que nos permite concluir que há uma consciência de que as formas de escrever – formal e informal - dependem da situação comunicativa em que os interlocutores estão inseridos. Vale salientar que um dos alunos declarou ser uma perda de tempo o uso da norma padrão no *facebook*. Para ele, portanto, o mais importante naquela rede social é a interação, independentemente das convenções gramaticais.

Como múltiplas linguagens convergem no *facebook*, especialmente nas publicações e compartilhamentos, no **Gráfico 11** podemos visualizar o que os alunos privilegiam no processo de leitura no ambiente virtual:

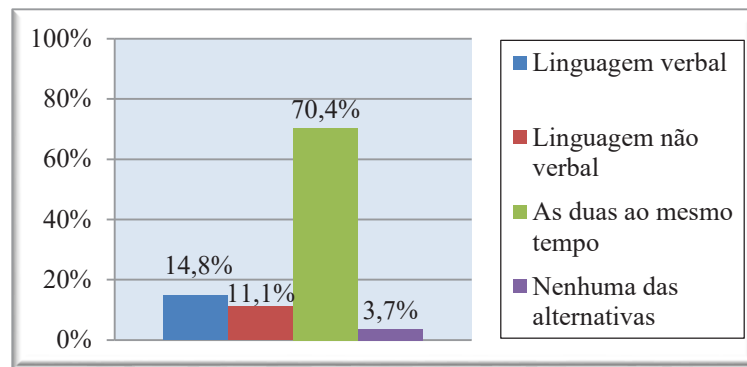


Gráfico 11 – Linguagem privilegiada no momento de leitura

Conforme evidencia o **Gráfico 11**, a grande maioria dos alunos usuários, 70,4%, declara preferir realizar a leitura de textos compostos por imagens e palavras. Um percentual de 14,8% afirma que prefere textos predominantemente verbais e apenas 11,1% afirmam preferir ler imagens. Isso mostra que textos compostos por elementos semióticos múltiplos são capazes de despertar um interesse maior dos leitores no meio virtual. Isso é reflexo do grau de escolaridade que os alunos possuem, o que permite que eles possam interligar essas semioses mais facilmente. Apenas 3,7% dos informantes não responderam a essa questão. Em relação ao processo de produção de enunciados, observemos o **Gráfico 12**:

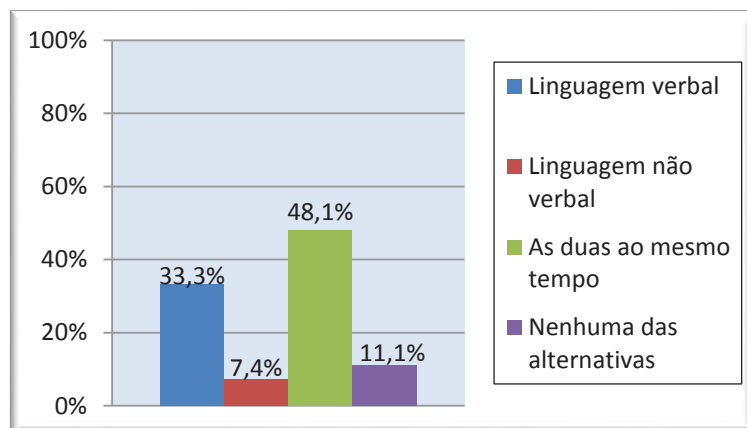


Gráfico 12 – Linguagem privilegiada no momento de produção de enunciados

Conforme podemos visualizar neste gráfico, em relação ao processo de leitura, houve um aumento no percentual de alunos que preferem a linguagem verbal (33,3%) e uma diminuição no número daqueles que preferem a não verbal (7,4%) ou as duas ao mesmo tempo (48,1%). Embora tenha ocorrido essa variação, podemos perceber que, tanto no momento de leitura quanto de produção, a maioria dos alunos usuários prefere articular

múltiplas linguagens nas publicações e comentários realizados no *facebook*. Essa habilidade de entrecruzar linguagens na construção de sentidos é fruto das possibilidades de recursos trazidas pelas inovações tecnológicas contemporâneas. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001), na era das tecnologias e na cultura ocidental, os textos estão cada vez mais multimodais. Essa tendência reafirma o fato de que a escola precisa se adaptar às novas formas de produção presentes na atualidade e desenvolver estratégias de trabalho voltadas para uma perspectiva de multiletramentos.

Devido ao fato de o *facebook* suportar uma grande diversidade de gêneros textuais, pedimos que os alunos informassem no questionário aquele que eles gostariam de desenvolver um trabalho em sala de aula. O **Gráfico 13**, a seguir, aponta as suas preferências:

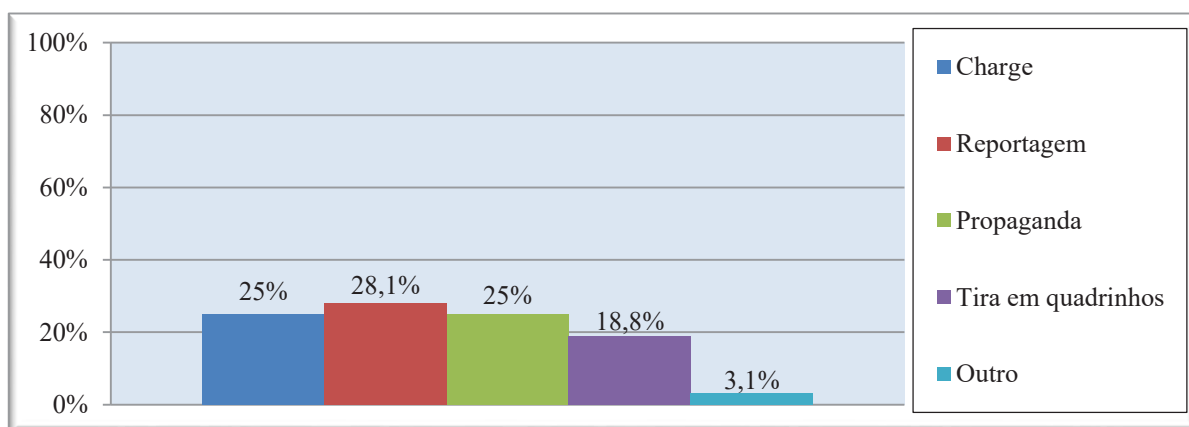


Gráfico 13 – Gênero textual selecionado pelos alunos

De acordo com o **Gráfico 13**, houve equilíbrio nas escolhas dos alunos, pois 25% apontaram a charge e esse mesmo percentual, a propaganda. 18,8% apontaram a tira em quadrinhos e apenas 3,1 apontou para outro gênero, o qual não foi mencionado. A maioria apontou para a reportagem, 28,1%, e a partir desse gênero textual pudemos elaborar uma Sequência Didática envolvendo atividades de leitura e produção realizadas tanto no espaço físico da sala de aula quanto no espaço virtual disponibilizado pelo *facebook*, os quais formaram um único espaço de interação, mediado pela tecnologia.

Com base em todas as informações estatísticas, foi possível traçar um perfil geral dos alunos pesquisados. Vejamos, no **Gráfico 14**, as características desses alunos:

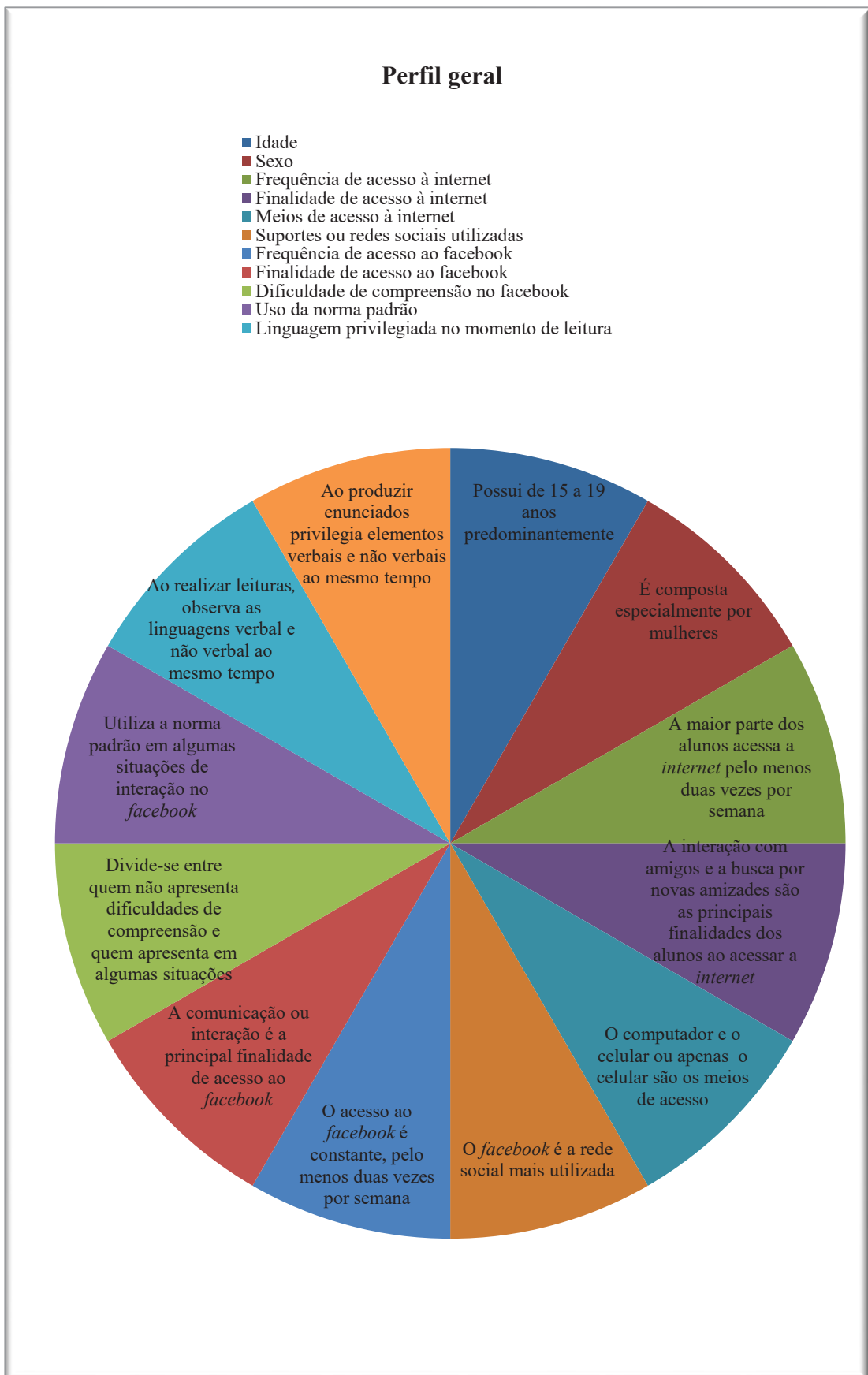


Gráfico 14 – Perfil geral da turma pesquisada

De acordo com o **Gráfico 14**, a turma em que foi realizada a pesquisa apresenta em seu perfil alunos com idade entre 15 e 19 anos, predominantemente, que acessam a *internet* e o *facebook* pelo menos duas vezes por semana, com a finalidade de interagir com amigos ou de fazer novas amizades. O computador e, especialmente, o celular são os meios de acesso à *internet* e o *facebook* é a rede social mais utilizada como espaço interacional. A turma divide-se em alunos que não apresentam dificuldades em compreender textos que circulam no meio virtual e outros que apresentam apenas em algumas situações, quando os textos são confusos complexos ou com muitos desvios da norma. Os alunos utilizam a norma padrão em alguns momentos e observam tanto a linguagem verbal quanto a não verbal no momento de leitura dos textos publicados e compartilhados. Da mesma forma, no momento de produção de textos privilegiam tanto a linguagem verbal quanto a não verbal.

Estes alunos sentem a necessidade de estarem inseridos no espaço disponibilizado na *web* a fim de atingirem alguns objetivos. Isso se torna positivo para o seu desenvolvimento cognitivo, pois, à medida que eles buscam novos espaços para a interação, têm acesso a recursos verbais, visuais e sonoros, em constante entrecruzamento, na construção de sentidos diversos. Desta forma, buscamos desenvolver algumas estratégias a fim de utilizarmos o *facebook* para o meio escolar, transformando-o em um recurso pedagógico, devido ao grande interesse dos alunos em interagirem por meio dele, além da importância de sua caracterização multimodal e de sua capacidade de suportar uma grande diversidade de gêneros textuais em circulação na sociedade. Dessa forma, acreditamos que pudemos colaborar significativamente para o processo de conhecimento e da prática de multiletramentos no Ensino Médio.

3.4 Sequência Didática: o *facebook* como recurso pedagógico

Para atingir objetivos diversos, de maneira sistemática, a partir de um determinado tema, as sequências didáticas funcionam como um eficiente instrumento metodológico à disposição do professor. Elas possibilitam aos educandos um processo de aprendizagem significativa, uma vez que partem de uma situação real de comunicação, percorrem gradativamente um caminho de construção do conhecimento e culminam com a construção de um produto final. No trato com a linguagem, geralmente elas são construídas em torno do estudo de gêneros textuais. É importante destacar que esse trabalho só se consagra realmente eficiente se houver um processo de apropriação dos gêneros pelos educandos e eles sintam a necessidade de utilização daquela prática comunicativa, desenvolvida no espaço escolar, no seu cotidiano.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), estudiosos do Grupo de Genebra, uma sequência didática corresponde a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com o objetivo de levar os alunos a dominar gêneros e situações de comunicação diversas. Uma sequência didática constitui-se, primeiramente, por uma seção de abertura, em que ocorre a exposição oral ou por escrito do estudo a ser desenvolvido e os alunos elaboram uma produção inicial ou diagnóstica. Em seguida, o estudo desenvolve-se por meio de módulos, ou oficinas, em número variável, dependendo do gênero e do conhecimento prévio dos alunos, contendo atividades ou exercícios sistemáticos que abordem características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero em pauta, a fim de que os alunos possam apreendê-las. Por fim, através da produção final, os alunos têm a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos e o professor pode avaliar se os objetivos pretendidos foram atingidos.

Estes autores afirmam que há princípios que norteiam a construção de sequências didáticas adequadas, pois é necessário que sejam contemplados em sala de aula os seguintes pontos: uma esfera de atividade em que o gênero circule; uma situação de comunicação que seja a base da inserção da produção; conteúdos relevantes e apropriados ao gênero selecionado; textos reais para serem disponibilizados aos alunos, os quais lhes sirvam de referência; organização geral do ensino; atividades que atinjam os objetivos do professor; e proposta que atinja as expectativas dos educandos.

Muitos pontos positivos são levantados por esses autores em relação à utilização de sequências didáticas, os quais fundamentam seu conceito: permitem uma integração no trabalho escolar; possibilitam uma afinidade entre os documentos oficiais que direcionam o processo de ensino e o contexto particular da sala de aula; envolvem atividades e suportes variados; possibilitam o trabalho com diversas ações de linguagem (leitura, produção oral e escrita); assim como envolvem trabalho individual e coletivo.

A visão de mundo do aluno, o seu conhecimento prévio e as formas de expressão por ele utilizadas não devem ser descartadas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que representam a pluralidade e a subjetividade na reconstrução do seu mundo, a partir da realidade com que ele tem contato. De acordo com Zabala (1998), as sequências didáticas possibilitam que diversas intenções educativas sejam abordadas na sala de aula, abrangendo dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, já que englobam conhecimentos prévios; conteúdos significativos e funcionais; valorização individual do educando, de acordo com seu nível de conhecimento; além de atividades desafiadoras e motivadoras, capazes de levar os

alunos a *aprender a aprender*. Em relação a este último ponto, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que a Educação Básica tem “a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente” (BRASIL, 1997, p.28).

O modelo proposto pelos genebrianos, de acordo com estudiosos brasileiros, requer adaptações, em resposta à nossa realidade educacional. Freitas (2004 *apud* ARAÚJO, 2013) aponta que a produção diagnóstica não é interessante no caso de alguns gêneros, por isso seria pertinente iniciar o estudo por módulos de leitura. Como utilizamos na nossa Sequência Didática reportagens que circulam no *facebook*, concordamos com Freitas (2004 *apud* ARAÚJO, 2013), em relação a esse ponto. Mesmo que os alunos tivessem conhecimentos acerca do gênero textual reportagem, seria mais interessante direcioná-los à pesquisa desse gênero, reconhecer sua estrutura, composição e função social, para, enfim, propormos a sua produção. Por isso, nossa proposta inicia-se pela explanação oral de como utilizaríamos o *facebook* como aliado em sala de aula e por uma discussão, com o intuito de ativar conhecimentos prévios dos alunos. A produção inicial não é, portanto, utilizada nesse momento.

Após observarmos a composição de diversos gêneros textuais que circulam na esfera da *web*, particularmente no *facebook*, e aplicarmos o questionário na turma pesquisada, produzimos nossa Sequência Didática a partir do gênero textual reportagem, uma vez que esse trabalho favorece o desenvolvimento de atividades envolvendo não só a escrita, mas também muitos aspectos referentes à importância da multimodalidade em sua constituição no meio virtual.

O gênero reportagem foi escolhido pelos alunos durante a aplicação dos questionários. A partir dele, temos a possibilidade de analisar elementos verbais, visuais e sonoros que fazem parte de sua constituição. Esse gênero, assim como qualquer outro, carrega em si influência da esfera de produção em que se encontra, fato que precisa ser discutido nas aulas de Língua Portuguesa.

Este gênero textual tem como objetivo levar informações às pessoas de maneira clara e abrangente, em que o tema é discutido amplamente, com auxílio de dados consistentes e diversos informantes. Esses pontos a diferenciam da notícia, gênero da esfera jornalística muito semelhante à reportagem. É interessante, também, observar que, numa reportagem, podemos encontrar um hibridismo com outros gêneros, uma vez que, em sua constituição, podem aparecer trechos de entrevistas e depoimentos, a títulos de exemplificação.

Outro ponto de destaque desse trabalho é a análise comparativa da modalidade escrita utilizada nas reportagens que circulam no *facebook* e nos comentários que as acompanham, relacionando-a a elementos sonoros e imagéticos, entre outros, que se fundem com ela na construção de sentidos dos textos.

Os recursos interacionais disponibilizados pelo *facebook* foram utilizados de forma a complementar o trabalho desenvolvido em sala de aula, possibilitando a construção de um portfólio, além de estimular pesquisas e aguçar discussões e produções de comentários.

O gênero escolhido para desenvolvermos a Sequência Didática pode circular em diferentes meios: no rádio, na televisão, em jornais impressos, em revistas ou na *internet*. Para que ele cumpra seu papel social, é necessário ser bem elaborado, de maneira coerente e coesa. Por isso, é necessário reconhecer a importância de recursos verbais e visuais disponíveis, a fim de que possam ser utilizados no contexto adequado.

Procuramos, a todo instante provocar nos alunos discussões, reflexões e avaliações, assim como negociar sentidos, a fim de construir o conhecimento acerca do gênero reportagem. Utilizamos o diálogo como instrumento de base, uma vez que consideramos o desenvolvimento das atividades da Sequência como um processo em que o percurso do aluno na produção do gênero textual é um aspecto de destaque. Em todas as aulas, estimulamos a valorização do aluno como protagonista da sua formação educativa.

Buscamos, com essa Sequência Didática, trazer a realidade do aluno para a escola. No entanto, isso não é suficiente. É necessário que ele se sinta legitimado e recompensado pelo trabalho realizado. Isso justifica a utilização dos recursos interacionais do *facebook* para a formação de um portfólio, objetivando relatar o decorrer do trabalho em sala de aula, as pesquisas, os textos trabalhados, encontrados e produzidos, além da emissão de comentários por parte dos alunos. De acordo com Crockett (1998 *apud* ALVARENGA e ARAÚJO, 2014, p. 138), o portfólio pode ser conceituado como “uma amostra de exemplos, documentos, gravações ou produções que evidenciam habilidades, atitudes e/ou conhecimentos e aquisições obtidas pelo estudante durante um espaço de tempo”. Com isso, pudemos refletir sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula e apresentar ao mundo virtual o resultado desse processo.

Acreditamos que os programas de formação de professores precisam evidenciar que não existem fórmulas prontas que sejam capazes de sanar o problema educacional brasileiro, mas que novos caminhos podem ser traçados. Esses caminhos só podem ser abertos a partir da própria sala de aula, da aceitação de que não existe um aluno “ideal”, mas “real”; além do envolvimento do professor com sua prática e da conscientização de que é preciso mudar. A

mudança amedronta, mas é necessária para que possamos fazer da educação o primeiro passo para a inclusão do sujeito no meio social em que vive. Com essa Sequência Didática direcionamos a nossa pesquisa na sala de aula, a partir de um gênero multimodal específico. Entretanto, ampliamos esse trabalho através da utilização do *facebook* como uma extensão do espaço físico para o virtual, a fim de levantar discussões a partir de outros gêneros, com o intuito de colaborar com o processo de multiletramentos dos alunos.

Público alvo: 2º Ano do Ensino Médio

Objetivo Geral: Desenvolver um estudo do gênero multimodal reportagem, envolvendo a temática “Os gritos do Brasil” e os recursos interacionais do suporte *facebook*.

Preparação: Antes de iniciar a aplicação da Sequência, informar aos alunos acerca da criação de um grupo de discussão no *facebook*, no qual serão adicionados todos os alunos da turma que acessam essa rede social. O grupo será privado aos participantes e proporcionará um espaço de ampliação das discussões em sala de aula, bem como possibilitará que os alunos pesquisem em *fanpages* presentes no *facebook*, através da ferramenta de busca, diversos gêneros multimodais envolvendo a temática abordada. Além disso, o *facebook* possibilitará a criação de um portfólio, em que as atividades desenvolvidas em sala de aula poderão ser descritas e comentadas, assim como poderão ser compartilhados os diversos gêneros textuais encontrados pelos alunos no processo de pesquisa.

1º módulo – Ativação dos conhecimentos prévios

Objetivo:

O 1º módulo deve proporcionar aos alunos:

- Revelar conhecimentos e emitir opiniões acerca da *internet*, das redes sociais, de gêneros textuais e da realidade social em que vivem.

Discutir com os alunos a partir de questionamentos relativos aos seguintes pontos: familiaridade com *internet* e redes sociais; conhecimentos sobre gêneros textuais; e realidade social dos alunos. Para uma melhor compreensão, dividimos esses pontos em três etapas de discussão:

1ª etapa: Familiaridade com *internet* e redes sociais

- Vocês costumam utilizar *internet*? Interação nas redes sociais? Qual é a rede social preferida por vocês? Por quê?
- Quem de vocês utiliza o *facebook*? O que as pessoas costumam publicar nessa rede social? Como vocês avaliam o que é publicado ou compartilhado?

2ª etapa: Conhecimentos sobre gêneros textuais

- Vocês sabem o que são gêneros textuais? Deem exemplos.
- A reportagem é um exemplo de gênero textual. Onde podemos encontrá-la? Como vocês poderiam caracterizá-la? Que função ela assume para a sociedade? Como diferenciá-la de outros gêneros da esfera jornalística, como entrevistas, notícias, documentários e outros?

3ª etapa: Realidade social dos alunos

- Vocês conhecem bem a cidade em que moram? O que há de positivo? E de negativo? Falem um pouco sobre a rua, o bairro ou o sítio em que vocês moram. Falem também sobre o dia a dia das pessoas, sobre os meios de subsistência, acesso à saúde, educação, transporte e moradia.

2º módulo – Caracterização dos recursos interacionais do *facebook*

Objetivos:

O 2º módulo deve proporcionar aos alunos:

- Identificar ferramentas disponíveis no *facebook*, as quais possibilitam o processo interacional;
- Observar a importância de *links* no *facebook*;
- Discutir sobre a escrita em publicações, compartilhamentos e comentários nessa rede social;
- Identificar gêneros textuais que se fazem presentes no *facebook*;
- Caracterizar o *facebook* como suporte para diversos gêneros textuais/digitais.

Apresentar aos alunos a reprodução da imagem de uma tela inicial do *facebook*, didaticamente dividida, como a que apresentamos na **Figura 6**, através de um *datashow*, a fim de que eles possam analisar os recursos interacionais que a constituem. Além disso, apresentar um quadro contendo a função de cada um desses recursos, conforme apresentamos a seguir:

<p>1^a- Adicionar “amigos”.</p> <p>1b- Escrever mensagens privadas.</p> <p>1c- Notificações das ações dos “amigos” que envolvem diretamente o usuário.</p> <p>1d- Ferramenta de pesquisa de perfis e páginas do <i>facebook</i>.</p> <p>1e- Linha do tempo do usuário.</p> <p>1f- Tela atualizada.</p> <p>1g- Atalhos de privacidade.</p> <p>1h- Configurações da conta.</p>
<p>2^a- Editar perfil (foto e dados)</p> <p>2b- <i>Feed</i> de notícias – publicações, compartilhamentos e curtidas dos amigos na rede.</p> <p>2c- Mesma função de 1b (escrever mensagens privadas).</p> <p>2d- Criação e visualização de eventos e lembretes de aniversários dos amigos.</p> <p>2e- Arquivo de fotos publicadas.</p> <p>2f- Criação de grupos de discussão.</p> <p>2g- Aplicativos com jogos e recursos adicionais.</p> <p>2h- Criação e monitoramento de páginas na rede social.</p>
<p>3a- No <i>status</i>, o usuário pode escrever e publicar o que deseja na rede.</p> <p>3b- Inserção de fotos e vídeos para serem publicados.</p> <p>3c- Classificar os <i>posts</i> do <i>feed</i> de notícias em “principais histórias” ou “histórias recentes”.</p> <p>3d- <i>Feed</i> de notícias ou mural – Local onde aparecem os registros de publicações, compartilhamentos, comentários e curtidas próprias e dos “amigos”.</p> <p>3e- Notificação sobre adição de “amigos”.</p> <p>3f- Lembrete de aniversariantes do dia.</p> <p>3g- Recomendação de páginas por “amigos”.</p> <p>3h- Sugestão de pessoas para serem adicionadas como “amigos”.</p> <p>3i- Pessoas que requisitaram amizade e que podem ser adicionadas à lista de “amigos”.</p> <p>3j- Publicidades.</p> <p>3k- Curtir publicações, compartilhamentos e comentários.</p> <p>3l- Emitir opiniões através de comentários.</p> <p>3m- Compartilhar publicações e compartilhamentos dos “amigos”.</p>
<p>4a- Atividades recentes relacionadas aos “amigos”.</p> <p>4b- “Amigos” <i>online</i>, com os quais pode ser iniciada uma conversação síncrona (<i>chat</i>).</p>

Quadro 1 – Recursos interacionais do *facebook*

Tais recursos podem ser apresentados aos alunos ou, simplesmente, brevemente discutidos, uma vez que partimos do pressuposto de que eles, em sua maioria, são usuários ativos do *facebook*. Os questionamentos abaixo podem servir de fio condutor para a discussão gerada a partir da tela apresentada:

- Quais os principais recursos interacionais oferecidos pelo *facebook*, que são capazes de tornar essa rede social tão atrativa e utilizada no mundo inteiro?
- Qual a importância dos elementos verbais e não verbais nessa rede?
- No *facebook*, o leitor pode escolher o percurso de sua leitura? Como? Qual a função dos *links* nesse processo?
- A escrita no *facebook*, assim como em outros gêneros no meio digital, apresenta características singulares, como abreviações, palavras com letras trocadas, onomatopeias e repetição de letras. Vamos exemplificar algumas dessas características? Como elas se manifestam nas publicações, compartilhamentos e comentários? Como podemos avaliar essa escrita? Podemos usá-la em quais situações comunicativas?
- Que gêneros textuais poderíamos encontrar no *facebook*? Por que o *facebook* pode ser considerado um suporte de gêneros textuais?

A escrita no *facebook* apresenta-se de diversas maneiras, embora, na maioria das vezes, aproxima-se da informalidade, com bastante influência da oralidade, especialmente nos comentários e nos bate-papos (*chats*). Entretanto, por estar em consonância com diversos outros sites, por meio de *links* que são publicados, o *facebook* não apresenta exclusivamente uma quebra da norma padrão, mas um hibridismo de formas de escrita, dependendo do gênero publicado. Apresentamos, abaixo, uma síntese das formas de linguagem utilizadas em certos gêneros virtuais, como em *chats*, por exemplo.

Abreviações mais usadas	Palavras com letras trocadas	Repetição de fonemas e letras
obg – obrigado	aki – aqui	kkk– risada
q – que	axo – acho	rsrsrs – risada, riso
vc, v – você	xero – cheiro	hehehe – risada
tbm, tb – também	xau – tchau	ahhhhh – decepção
blz – beleza	xateado – chateado	obaaaa – entusiasmo
pq – porque/por que	naum – não	oiiii – entusiasmo
td – tudo	tow – estou	nossaa – admiração

p – para	xauzim – tchauzinho	
n – não		
tc – teclar		

Quadro 2: Termos usados no internetês

Os questionamentos levantados nesse 2º módulo partem do pressuposto de que as ferramentas do *facebook* colaboram intensamente com o processo interacional entre os usuários, com destaque aos itens “curtir”, “comentar” e “compartilhar”, os quais são exclusividade dessa rede social. Além disso, a presença de diversos gêneros textuais constituídos a partir do entrecruzamento de pelo menos duas modalidades de expressão, em sua maioria, tais como imagens estáticas e dinâmicas, cores e organização textual, entre outros, permitem-nos classificar o *facebook* como uma rede social que funciona como suporte de textos.

3º módulo – Caracterização do gênero textual reportagem

Objetivos:

O 3º módulo deve proporcionar aos alunos:

- Utilizar a *internet* e o *facebook* como fontes de pesquisa;
- Interagir com os colegas em sala de aula e também no espaço virtual do *facebook*;
- Reconhecer as principais características e etapas de produção do gênero textual reportagem.

1º momento: Apresentar aos alunos duas reportagens encontradas no *facebook*, referentes ao tema abordado, “Os gritos do Brasil”, conforme indicam os *links* abaixo, destacando as modalidades de representação utilizadas para construção de sentidos no gênero. A primeira reportagem constitui-se, especialmente, pela relação entre imagens (estáticas) e escrita, já a segunda utiliza-se de imagens (em movimento), fala, gestos e escrita, embora a última se manifeste sucintamente. Os alunos devem ser levados ao laboratório de informática da escola, no entanto se ela não tiver condições de oferecer esse espaço a eles, o professor pode apresentar as reportagens sugeridas através de *datashow*, uma vez que esta mídia digital aproxima-se à tela de um computador.

Reportagem 1: http://www.istoe.com.br/reportagens/309017_O+GRANDE+LIDER



Fonte: <https://www.facebook.com/renato.marinhovieira?fref=ts>. Acesso em: 05 jul. 2013

Figura 9 – Reportagem predominantemente escrita

Reportagem 2: <http://www.newbreak.com.br/reportagem-da-covardia-dos-policiais-diante-dos-protestos/>



Fonte: <https://www.facebook.com/renato.marinhovieira?fref=ts>. Acesso em: 05 jul. 2013

Figura 10 – Reportagem em vídeo

2º momento: Dividir a turma em pequenos grupos e pedir que discutam sobre as semelhanças e diferenças entre as reportagens apresentadas, levando-se em consideração a temática específica (o poder de liderança da *internet* e a violência presentes nas manifestações), a estrutura, o suporte, a clareza, a função social, as linguagens e a finalidade do gênero em estudo. Em seguida, fazer um momento de socialização e possibilitar que cada equipe exponha oralmente o que observou. É uma excelente oportunidade de fazer com que os alunos se posicionem, não só em relação à estrutura e a funcionalidade dos textos, mas que manifestem a experiência de mundo que possuem em relação ao tema abordado. Depois, o professor deve fazer as anotações necessárias, através de relato das ações dos alunos, e publicar no grupo da turma no *facebook*.

3º momento: Elaborar, juntamente com os alunos, um quadro-síntese contendo informações sobre as principais características do gênero reportagem (predominantemente escrita), a partir dos textos apresentados e de suas observações, destacando os seguintes pontos: título, linha fina, introdução, definição/explicação, depoimentos, desdobramento, epílogo e ilustração. Comparar essa estrutura com a reportagem em vídeo e observar os elementos presentes nas duas ao mesmo tempo. Destacar também as etapas de produção de uma reportagem: pauta, apuração, redação e edição.

4º momento: Pedir para os alunos que, em grupos de quatro, pesquisem na *internet*, especialmente no *facebook*, diversos tipos de reportagens envolvendo o tema em pauta, a fim de imprimi-las ou gravá-las em CD e levá-las para a sala de aula. Além disso, pedir para que eles assistam a um jornal televisionado ou no rádio, a fim de ter contato com reportagens em diversas mídias. As reportagens encontradas na *internet*, assim como outros gêneros encontrados no *facebook*, referentes ao tema, como charges, tiras e depoimentos, por exemplo, devem ser publicados no grupo de discussão da turma.

4º módulo – Ampliando discussões sobre o gênero reportagem: a multimodalidade

Objetivos:

O 4º módulo deve proporcionar aos alunos:

- Conhecer o conceito de multimodalidade;
- Identificar a importância da multimodalidade na constituição de reportagens em suportes distintos;
- Discutir e sintetizar informações a partir gênero reportagem.

1º momento: Pedir para que os alunos apresentem a reportagem trazida para a sala de aula e comentem sobre o assunto específico de que cada uma delas trata, emitindo seu ponto de vista sobre o tema.

2º momento: Discutir com os alunos sobre as reportagens a que assistiram na TV ou no rádio (se estas tratavam de assuntos interessantes, quem as produziu, para quem se dirigiam, como se estruturavam, que tipo de linguagem era utilizado, qual a finalidade do texto etc.).

3º momento: Apresentar para os alunos a ideia de que os gêneros textuais são multimodais, ou seja, são construídos por diversas modalidades de expressão, ou recursos semióticos, como a palavra (oral ou escrita), as imagens (estáticas ou em movimento), cores, gestos, entonação de voz, formatação, fonte etc. Todos esses elementos, em conjunto, são peças essenciais no processo de construção de sentidos por parte do leitor, portanto, nenhum deles pode ser inferiorizado ou descartado.

4º momento: Topicalizar na lousa semelhanças e diferenças entre reportagens publicadas em diferentes mídias, como *internet*, TV, rádio, jornais e revistas impressas, no tocante às modalidades de expressão mais utilizadas, dependendo da mídia. Discutir sobre a multimodalidade nos textos apresentados pelos alunos, destacando os mecanismos responsáveis pela coesão e pela coerência em diferentes reportagens. Explorar ao máximo a participação dos alunos nesse processo interativo de construção dos conhecimentos. Fotografar as anotações feitas na lousa e publicar no *facebook*.

5º módulo– Proposta de produção a partir do gênero textual reportagem

Objetivos:

O 5º módulo deve proporcionar aos alunos:

- Refletir sobre o tema “Os gritos do Brasil” e elaborar uma pauta para a produção de uma reportagem, a qual tenha o *facebook* como suporte;
- Coletar dados e selecionar recursos tecnológicos necessários para a produção desta reportagem (apuração);
- Iniciar o processo de produção da reportagem pela turma.

1º momento: Retomar discussões sobre a cidade em que os alunos vivem e propor que eles escolham algum aspecto que poderiam explorar e construir uma reportagem, dentro do tema geral, “Os gritos do Brasil”.

2º momento: Separar a turma em três equipes. Propor que discutam entre si como é a vivência de cada um em relação ao tema geral e se dediquem à elaboração de uma **pauta** para a criação de uma reportagem. Para tanto, é necessário iniciar o processo de planejamento, selecionando o tema específico que irão abordar e dividindo as tarefas entre si.

3º momento: A partir de então, os alunos iniciarão o momento de **apuração**, a partir da coleta dos dados e fontes necessários à construção das reportagens. Além disso, escolherão o tipo de reportagem que irão produzir e, desta forma, providenciarão os recursos necessários (câmera, gravador, ou simplesmente um celular que tenha recursos desse tipo). É preciso levar os alunos a refletirem sobre o público que querem atingir, o suporte para publicação (no caso, o *facebook*), a finalidade, o que irão incluir (depoimentos, citações, quadros ilustrativos, etc.) e as modalidades de expressão ou recursos semióticos que irão utilizar.

6º módulo – Orientação e acompanhamento da elaboração das reportagens

Objetivos:

O 6º módulo deve proporcionar aos alunos:

- Desenvolver, refletir, revisar e organizar a construção da proposta de produção.

Os alunos devem se reunir nas equipes para elaborarem, sob supervisão e orientação do professor, sua reportagem.

7º módulo – Avaliação das reportagens produzidas pelos alunos

Objetivos:

O 7º módulo deve proporcionar aos alunos:

- Avaliar criticamente suas produções;
- Editar as reportagens.

O professor deve conduzir uma autoavaliação das reportagens produzidas, a partir dos seguintes questionamentos:

- A estrutura foi respeitada, de acordo com a escolha do tipo de reportagem?
- Os dados foram essenciais à compreensão dos fatos?
- Um ponto de vista da equipe acerca da temática foi apresentado?
- As modalidades de expressão utilizadas conversam entre si, de forma a colaborar como sentido geral da reportagem?

Em seguida, deve direcionar a edição das produções, a fim de que os alunos revisem o material que já possuem e façam as correções necessárias, de acordo com o tipo de reportagem produzido.

8º módulo – Apresentação das reportagens

Objetivos:

O 8º módulo deve proporcionar aos alunos:

- Apresentar as reportagens produzidas;
- Oferecer sugestões e críticas acerca da estrutura, das linguagens utilizadas, da clareza das ideias e do tema abordado, entre outros aspectos, a fim de colaborar com a revisão das produções.
- Discutir, opinar e avaliar as reportagens produzidas;

1º momento: Cada equipe deverá apresentar a sua reportagem.

2º momento: Momento de discussão e avaliação do trabalho desenvolvido pela equipe.

9º módulo – Apreciação do portfólio e criação da página no *facebook*

Objetivos:

O 9º módulo deve proporcionar aos alunos:

- Desenvolver a capacidade crítica em relação à realidade que o cerca;
- Possibilitar a funcionalidade das produções feitas e enquadrá-las na prática social dos alunos;
- Obter reconhecimento como autores potenciais que trabalham com gêneros textuais autênticos e reais.

As reportagens produzidas serão publicadas no grupo da turma criado no *facebook*, concluindo, assim, a sequência de atividades. Todos os textos e atividades desenvolvidas, bem como fotos e comentários constituirão o portfólio dos trabalhos desenvolvidos. Com o portfólio pronto, deverá ser criada uma *fanpage* no *facebook*, que tem caráter aberto, contendo todas as reportagens produzidas pelos alunos e o que de mais interessante estiver presente no grupo de discussão, a fim de sensibilizar o público leitor para vários problemas enfrentados pela sociedade, que se relacionam à saúde, educação, segurança, política e copa do mundo, entre outros, e informar acerca da realidade local em que os alunos se inserem.

4 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A análise dos dados fornecidos pelos registros das atividades desenvolvidas em sala de aula foi dividida em duas partes. Inicialmente, buscamos relatar como ocorreu o estudo do gênero reportagem nas aulas realizadas na turma, compondo o item 4.1. No item 4.2, analisamos as ações dos alunos no grupo de discussão no *facebook* como extensão do espaço físico da sala de aula, observando os recursos interacionais mais utilizados, as linguagens e a construção de sentidos nos gêneros textos que ali circularam. Assim, pudemos avaliar pontos positivos e negativos das atividades realizada nos dois âmbitos: espaços de atuação e envolvimento dos sujeitos.

4.1 Análise do estudo do gênero reportagem: aspectos didáticos

A Sequência desenvolvida em sala de aula, no período compreendido entre 18 de outubro e 06 de dezembro de 2013, serviu como parâmetro para análise das atividades nela desenvolvidas. Primeiramente, propomos aos alunos a criação do grupo de discussão no *facebook*, a fim de que todos aqueles que tinham acesso à rede social fossem adicionados como membros. A maioria dos alunos aprovou a ideia, pois estavam inseridos na cultura digital. Assim, pudemos aliar uma prática presente no cotidiano deles ao processo de ensino-aprendizagem, sem perder de vista os nossos objetivos de proporcionar o estudo de um gênero textual específico, no caso, a reportagem, a partir da temática “Os gritos do Brasil”, e ampliar o espaço físico da sala de aula.

Também foi pedido que todos os membros pesquisassem textos, por meio da ferramenta de busca, relacionados à temática geral, e compartilhassem com o grupo. Além disso, comunicamos que todas as ações realizadas comporiam o portfólio do nosso trabalho, tanto em relação ao que seria desenvolvido em sala de aula, quanto ao que seria discutido no *facebook*. Assim, pudemos motivar os alunos a participarem efetivamente de todas as etapas do nosso trabalho, o que, certamente, é algo fundamental no processo de ensino-aprendizagem: alunos e professor em sintonia.

A Sequência Didática foi dividida em nove módulos (cf. capítulo 3), os quais foram trabalhados em nove encontros presenciais, com duas horas/aula cada, totalizando assim, 18 horas/aula de atividades no espaço físico da sala de aula, conforme se pode verificar a seguir:

Data	18/10	04/11	11/11	18/11	22/11	25/11	29/11	02/11	06/12
Módulos	1° e 2° módulos	3° módulo	4° módulo	5° módulo	6° módulo	6° módulo	7° módulo	8° módulo	8° e 9°módulos

Tabela 1 – Cronograma das atividades

Além do trabalho em sala, os alunos realizaram pesquisas em grupo para a construção das reportagens e participaram ativamente do espaço disponibilizado no meio virtual como extensão do meio físico, o que implicou em uma carga horária muito maior do que as 18 horas/aula para o cumprimento das atividades desenvolvidas.

Conforme exposto no cronograma, trabalhamos o 1° e o 2° módulos no dia 18 de outubro de 2013. Iniciamos através de uma conversa com os alunos, a partir dos questionamentos que propomos na elaboração da Sequência, os quais tocavam nos seguintes pontos: familiaridade com a *internet* e com as redes sociais, conhecimentos sobre gêneros textuais e realidade social dos alunos. Com isso, pudemos englobar na discussão o uso da tecnologia, a vivência dos alunos e os conhecimentos linguísticos que eles possuíam.

Embora já tivéssemos informações sobre a familiaridade dos alunos com a *internet* e com as redes sociais, através dos questionários por eles respondidos anteriormente, buscamos levá-los a socializar seus posicionamentos nesses momentos iniciais do trabalho. Na medida em que os questionamos, eles puderam confirmar que, em sua maioria, costumavam utilizar a *internet* e interagir nas redes sociais, especialmente no *facebook*, devido à facilidade de acesso, à possibilidade de conversar com os amigos, comentar e publicar textos, entre outros pontos.

O celular foi apontado como um recurso facilitador de acesso, pois, a qualquer momento, podem acessar a rede, no entanto, os alunos acrescentaram que, no momento de digitação, encontram algumas limitações. Eles destacaram que é muito melhor escrever no computador, pois o teclado facilita a digitação, mas, como, em sua maioria, não possuem essa tecnologia e nem sempre podem se dirigir a *lan houses*¹⁸, utilizam apenas o celular. Os alunos também fizeram críticas negativas em relação às operadoras de telefonia móvel, que não oferecem um sinal de qualidade, ocasionando uma lentidão na *internet*, especialmente para ver vídeos, os quais dificilmente conseguem ser reproduzidos.

Em relação ao *facebook*, mencionaram que o utilizavam, mas fizeram a ressalva que, muitas vezes, as pessoas publicam “besteiras”, chegando a expor exageradamente suas vidas.

¹⁸ As *lan houses* são estabelecimentos comerciais em que as pessoas pagam para ter acesso a computadores ligados à *internet*.

Apesar disso, poderíamos encontrar textos e informações importantes, como notícias, vídeos curiosos, textos que fazem críticas e outros engraçados.

De acordo com os comentários dos alunos, percebemos que eles avaliaram pontos positivos e negativos em relação ao *facebook*. Sugerimos que fizéssemos um trabalho pautado sobre o que eles identificaram como fatores positivos, a fim de atingirmos os nossos objetivos.

Em relação aos conhecimentos sobre gêneros textuais, os alunos demonstraram já ter alguma noção, porém consideramos necessário fazer algumas colocações. Eles deram exemplos de gêneros, mas não conseguiram formular um conceito. Em relação ao gênero reportagem, comentaram que ele pode ser encontrado em jornais impressos e televisionados, em revistas, na *internet* ou no rádio. Afirmaram também que, através dele, as pessoas ficam mais informadas. Quando perguntamos como poderíamos diferenciar uma reportagem de outros gêneros da esfera jornalística, eles demonstraram certa insegurança, pois afirmaram serem todos bem parecidos.

No tocante à realidade em que os alunos estão inseridos, a discussão tornou-se mais aguçada, pois foram mencionados principalmente os aspectos negativos, referentes ao atendimento das necessidades básicas do cidadão. Com isso, pudemos notar os pontos que mais os instigavam e obtivemos pistas para darmos nossas sugestões na construção das reportagens.

Essa conversa inicial teve como objetivo levar os alunos a emitirem opiniões oralmente acerca do local onde vivem e do uso da *internet* e das redes sociais. Além disso, foi capaz de revelar o que eles já sabiam sobre gêneros textuais, especialmente sobre o gênero reportagem e sobre a cidade onde residem. A partir do conhecimento prévio dos alunos pudemos direcionar melhor as atividades posteriores.

Em seguida, apresentamos, por meio de um *datashow*, a tela que reproduzimos do *facebook*, a qual identificava os principais recursos interacionais de uma página inicial. No entanto, nem precisamos detalhá-los, uma vez que os alunos já os identificavam e utilizavam constantemente. Iniciamos, então, uma breve discussão em que os alunos apontaram que as possibilidades interativas proporcionadas pelos comentários e pelos bate-papos, assim como a visualização das publicações dos amigos, como fotos e vídeos, por exemplo, tornaram-se os pontos mais atrativos do *facebook*. Discutimos sobre os elementos verbais e não verbais ali presentes e sobre a função dos *links* presentes nessa rede social. Eles acrescentaram que utilizam esses *links* para selecionar os assuntos que mais lhe interessam.

Ao nos referirmos à modalidade escrita em uso no *facebook*, os alunos disseram que as pessoas escrevem muito “errado”. Nesse momento, procuramos dialogar e mostrar que as possibilidades de uso da língua que afrontam a norma padrão são apenas outras formas de construção de textos e que podem ser utilizadas, desde que estejam de acordo com determinado gênero ou contexto. Devido à informalidade presente em alguns gêneros em circulação no meio virtual, assim como a influência da oralidade e a pressa em escrever, o internetês se difundiu como um código bastante utilizado nesse meio.

Como forma de ilustrar algumas possibilidades de escrita no *facebook*, apresentamos o quadro presente no 2º módulo da nossa Sequência Didática (ver p.65), através do qual pudemos discutir sobre algumas características do internetês. Publicamos esse mesmo quadro no grupo de discussão, a fim de provocar mais reflexões.

No dia 04 de novembro, nos encontramos novamente com a turma, a fim de darmos continuidade às atividades. Nesse dia, trabalhamos o 3º módulo da nossa Sequência. Inicialmente, convidamos os alunos a se dirigirem ao laboratório de informática para terem contato com as três reportagens que selecionamos em relação ao tema geral do nosso trabalho. A escola conta com dezoito computadores, mas apenas dez estavam funcionando, portanto, tivemos que agrupar os alunos e fazer um revezamento, a fim de que todos pudessem acessar e apreciar as reportagens. Além disso, o espaço é pequeno devido à acomodação do laboratório de robótica nesse local, pois a escola não dispõe de outra sala para isso. Outro ponto negativo foi em relação à ausência de fones suficientes para todos os alunos, um dos fatores que impediram que eles acompanhassem a reportagem em vídeo e a reportagem em áudio. Além disso, o sinal da *internet* era muito baixo, o que ocasionou uma lentidão enorme no acesso. Esses fatores impediram que o nosso trabalho pudesse transcorrer conforme havíamos planejado.

Ao retornarmos à sala de aula, não dividimos a turma em pequenos grupos, conforme direcionava o 3º módulo, para discutir sobre as semelhanças e as diferenças entre as reportagens apresentadas. Vale salientar que todo planejamento é flexível e passível de mudanças. Realizamos essa discussão com toda a turma, uma vez que vários alunos não haviam visualizado todas elas. Combinamos que essas reportagens seriam todas publicadas no *facebook*, a fim de que, em outro momento, eles procurassem acompanhá-las.

Em seguida, discutimos sobre as principais características de uma reportagem predominantemente escrita, pois a maioria dos alunos havia realizado a leitura que sugerimos, enquanto estava no laboratório. No entanto, deixamos para fazer uma comparação entre os

tipos de reportagens na aula subsequente, após todos ou, pelo menos, a maioria terem visualizado.

Por fim, pedimos que os alunos pesquisassem reportagens para levarem para a sala. Além disso, eles deveriam acompanhar jornais na TV e nas rádios, a fim de discutirmos sobre as características das reportagens através de diferentes mídias.

No dia 11 de novembro de 2013, trabalhamos o 4º módulo da Sequência. Iniciamos a aula com a apresentação de quatro reportagens trazidas pelos alunos. Foram apresentadas duas, predominantemente escritas, as quais foram impressas e distribuídas à turma, uma em vídeo e outra em áudio, reproduzidas em DVD. Três delas tinham a violência como tema geral e uma delas falava sobre as pesquisas em saúde no Brasil. Seus títulos eram os seguintes: “Adolescentes infratores: aumenta número de jovens autores e vítimas da violência” (reportagem em áudio); “Nove em cada dez jovens recorrem à violência por ciúme exagerado” (reportagem em vídeo); “Mulheres sob ataque” (reportagem predominantemente escrita) e “A inflação da saúde” (reportagem predominantemente escrita).

Após esse momento, dividimos a turma em pequenos grupos e pedimos que discutissem e anotassem sobre as semelhanças e diferenças entre as reportagens apresentadas, levando em consideração a temática específica, a estrutura, o suporte, a clareza, função social, linguagens e finalidade. Em seguida, fizemos um momento de socialização e possibilitamos que cada equipe expusesse o que observou. Além disso, os alunos puderam relatar fatos vivenciados por eles ou que aconteceram nas localidades onde residem, em relação a pontos levantados pelas reportagens trazidas.

Em seguida, discutimos sobre o papel da multimodalidade na constituição dos gêneros textuais, tecendo comentários referentes a esse aspecto a partir das reportagens visualizadas até então e dos textos que estavam sendo publicados no grupo do *facebook*, a fim de que os alunos pudessem compreender o conceito apresentado e a importância de diversos recursos semióticos na constituição dos gêneros.

Por fim, topicalizamos na lousa semelhanças e diferenças, observadas pelos alunos, em relação a reportagens publicadas em diferentes mídias, como *internet*, TV, rádio e jornais e revistas impressos, no tocante aos recursos semióticos utilizados em cada caso e sua função retórica na construção dos sentidos. Destacamos a importância da escrita das imagens estáticas e dinâmicas, da entonação da voz, das cores, das fontes etc. Levamos em consideração questões referentes aos mecanismos responsáveis pela coesão e pela coerência na modalidade oral e na modalidade escrita. Além disso, topicalizamos sobre a estrutura de uma reportagem escrita, destacando: título, linha fina, introdução, depoimentos,

desdobramento, epílogo. Ressaltamos também as etapas de produção de uma reportagem: pauta, apuração, redação e edição.

Com base em todos esses pontos, elaboramos um quadro-síntese contendo os elementos básicos de uma reportagem. Incentivamos, ao máximo, a participação dos alunos nesse processo interativo de construção dos conhecimentos necessários à produção de uma reportagem. Naquele momento, notamos que alguns alunos apresentaram-se bastante interessados em realizar as suas produções.

Com essas atividades, buscamos levar os alunos a reconhecer as principais características do Gênero Textual Reportagem; a interagir com os colegas em sala de aula; a utilizar a *internet* e o *facebook* como fontes de pesquisa; a identificar recursos semióticos na constituição de diferentes reportagens; além de discutir e sintetizar ideias, fatos e estrutura a partir gênero em estudo.

No dia 18 de novembro de 2013, trabalhamos o 5º módulo. Retomamos discussões sobre a localidade em que os alunos vivem e propusemos que eles escolhessem algum aspecto que poderiam explorar e construir uma reportagem, dentro do tema geral: “Os gritos do Brasil”.

Separamos, por conseguinte, a turma em três equipes, de acordo com as afinidades dos alunos (amizade, experiências de outros trabalhos, por exemplo). Em seguida, propusemos que discutissem entre si sobre a vivência de cada um em relação ao tema geral e se dedicassem à elaboração de uma pauta para a criação de uma reportagem. Para tanto, informamos que seria necessário iniciar o processo de planejamento selecionando o tema específico a ser abordado e dividindo as tarefas entre si.

Como forma de orientar essa etapa de produção, algumas perguntas iniciais foram oferecidas: Que “grito” está preso em sua garganta em relação à cidade em que habitamos? Como esse problema se manifesta? Quais são suas causas? Que consequências pode trazer? Conhecemos alguma vítima desse problema? Que ações estão sendo desenvolvidas para combater esse problema e quem são os responsáveis por essas ações? Que soluções as pessoas sugerem?

Após a discussão, pedimos que escolhessem o tipo de reportagem a ser produzido, a fim de providenciarem os recursos tecnológicos necessários. Além disso, solicitamos que discutissem sobre o público que pretendiam atingir, os recursos semióticos que utilizariam e a finalidade da reportagem. Em seguida, pedimos que eles elaborassem um parágrafo introdutório contendo as ideias básicas que seriam trabalhadas em sua reportagem.

Com as atividades desenvolvidas nessa aula, pudemos levar os alunos a refletirem sobre o tema e elaborarem uma pauta para a produção das reportagens. Além disso, eles puderam trabalhar em equipe na construção do conhecimento; iniciar a apuração, através da coleta de dados e seleção dos recursos necessários; e dar início ao processo de produção da reportagem.

Nos dias 22 e 25 de novembro de 2013 trabalhamos o 6º módulo. Nesses dias, os alunos desenvolveram a escrita das reportagens e organizaram os dados coletados, sob nossa orientação. Nessa etapa, eles foram escrevendo, pedindo sugestões, fazendo correções, enfim, elaborando a parte escrita do trabalho. Cada equipe ficou com um tipo de reportagem, mas a escrita esteve presente nos três casos, pois, mesmo nas reportagens em vídeo e em áudio, deveríamos partir de um roteiro escrito. As gravações também ocorreram nesse período, mas em horários diferentes da aula.

No dia 29 de novembro de 2013, trabalhamos o 7º módulo, em que os alunos realizaram, em equipe, uma autoavaliação das reportagens que produziram, a partir dos seguintes questionamentos: A estrutura foi respeitada, de acordo com a escolha do tipo de reportagem? Os dados foram essenciais à compreensão dos fatos? Os recursos semióticos, ou seja, imagens estáticas e dinâmicas, cores, palavras, sons, gestos, conversam entre si, de forma a colaborar como sentido geral da reportagem? A partir de então puderam concluir a edição das produções a fim de apresentá-las à turma e as publicarem no *facebook*.

Nos dias 02 e 06 de dezembro de 2013, tivemos as apresentações das reportagens à turma. No primeiro dia, apreciamos a reportagem predominantemente escrita, a qual foi impressa e distribuída. Após a leitura, os alunos puderam realizar uma avaliação geral da produção e enfatizar pontos positivos e negativos. Também fizemos nossas observações e a equipe fez suas ressalvas em relação aos pontos levantados.

A reportagem construída, a partir da motivação da sequência didática, abordou a questão da falta de sinalização próxima a uma escola municipal localizada no bairro em que reside uma das alunas da equipe. Nas **Figuras 11 e 12** podemos visualizar a reportagem predominantemente escrita produzida pelos alunos e que, posteriormente foi publicada no grupo de discussão do *facebook*.

Falta de sinalização no trânsito preocupa população remigense

Risco de acidente de trânsito em frente à escola Estanislau Eloy, devido à falta de sinalização, é motivo de queixas da população do Bairro Bela Vista

A cidade de Remigó situada no interior do estado da Paraíba é uma cidade pacata, com baixo índice de violência. Uma cidade central, que tem uma feira livre muito procurada, uma grande extensão territorial, uma boa variedade de produtos no comércio e um clima agradável. Porém, todos estes pontos precisam ser bem trabalhados e melhorados para o benefício da cidade.

Um dos pontos negativos da cidade de Remigó é a questão do trânsito, pois há pouca sinalização e ausência de fiscalização. No bairro Bela Vista, mais precisamente na Rua Manoel Alexandre Filho, onde está situada a escola Estanislau Eloy, a situação é um pouco mais precária, pois, como se trata de uma rua estreita e com muitas vias de acesso, deveria ter pelo menos uma sinalização. Procuramos falar com a direção da referida escola, com uma autoridade pública e com uma mãe de um aluno sobre essa situação, a fim de conhecermos melhor o posicionamento deles.



Elias Isidoro da Silva, vice-diretor da Escola Estanislau Eloy.

Segundo o vice-diretor, Elias Isidoro da Silva, essa situação realmente oferece muito perigo aos alunos. Segundo ele, uma das soluções oferecidas pela escola seria a entrada dos estudantes pelo portão lateral, pois a rua ao lado tem pouco tráfego de veículos. Ele admite que, na hora da entrada e da saída, é muito perigoso devido à movimentação de alunos e de carros ao mesmo tempo.



Vereador Josinaldo Soares da Silva, populamente conhecido como Doda.

Já o vereador Josinaldo Soares da Silva, populamente conhecido como vereador Doda, afirma que entrou com um requerimento da implantação de um quebra-molas com as suas devidas sinalizações. Tais sinalizações correspondem à pintura do quebra-molas e da faixa de pedestres.

Segundo ele, "essa ação ocorre justamente para que os alunos tenham acesso à escola com um menor risco de acidentes". Com relação à saída dos alunos durante o horário entre o começo e o término das aulas, o vereador afirma que

como, atualmente, as escolas são bem abastecidas de merenda, não há necessidade dos alunos saírem da escola para comprarem lanches, até porque, a partir do momento que um aluno sai, o que acontece com o mesmo não pode ser considerado responsabilidade da direção.



Sra. Maria Francisca S. de Oliveira, mãe de um aluno da E.M.E.F. Estanislau Eloy.

A senhora Maria Francisca S. de Oliveira, mãe de um aluno da E.M.E.F. Estanislau Eloy, é residente no mesmo bairro e concorda com a opinião do vereador. De acordo com ela, a saída de alunos para comprar lanches deveria ser proibida, uma vez que, se houver qualquer acidente, a escola não poderá ser responsabilizada, pois o aluno não se encontra dentro dela. Para resolver essa situação poderia ser implantada uma cantina no interior da escola para que os alunos não tivessem a desculpa de sair na hora do intervalo. Anteriormente, de acordo com informações de funcionários da escola, havia uma cantina que, por motivos não identificados, foi desativada.

Os acidentes de trânsito se transformaram num dos problemas mais graves que a população brasileira enfrenta nos seus deslocamentos, diários ou não. Em 1997, 24.107 pessoas morreram e 374.838 ficaram feridas no local do acidente, segundo as estatísticas mais atualizadas, consolidadas para todo o Brasil pelo DENATRAN (Departamento

Nacional de Trânsito) (BRASIL, 1999). Quanto às pessoas com menos de 15 anos, estas mesmas estatísticas oficiais do Sistema de Transporte revelaram que 2.483 morreram (10,3% do total) e 35.227 ficaram feridas (10,9% do total).

Os dados sobre vítimas fatais e não fatais de acidentes de trânsito ocorridos em todo o território nacional em 1997 (BRASIL, 1999): 2,45% das vítimas fatais tinham entre 0 e 4 anos de idade e 7,85% entre 5 e 14 anos, enquanto que 2,56% das vítimas não fatais tinham entre 0 e 4 anos de idade e 8,29% entre 5 e 14 anos. A taxa de letalidade dos acidentes com menos de 15 anos (6,58%) é ligeiramente menor que a obtida para os de todas as idades (6,91%).

Para as pessoas com menos de 15 anos, a taxa de letalidade é 4,60% nas capitais e 6,58% para todo o Brasil. Os esforços para prevenir os acidentes e suas consequências devem ser os mesmos, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais, observando-se, no entanto, as características de cada uma: maior número de acidentes nas áreas urbanas e maior letalidade dos acidentes nas áreas rurais.

Esses dados, retirados do site <http://www.transiteocomvida.ufpb.br>, demonstram que atitudes concretas e preventivas são a melhor maneira de mudar a realidade do trânsito no país, pois com a vida ninguém pode brincar.

Conforme podemos observar, esta reportagem apresentou elementos verbais e visuais em sua constituição, portanto, foi atribuído a ela o caráter de gênero multimodal. Em sua estrutura, apresentou manchete, linha fina, depoimentos de entrevistados, imagens estáticas, legendas e dados estatísticos. O tema foi desenvolvido a partir de uma situação concreta da vivência deles, o que deu mais sentido à produção. Os alunos utilizaram recursos tecnológicos para capturar as imagens e editar o texto, o que contribuiu para seu letramento digital (XAVIER, 2007). A escolha das imagens juntamente com a escrita (disposição do texto na página, fonte, tamanho das letras) mostrou que os alunos integraram elementos semióticos múltiplos para construir o texto. Desta forma, acreditamos que a atividade contribuiu para o processo de multiletramentos (ROJO, 2012) da turma.

No dia 06 de dezembro de 2013, os alunos apresentaram as outras produções. Primeiramente, assistimos à reportagem em áudio, produzida a partir das dificuldades de atendimento médico na cidade de Remígio e na zona rural dos municípios de Areia e Arara. A escolha do tema aconteceu pelo fato de que os alunos pertencentes à equipe residiam nessas localidades e conheciam bem a realidade. Além disso, entrevistaram um vereador da cidade de Remígio e uma moradora da mesma localidade.

A palavra oral e a entonação da voz foram recursos semióticos fundamentais para a produção. Duas alunas da equipe expuseram suas vozes para condução da reportagem. Notamos, entretanto, que uma delas apresentou mais expressividade do que a outra. A **Figura 12** ilustra a imagem da publicação feita no grupo de discussão do *facebook*:



Figura 12 – Reportagem em áudio

Como foram gravados e organizados diversos trechos, percebemos que eles apresentaram certo distanciamento um do outro, o que ocasionou algumas pausas na reportagem. Isso ocorreu em relação à falta de “costume”, conforme afirmou uma das alunas, no momento de avaliação, em manipular o “Nero”, programa (aplicativo) que possibilitou a gravação do áudio, embora tivéssemos indicado a busca na *internet* de um tutorial¹⁹ para facilitar o trabalho.

A reportagem em vídeo foi gravada em DVD e apresentada na TV. A equipe realizou parte da gravação na própria escola e na casa de um dos entrevistados, mostrando vantagens e desvantagens da cidade de Remígio. O vídeo apresentou alguns ruídos, mas, apesar disso, não houve prejuízo à compreensão da fala do aluno. A seguir temos a **Figura 13** que ilustra a produção, a qual foi publicada no *facebook*:



Figura 13 - Reportagem em vídeo

Foram entrevistados dois professores da escola, que forneceram dados sobre o tema. Durante o processo de avaliação, os alunos da turma sugeriram que houvesse cortes de trechos da entrevista, a fim de que elas não continuassem tão longas. Mesmo após os cortes, o vídeo ainda ficou com mais de dez minutos, o que corresponde a um tempo muito longo, devido à

¹⁹ Instrumento de ensino-aprendizagem muito utilizado na informática para mostrar, detalhadamente, como funciona determinado programa ou aplicativo.

sua falta de dinamicidade. Infelizmente, não houve mais tempo, em sala de aula, para revermos a estrutura do vídeo, pois as aulas encerraram nesse dia e a turma se dispersou. Com isso, finalizamos nosso trabalho em sala de aula. O 9º módulo foi executado aos poucos. Seguindo a sugestão dos alunos, mudamos o *status* do grupo de fechado para aberto, a fim de que os textos lá publicados, assim como as fotos que registramos, pudessem ser compartilhados. Concluímos, portanto, nosso portfólio²⁰.

Por fim, criamos uma *fanpage* com o mesmo nome do tema geral, “Os gritos do Brasil”, e compartilhamos a maioria dos textos publicados no grupo de discussão, exceto fotos, questões didáticas e relatos do trabalho em sala de aula. Na **Figura 15** a seguir, visualizamos um recorte da *fanpage* criada:



Figura 14 – Fanpage “Os gritos do Brasil”

O desenvolvimento da Sequência contribuiu para que os alunos atribuíssem importância não só aos elementos verbais do texto, mas aos visuais, que funcionam como elementos retóricos no processo de construção de sentidos, e fizessem uso de vários recursos tecnológicos durante o percurso do trabalho. Além disso, ao utilizarmos o *facebook* como recurso pedagógico, pudemos proporcionar que a cultura digital, na qual os alunos estão inseridos, pudesse ser valorizada na escola. Esses aspectos colaboraram significativamente para o processo de multiletramentos dos alunos. Embora tenhamos enfrentado dificuldades quanto aos recursos tecnológicos e ao término precoce das aulas, a maior parte dos nossos objetivos foram alcançados. Os alunos também avaliaram positivamente e reconheceram que,

²⁰ Disponível em <<https://www.facebook.com/groups/361909930609849/>>.

quando são valorizados pelo trabalho que executam, se sentem motivados a estudar cada vez mais.

4.2 Análise dos recursos interacionais utilizados pelos alunos

Antes de iniciarmos a aplicação da Sequência Didática, socializamos com os alunos como seria desenvolvido nosso trabalho tanto no meio físico quanto no virtual. Informamos que seria criado um grupo de discussão no *facebook*, no qual todos os alunos usuários dessa rede social seriam adicionados. Convidamos também aqueles que não eram usuários a criarem um perfil, uma vez que já tínhamos a informação, por meio dos questionários, de que toda a turma costumava acessar a *internet*, mesmo que esporadicamente. Esclarecemos também que esse grupo seria um espaço que proporcionaria uma ampliação das discussões em sala de aula, assim como possibilitaria que os alunos pesquisassem e compartilhassem gêneros textuais diversos, envolvendo a temática “Os gritos do Brasil”. Todas as ações realizadas em sala de aula, no percurso das atividades, seriam registradas nesse espaço, de forma que, ao final, teríamos um portfólio de tudo o que realizássemos.

O grupo de discussão, portanto, foi criado no dia 19 de outubro de 2013 com o mesmo nome da temática a ser trabalhada, “Os gritos do Brasil”, por sugestão dos alunos, após discussão realizada. Ao todo, o grupo foi composto por 27 membros: 26 alunos e a professora pesquisadora. Dos vinte e sete alunos que declararam utilizar o *facebook*, apenas um deles não se enquadrou no grupo, pois não frequentava a escola constantemente, o que acarretou sua desistência no ano letivo. Os alunos que não possuíam perfil, embora tenham sido estimulados a criar um, preferiram participar apenas das atividades em sala de aula. Respeitamos suas decisões, embora acreditássemos que sua participação seria muito proveitosa para todos.

Ao criarmos o grupo de discussão no *facebook* e enviarmos os convites para os alunos, pudemos fazer uma apresentação daquilo que já havíamos conversado em sala de aula, conforme mostra a **Figura 15**, disposta a seguir:

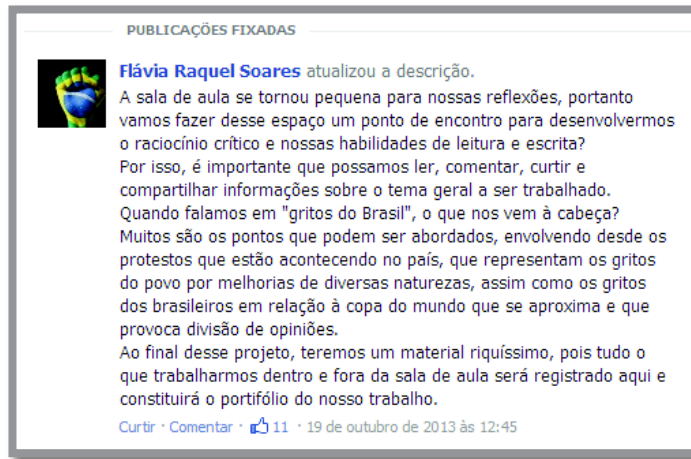


Figura15 – Descrição do grupo

Essa publicação foi postada para que sempre aparecesse como um cabeçalho das demais, as quais seguiam uma ordem cronológica de atualizações. Todas as ações no grupo foram realizadas entre os dias 19 de outubro de 2013 e 03 de janeiro de 2014, totalizando setenta e sete dias de movimentações. Foi registrado, nesse período, um número de 107 publicações e compartilhamentos, envolvendo elementos verbais e visuais, conforme visualizamos no **Gráfico 15**, apresentado a seguir:

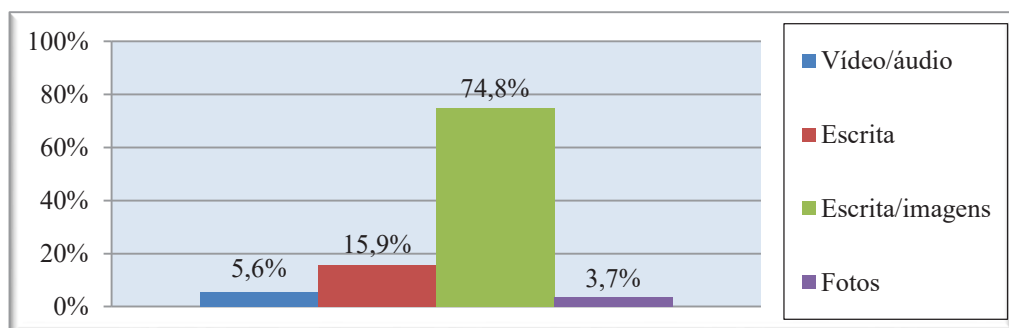


Gráfico 15 - Publicações e compartilhamentos

Conforme ilustra o **Gráfico 15**, seis publicações/compartilhamentos apresentavam formato de vídeo ou áudio (5,6%); dezessete eram inteiramente verbais (15,9%); oitenta delas eram compostas por imagens e palavras (74,8%); e quatro eram coletâneas de fotos (3,7%). Isso mostra que, no *facebook*, realmente há espaço para múltiplas modalidades de representação e que o entrecruzamento delas é a base de composição dos gêneros textuais que ali circulam, permitindo que os caracterizemos como multimodais (DIONISIO, 2011).

Uma característica marcante da *internet* é a composição em rede, em que tudo está interligado (RECUERO, 2009). Dentre as publicações/compartilhamentos registrados, sete

deles eram *links*, os quais permitem ao usuário ser remetido a outro espaço de interação sem sair da página que está acessando. Observamos que, ao se tratar de textos curtos, com mais imagens, estes eram publicados diretamente no *facebook*, tais como as charges; no entanto, quando eram mais longos, tais como as reportagens, eram utilizados *links* para redimensionar o leitor.

A grande maioria das publicações e compartilhamentos foram acompanhados por um ou mais comentários, os quais atingiram um número de trezentos e vinte e quatro, envolvendo elementos verbais, não verbais e *links*. Tais comentários puderam colaborar para o processo interacional, proporcionando um espaço de discussão das ideias apresentadas nas publicações. Também foram muito importantes, pois, por meio desse recurso, pudemos fazer uma mediação pedagógica e incentivar os alunos a observarem melhor os elementos verbais e visuais constituintes dos textos a fim de construir os sentidos dos mesmos.

A temática desenvolvida com os alunos foi elaborada a partir das manifestações populares ocorridas no ano de 2013 e das expectativas da população em relação à Copa do Mundo a ser realizada, no Brasil, em 2014. Tais manifestações representaram a luta do povo por mais justiça e igualdade, assim como a revolta pelos altos investimentos do governo em prol da Copa do Mundo. Essa temática geral trouxe para o grupo outras discussões e subtemas, os quais constavam em diversos textos publicados e compartilhados. **No Gráfico 16**, podemos visualizar os principais temas apresentados e discutidos no grupo “Os gritos do Brasil”, através de compartilhamentos dos alunos:

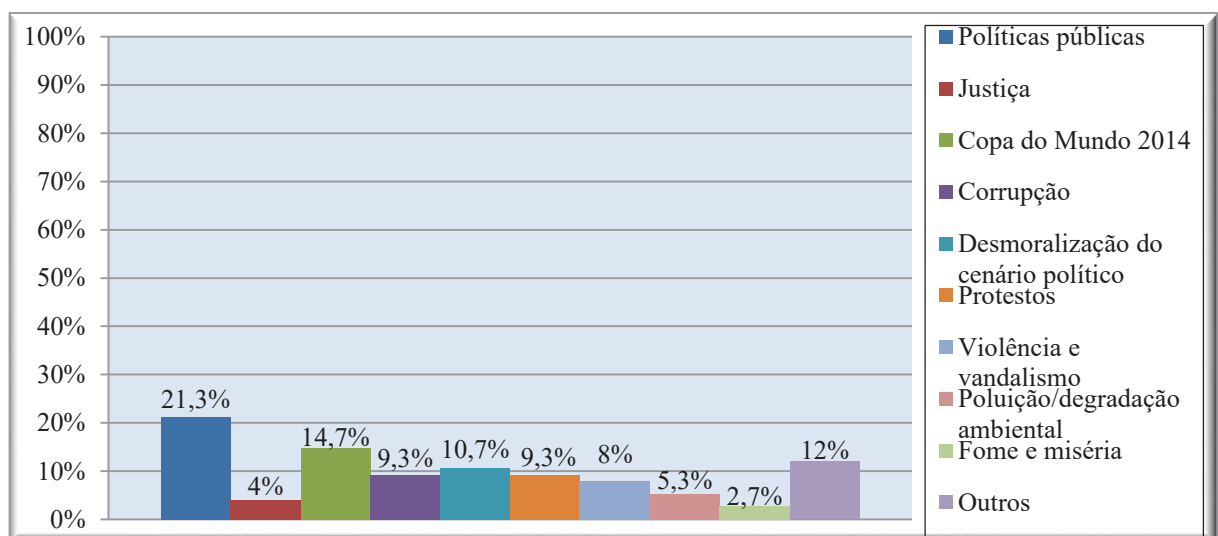


Gráfico 16 - Temas de textos compartilhados

O **Gráfico 16** aponta diversos temas apresentados através dos textos que foram publicados ou compartilhados no grupo, os quais exprimem os “gritos” do povo e, conseqüentemente, dos participantes da pesquisa, frente à atual situação vivenciada no Brasil. Podemos observar que 21,3% dos textos tratavam de assuntos relacionados a políticas públicas, tais como educação, saúde, segurança, bolsa família, impostos e distribuição de renda. Os textos representavam, principalmente, insatisfação e críticas em relação às políticas governamentais, mas também, em algumas publicações, refletiam a percepção de que o próprio cidadão também é responsável pela situação em que o país se encontra.

A Copa do Mundo foi evidenciada em 14,7% dos textos, mas em nenhum deles foi vista por um aspecto positivo, pelo contrário, em todos os casos houve críticas relacionadas aos altos investimentos governamentais na construção de estádios, enquanto o país enfrenta sérios problemas relacionados à fome, à miséria, à má distribuição de renda e ao trabalho infantil, entre outros.

Além disso, 10,7% dos textos convergiam para uma desmoralização do cenário político, especialmente em relação à pessoa do político, que é visto negativamente e de modo generalizado, pela maior parte das pessoas. 9,7% dos textos referiam-se à corrupção e esse mesmo percentual aos protestos que estavam ocorrendo cotidianamente, no ano passado. Esses assuntos que estão intrinsecamente interligados e convergem para outro assunto nos textos: violência e vandalismo, presentes em 8% das publicações e compartilhamentos. A questão da poluição e da degradação ambiental, como um todo, foi referida em 5,3% dos textos. 4% deles tratavam de alguma discussão em relação à justiça brasileira e 2,7% à fome e à miséria. Outros temas, tais como seca e educação familiar, entre outros, também foram discutidos e totalizaram 12% dos textos publicados e compartilhados, reflexo da realidade em que os alunos estão inseridos.

As ações realizadas no *facebook* tiveram como objetivo central complementar o trabalho desenvolvido em sala de aula, o qual foi constituído pela aplicação de uma Sequência Didática, a partir do gênero multimodal reportagem, que, por sua vez, foi escolhido após a aplicação dos questionários. Embora na sala de aula tenhamos escolhido apenas um gênero para trabalhar atividades de leitura e produção, no *facebook* pudemos explorar a temática e o raciocínio crítico através de outros gêneros, fator positivo para diversas discussões não só em relação aos elementos verbais, mas em torno das possibilidades de construção de sentidos a partir das múltiplas linguagens oferecidas pelo meio virtual. Além disso, pudemos registrar diversos momentos do desenvolvimento das atividades na escola, através de fotos e comentários, os quais revelaram expectativas, pontos de vista, frustrações, visões de mundo,

usos da linguagem verbal e não verbal, assim como tivemos pistas para avaliarmos os resultados obtidos.

Após conversarmos em sala de aula sobre o tema e as atividades a serem realizadas, questionamos, por meio do *facebook*, quais as expectativas dos alunos em relação à proposta apresentada em sala de aula. Eles, então, mostraram-se bastante entusiasmados, conforme pode ser notado claramente através dos comentários que realizaram no grupo de discussão, que podemos verificar na **Figura 16**, reproduzida logo abaixo. Esses comentários fizeram referência a pontos fundamentais no desenvolvimento da proposta, como o trabalho em equipe e a busca por informações, que, se bem mediados, em um processo de constante interação, podem se transformar em aprendizado para a turma.



Figura 16 – Expectativas dos alunos

Em relação às linguagens visualizadas nos comentários reproduzidos na **Figura 16**, podemos observar que foram utilizados predominantemente elementos verbais, mas a presença dos ícones de emoção, ou *emoticons*, em três deles, mostram que as imagens também colaboraram com os sentidos pretendidos. Tais imagens podem ser construídas

automaticamente a partir de símbolos do teclado. No caso da “carinha” em questão, foram utilizados “dois pontos” e um “parêntese”, que, ao serem enviados para publicação, convertem-se, automaticamente, na imagem em destaque, a qual representa a satisfação dos alunos em relação às expectativas do trabalho a ser realizado.

Os alunos foram estimulados a publicarem textos referentes ao tema geral e responderam significativamente à proposta, pois registramos quarenta e oito publicações ou compartilhamentos, capazes de suscitar diversas discussões na turma.

O *facebook* não apresenta um caráter pedagógico em sua função primeira, pois foi criado para formar uma rede de contatos e aproximar fisicamente indivíduos, através do meio virtual, os quais têm objetivos variados e buscam entretenimento, informação, assim como a inserção em determinados grupos. No entanto, se bem explorado, conforme defendemos, pode tornar-se um suporte pedagógico com múltiplas possibilidades, uma vez que permite o suporte de textos diversos, agrupados em vários gêneros, identificáveis ou não. Com isso, torna-se um recurso a mais para o professor direcionar, mediar e conduzir discussões que podem contribuir com a formação do aluno nas aulas de Língua Portuguesa.

Como o grupo de discussão foi desenvolvido para complementar e enriquecer o estudo do gênero reportagem, realizado em sala de aula, direcionamos alguns questionamentos aos alunos, a fim de que eles pudessem sintetizar na rede social alguns pontos já discutidos em sala. Na **Figura 17**, apresentada a seguir, ilustra como isso foi feito:

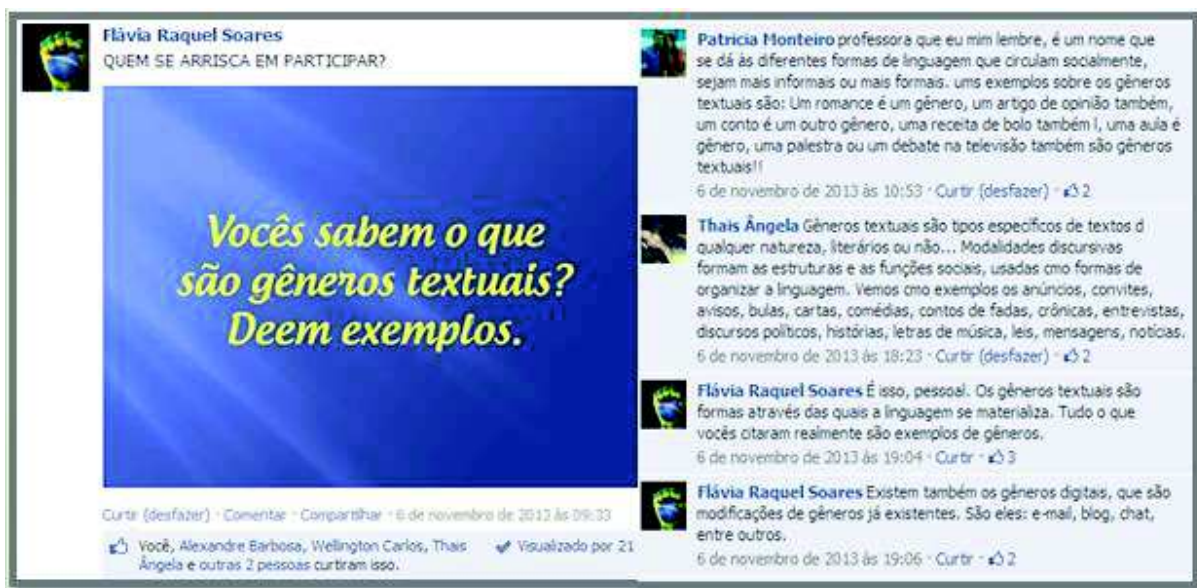


Figura 17 – Complemento do trabalho em sala de aula

Como já havíamos discutido em sala de aula, a **Figura 17** demonstra que os comentários realizados em relação à pergunta sintetizam o que foi proposto na questão. O primeiro comentário fez alusão ao fato de que os gêneros textuais circulam socialmente e correspondem a diversas formas em que a linguagem é materializada. No segundo comentário, notamos que a noção de tipologia textual esteve presente como similar ao conceito de gênero textual, o que é um aspecto negativo na formação do conceito. No entanto, preferimos não levantar essa discussão, para não trabalharmos com muitos conceitos ao mesmo tempo.

Os exemplos citados pelos alunos, como receita culinária, artigo de opinião, crônicas, anúncios, convites, contos de fadas e letras de músicas, entre outros, revelam que já há certa maturidade na concepção dos gêneros textuais como formas que organizam a linguagem e desempenham funções no meio social. Para complementar as afirmações dos alunos, citamos o *e-mail*, o *blog* e o *chat* como gêneros em circulação no meio digital, que são modificações de gêneros textuais já existentes na sociedade.

Ainda na **Figura 17**, podemos notar que, apesar de 21 usuários do grupo terem visualizado a publicação, apenas cinco acionaram a opção “curtir” e dois alunos realizaram comentários. Ao compararmos esses dados, percebemos que, devido ao número de visualizações, deveria ter sido realizado um número maior de comentários. A publicação mais comentada no grupo obteve 14 comentários, mas há aquelas que sequer foram comentadas, embora houvesse a indicação de um número elevado de visualizações. Registramos dentre os 333 comentários realizados no grupo uma média de 3 comentários por publicação. Concluimos, então, que os comentários ainda foram poucos em relação às possibilidades de discussões e ao número de publicações/compartilhamentos feitos.

Nos casos em que não houve nenhum comentário, nos questionamos se realmente houve um processo de leitura das publicações, uma vez que a informação disponibilizada pelo *facebook* não garante que o texto fora lido. O objetivo desse recurso de interação é mostrar ao grupo os usuários que visualizaram a notificação de que uma nova publicação foi realizada.

Os comentários produzidos pelos membros do grupo de discussão apresentaram objetivos diversos, como: marcar membros do grupo, realizar correção ortográfica, avaliar, discordar, concordar, questionar, elevar a autoestima uns dos outros, tirar dúvidas, adicionar *links* para enriquecer a publicação, acrescentar informações, realizar explicações acerca de elementos linguísticos ou gramaticais, exemplificar afirmações diversas, acrescentar citações e fazer agradecimentos. Na **Figura 18** e na **Figura 19**, podemos visualizar diversos comentários que correspondem aos objetivos citados anteriormente:

The image shows a screenshot of a Facebook group discussion with seven numbered annotations (1-7) pointing to specific comments. The annotations are:

- 1** Marcação de membros do grupo: Points to a comment by Flávia Raquel Soares listing group members.
- 2** Correção de palavra: Points to a comment by Jessica Maya where the word "importância" is corrected to "importância" (sic).
- 3** Avaliação: Points to a comment by Thiago Silva praising the group.
- 4** Discordância/ressalva: Points to a comment by Jessica Maya disagreeing with a point.
- 5** Concordância: Points to a comment by Jessica Maya agreeing with a point.
- 6** Questionamento: Points to a comment by Thais Ângela questioning a point.
- 7** Elevação da autoestima: Points to a comment by Thais Ângela praising the group's work.

Figura 18 – Objetivos dos comentários 1

Conforme podemos observar na **Figura 18**, as amostras representam diversos objetivos dos alunos usuários ao utilizarem a ferramenta “comentário”. No primeiro caso, os membros do grupo foram marcados, ou seja, seus nomes foram adicionados como *links*, de forma que recebessem uma notificação capaz direcionar sua atenção para a publicação da qual o comentário fazia parte.

Na *internet*, dependendo da situação comunicativa ou do gênero textual/digital em questão, há uma maior ou menor espontaneidade em relação à escrita, mesmo assim, ao produzirmos um texto, geralmente costumamos relê-lo a fim de o revisarmos em termos de conteúdo ou de aspectos gramaticais e ortográficos. No item 2 da **Figura 18**, observamos que, ao escrever e publicar determinado comentário no grupo de discussão, um de seus membros sentiu a necessidade de correção da palavra “importância”, a qual deveria ter sido utilizada no lugar de “impotência”, no comentário anterior, escrito por ele mesmo. No entanto, apesar de existir no *facebook* a possibilidade de editar ou excluir uma publicação já executada, houve a preferência por realizar um novo comentário apenas com a palavra que deveria ter sido

utilizada no comentário anterior, a qual foi colocada entre aspas, como forma de ressaltar a sua intenção.

Também pudemos observar que alguns comentários foram produzidos com o objetivo de avaliar uma ação ou produção. No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é um dos aspectos fundamentais, estando presente desde o início ao final de um processo, com fins de diagnóstico, formação ou soma de valores numéricos para constituição de notas. A avaliação é de suma importância para a orientação de ações que visam melhoria das práticas educativas. Requisitamos, em alguns momentos, que os alunos pudessem observar uns aos outros e a si mesmos, assim como as ações desenvolvidas na proposta que executamos, a fim de que contribuíssem de maneira crítica para a qualidade do processo.

No item 3, destacado na **Figura 18**, podemos observar dois comentários produzidos pelos alunos envolvidos na pesquisa. No primeiro deles, a aluna, por meio de recursos verbais e imagético, faz uma avaliação geral e positiva da utilização do grupo de discussão no processo de ensino-aprendizagem, o qual ganhou uma nova funcionalidade ao ser utilizado como um recurso pedagógico. No segundo caso, o aluno pôde avaliar uma das reportagens produzidas pela turma em sala de aula, a qual foi publicada no grupo de discussão. Ao afirmar que a produção dos colegas “Foi legau!!”, o aluno fez uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido. Vale salientar que houve um desvio da norma ortográfica na grafia da palavra “legal”, mas isso não impediu a compreensão do vocábulo e mostra que, embora o grupo de discussão estivesse sendo usado para fins pedagógicos, manteve-se uma preocupação com a norma culta, fato característico do internetês, forma de escrita bastante difundida no meio virtual.

No item 4 da **Figura 18**, em resposta ao comentário reproduzido no item 3, a aluna demonstrou discordar da avaliação realizada pelo colega e acrescentou uma justificativa para sua discordância. Além disso, fez referência a uma discussão já realizada em sala de aula em relação a esse aspecto, o que demonstra a utilidade do *facebook* como uma extensão do espaço físico da escola.

Mais adiante, no item 5, em resposta a outro comentário avaliativo, a aluna demonstrou concordar com as afirmações feitas e providenciar a resolução da questão levantada, o que nos permite comprovar o caráter interativo proporcionado entre os membros do grupo. Conseqüentemente, a interação reflete um aspecto bastante positivo no processo de ensino-aprendizagem.

No item 6, da **Figura 18**, a aluna, após concordar com uma afirmação feita em um comentário anterior, fez uma pergunta que, na realidade, revela seu ponto de vista a respeito

do que estava sendo discutido no grupo. Essa pergunta não requer necessariamente uma resposta, pois sua intenção está mais ligada ao fato abordar criticamente o fato discutido do que simplesmente perguntar algo. Poderíamos dizer que, nesse caso, há uma afirmação revestida pela forma de uma pergunta. Já no item 1 da **Figura 19**, disposta a seguir, surge uma pergunta que requer uma resposta imediata, pois o aluno quer saber se o internetês pode ser prejudicial no seu dia a dia, ou seja, em outras situações comunicativas:

The image shows a screenshot of a Facebook group chat with seven numbered annotations identifying comment objectives:

- 1 Dúvida**: A comment by Hercules Trajano asking "essa escrita pode prejudicar nosso dia a dia?".
- 2 Link**: A comment by Flávia Raquel Soares sharing a YouTube video link about "Protestos pelo Brasil - O Gigante Acordou".
- 3 Acréscimo de informações**: A comment by Flávia Raquel Soares sharing a website link "Para Frasear: Política do Pão e Circo".
- 4 Explicação linguística/gramatical**: A comment by Flávia Raquel Soares explaining the grammatical structure of the word "dá".
- 5 Exemplificação**: A comment by Thais Ângela explaining text genres and their social functions.
- 6 Citação**: A comment by Flávia Raquel Soares quoting Lao-Tsé: "Quando as pessoas abandonam sua natureza essencial para seguir seus desejos, suas ações nunca são corretas.".
- 7 Agradecimento**: A comment by Hercules Trajano thanking the group for the learning experience.

Figura 19 – Objetivos dos comentários 2

No item 1 da **Figura 19**, podemos observar que há dois comentários complementares. No primeiro caso, o aluno utiliza-se de um vocativo para nos interpelar e, em seguida, apresenta sua dúvida em forma de questionamento. Através desse caso, reafirmamos que a formação de um grupo no *facebook* para complementar os trabalhos em sala de aula favorece o processo de ensino-aprendizagem em muitos aspectos, uma vez que precisamos formar alunos criativos, curiosos, motivados e preparados para lidar com essas diversas formas de processamento de informações no meio virtual.

Ainda em relação ao item 7 da **Figura 18**, podemos notar que uma das alunas fez uma avaliação bastante positiva em relação a uma das produções realizadas no trabalho desenvolvido em sala de aula. Com isso, a equipe foi reconhecida diante da turma pela reportagem que produziu, o que é um incentivo para a realização de outros trabalhos tão ou mais desafiadores quanto esse. Notamos que, no comentário, a aluna iniciou parabenizando a equipe. Em seguida, fez referência ao áudio do vídeo, atribuindo-lhe os termos “bom” e “bem entendido”. Por fim, classificou a reportagem como um “bom trabalho”, salientando a importância das informações sobre a cidade onde reside, a utilização de dados estatísticos, a veracidade dos relatos dos professores entrevistados na reportagem, as necessidades da cidade e as diferenças entre a zona urbana e a zona rural. Observamos que a aluna enfatizou o conteúdo em detrimento da forma da reportagem, a qual foi mencionada apenas quando ela fez referência ao áudio do vídeo e à presença de dados estatísticos para comprovar fatos. Durante os momentos de orientação do processo de autoavaliação em sala de aula, pedimos que, entre outros pontos, os alunos observassem se os dados foram essenciais à compreensão dos fatos e se a estrutura da reportagem foi respeitada, de acordo com as modalidades escolhidas.

No item 2, da **Figura 19**, observamos que o comentário foi utilizado para inserção de um *link* a fim de complementar a temática levantada em um compartilhamento feito por uma das alunas no grupo de discussão. Abaixo, na **Figura 20**, podemos visualizar tal compartilhamento:



Figura 20 – Tira sobre protestos no Brasil

A tira apresentada na Figura faz referência aos protestos no Brasil, os quais podem ser apresentados como uma tomada de consciência de que a situação do país não é das melhores. No entanto, há um questionamento acerca dos motivos que levaram a população a calar-se por tanto tempo. Um deles é atribuído à TV, vista como manipuladora de opiniões, conforme podemos ver no último quadrinho. O *link* inserido permite ao usuário visualizar o vídeo no próprio *facebook* ou ser remetido para o *youtube*, seu ambiente original. A integração entre *links*, recursos semióticos da rede e gêneros textuais/digitais proporciona a manutenção dos temas discutidos e compartilhados no *facebook*. De acordo com Berto e Gonçalves (2013, p. 108), “são as informações obtidas em outros sites que ajudam a alimentar os conteúdos debatidos”.

No item 3 da **Figura 19**, temos outro *link* no comentário com o objetivo de acrescentar informações referentes à publicação, de forma de auxiliar no processo de construção dos sentidos. O texto a que o comentário pertence foi reproduzido na **Figura 21**, a seguir:



Figura 21 – Política do pão e circo

O texto reproduzido **Figura 21** é construído a partir da inter-relação entre imagens e palavras, elementos retóricos na sua constituição, portanto configura-se como um texto multimodal. A partir da imagem do Cristo Redentor, podemos deduzir que há uma referência ao Rio de Janeiro. A presença dos morros também marca a cidade, no entanto, o que mais está destacado é o estádio, localizado na posição central da imagem. Com base nos diversos

noticiários, somos informados dos altos investimentos para a Copa do Mundo e o Estádio do Maracanã foi um dos maiores beneficiados. Os elementos verbais oferecem pistas para que se faça uma comparação da realidade brasileira com a política do Pão e Circo no Império Romano, a qual tinha o objetivo de “calar” o povo nos momentos de crise, oferecendo-lhes espetáculos muitas vezes sangrentos em arenas enormes, conhecidas como Coliseu. Como nem todos têm conhecimento acerca desse fato, consideramos necessário acrescentarmos tal informação, a qual foi concretizada pela publicação do *link* que demonstramos no item 3 da **Figura 19**.

Além de acrescentar informações, também utilizamos os comentários para realizarmos explicações linguísticas ou gramaticais, conforme visualizamos no item 4 da **Figura 20**. Mesmo considerando que a *internet* possibilita ao usuário formas de escrita não padrão e que seu uso está adequado ao contexto, consideramos pertinente fazermos um trabalho de esclarecimento de como determinados elementos linguísticos se comportam de acordo com a norma padrão da língua. Esse trabalho é pautado no fato de que o aluno precisa refletir sobre os usos da língua em diferentes contextos de produção ou gêneros textuais/digitais, dos mais informais aos mais formais, observando as variações existentes de um caso para outro. Na **Figura 22**, podemos observar a publicação à qual o comentário foi dirigido:



Figura 22 – Explicação gramatical

Na Figura, podemos observar que o verbo “dar”, conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, foi grafado sem o acento, o que corresponde a uma quebra da norma padrão da língua. Embora a transgressão não tenha impedido a compreensão do texto, resolvemos acrescentar informações referentes ao seu uso de acordo com a norma gramatical vigente.

No item 5, da **Figura 19**, o comentário foi utilizado para exemplificar um conceito que fora descrito anteriormente e que necessitava ser elucidado ou esclarecido de outra forma. Assim, após apresentar o conceito de gêneros textuais, a aluna citou diversos gêneros em circulação na sociedade.

Já no item 6, da **Figura 19**, observamos que o comentário foi utilizado para publicar uma citação, a qual viria a complementar a publicação à qual o comentário fazia referência.

Enfim, no item 7, da **Figura 19**, o comentário foi utilizado pelo aluno como forma de agradecer pelo trabalho que realizamos. A partir das suas palavras, podemos perceber a satisfação em termos valorizado suas ações e produções, além de acreditarmos em sua capacidade. Nossos alunos precisam ver o mundo de maneira diferente, usando o raciocínio crítico e a sensibilidade em lidar com diversas situações cotidianas. O papel do educador é exatamente motivá-los a isso.

Ainda em relação à dinamicidade da escrita no *facebook*, percebemos, através da observação realizada no grupo de discussão, que há mais desvios da norma padrão nos comentários do que nas publicações. Identificamos nos gêneros publicados/compartilhados alguns desvios referentes à concordância e à ausência de pontuação e acentuação, conforme podemos observar na **Figura 23**:



Figura 23 – Desvios da norma padrão em publicações/compartilhamentos

Conforme visualizamos na **Figura 23**, as publicações/compartilhamentos apresentam mínimos desvios, em comparação aos elementos verbais presentes nos comentários ou nos

bate-papos, por exemplo. No primeiro caso, “é mais importante” refere-se a “novela, futebol e carnaval”, portanto, de acordo com a norma padrão, seria “são mais importantes”. No segundo caso, não há nenhum sinal de pontuação no texto, entretanto, as cores das letras e a disposição das palavras orientam a sua estrutura e norteiam o leitor. Por fim, observamos que a palavra “você” foi grafada sem o acento circunflexo. Nos três casos, os desvios da norma foram mínimas e não prejudicaram a compreensão textual.

Antes de realizar uma publicação ou compartilhamento, o usuário pode escrever algo em relação ao texto selecionado. Tal informação aparece acima da publicação. Nesse caso, observamos um número mais elevado de desvios da norma, envolvendo os seguintes pontos: repetição de letras, abreviações e ausência de acentuação, pontuação e concordância, como podemos ver alguns exemplos na **Figura 24**:



Figura 24 – Trechos escritos acima de publicações/compartilhamentos

Na **Figura 24**, podemos observar alguns desvios identificados nos enunciados situados acima das publicações/compartilhamentos. Em 1, vemos um caso de abreviação, que, aliás, foi um dos recursos linguísticos mais presentes no grupo de discussão. Também podemos ver esse caso em, “d” e “cm” ao invés de “de” e “com”, respectivamente. Em 2, temos a ausência do acento gráfico no verbo “ser”, conjugado na terceira pessoa do presente do indicativo. Também observamos essa ausência em “ai”, pertencente à expressão “nem ai” e em “so”,

correspondente a “só”. Em 3, vemos a ausência de concordância do verbo em relação ao sujeito plural “todos os candidatos”. Essa mesma ocorrência também é verificada em “tem”, correspondente ao mesmo sujeito. Em 4, observamos a repetição da vogal “i” em “aii” em substituição ao acento agudo, a fim de intensificar a sílaba. Apesar da presença desses e outros desvios da norma padrão, podemos dizer que não houve prejuízo em relação à compreensão dos enunciados, portanto, a intenção comunicativa foi atingida. Além disso, observamos a presença de *emoticons* associados aos elementos verbais, como podemos exemplificar através da **Figura 25**:



Figura 25 – Uso de *emoticon* associado à escrita

O *emoticon* utilizado acima da publicação, associado à parte verbal, representa o posicionamento de quem produziu o enunciado, revelando sua tristeza ou decepção em relação à publicação feita. Nesse caso, a imagem complementa a escrita na construção do sentido e exerce um papel tão importante quanto ela.

Por estar em consonância com diversos outros *sites*, por meio de *links* que são publicados, e por ser um suporte para publicações de gêneros diversificados, constatamos que no *facebook* não há espaço para uma exclusividade na quebra da norma padrão, mas para um hibridismo de formas de escrita, dependendo do gênero textual. Por esse motivo, em diversos momentos, realizamos explicações linguísticas e gramaticais a partir dos desvios identificados, a fim de enriquecer o conhecimento dos membros do grupo sobre as possibilidades linguísticas em diversos gêneros ou contextos.

A maior parte dos comentários realizados no grupo apresentou desvios da norma culta, apesar do grau de letramento dos alunos. Isso mostra a percepção deles em relação à informalidade presente no *facebook*, a qual permite a espontaneidade e a despreocupação com a forma, demonstrando a dinamicidade e o hibridismo da linguagem através dos gêneros textuais ali presentes, mesmo sendo usado como um ambiente virtual complementar ao espaço físico da sala de aula. Ao observarmos a reportagem predominantemente escrita produzida por eles, em sala de aula, e publicada no *facebook*, vimos uma preocupação com a linguagem, reflexo das exigências linguísticas impostas pelo gênero reportagem, que precisou passar por um pleno trabalho de revisão e edição.

Durante a pesquisa, utilizamos alguns dos principais recursos de interação disponibilizados pelo *facebook*, como a formação de um grupo e as ações de curtir, comentar, postar e compartilhar textos, a fim de proporcionar aos alunos uma extensão do espaço físico da sala de aula através de um espaço virtual. Comprovamos que, realmente, a maior parte dos textos publicados/compartilhados no *facebook*, ao qual atribuímos o caráter de suporte de gêneros, são formados pelo entrecruzamento de linguagens, constituindo-se, portanto, como multimodais.

O item “comentar” possibilitou um espaço de discussão de ideias entre os membros do grupo, tanto em relação às temáticas das publicações quanto à observação apurada de elementos verbais e visuais presentes em sua constituição, como imagens, *emoticons*, sons, cores, entre outros, os quais, juntamente à escrita, colaboraram com os sentidos pretendidos nos textos. A integração entre *links*, as ferramentas interacionais do *facebook* e os recursos semióticos dos gêneros textuais em circulação, nesse suporte, proporcionou a manutenção dos temas discutidos e compartilhados no grupo.

Além disso, a possibilidade de realização de comentários favoreceu nossa mediação pedagógica, a qual pôde auxiliar no processo de construção de sentidos dos textos e estimular os alunos a se envolverem cada vez mais nas discussões, formando, assim, uma rede de aprendizagem colaborativa. Podemos dizer que eles responderam significativamente à proposta, mas que poderiam ter discutido mais, uma vez que o número de comentários não foi tão elevado.

Os alunos também foram estimulados a desenvolver a capacidade de avaliação de si próprios e dos outros, o que veio a colaborar com o enriquecimento do nosso trabalho e com a sua formação como sujeito crítico e reflexivo. Eles também demonstraram satisfação em poder participar de modo mais ativo, através das constantes interações, e serem reconhecidos pelo trabalho que realizaram.

Em relação ao uso da modalidade escrita da língua, constatamos que não houve exclusividade na quebra da norma padrão, mas um hibridismo de formas de escrita, dependendo da situação de uso ou do gênero textual. Nos comentários, por exemplo, manteve-se uma maior despreocupação com a forma, mas isso não impediu o propósito comunicativo. No caso das publicações/compartilhamentos, foram observados poucos desvios da norma padrão.

Portanto, exploramos a temática dos gêneros textuais, com o auxílio de recursos tecnológicos variados, observando diversas modalidades de representação que, inter-relacionadas, oferecem condições para a construção de sentidos dos textos. Com base nas constatações feitas, podemos dizer que o uso do *facebook*, elemento que faz parte da cultura digital, como um recurso pedagógico complementar para o professor, colabora com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. No nosso trabalho, ele foi transformado numa extensão da sala de aula, através da criação do grupo de discussão, e ofereceu possibilidades, através de seus recursos interacionais, para os alunos desenvolverem o raciocínio crítico, analisarem sua realidade social e linguística, criarem sentidos em diversos gêneros textuais e utilizarem linguagens e tecnologias presentes no seu cotidiano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência como professora de Educação Básica exige a busca constante de estratégias diversificadas para manter a motivação de ensinar e aprender, uma vez que o próprio conceito de ensinar ganhou novas proporções nos últimos tempos, devido ao fato de estarmos vivendo em meio à cibercultura (LÉVY, 1999), ou cultura digital. A cada dia, com as evoluções tecnológicas surgem novas formas de interação e possibilidades de uso da linguagem. Além disso, os alunos estão, constantemente, em contato com as novas tecnologias de informação e comunicação, instigando a necessidade de aglutinar essa prática ao cotidiano escolar, para atingirmos os objetivos preconizados pela nova era educacional. No entanto, não é suficiente levarmos a tecnologia à sala de aula, se não houver uma mediação bem planejada por parte do professor, fator determinante para uma aprendizagem satisfatória.

Com base nisso, buscamos refletir sobre a utilização do *facebook* no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Após identificarmos os principais recursos interacionais desta rede social e o perfil da turma pesquisada, desenvolvemos e aplicamos uma Sequência Didática, contemplando um conjunto de atividades sistemáticas a serem trabalhadas em sala de aula e a criação de um grupo de discussão no *facebook*, como extensão do meio físico para o virtual. Utilizamos os recursos interacionais desta rede social para propiciar, além de leituras e discussões, o registro das ações realizadas pelos alunos e a publicação de suas produções textuais, pois consideramos que essa rede social também funciona como suporte para materialização, fixação e circulação de uma diversidade de gêneros textuais. Isso possibilitou a formação de um portfólio do nosso trabalho, com uma síntese de várias atividades realizadas.

Destacamos que a finalidade primeira do *facebook* não é funcionar como recurso pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem, mas propiciar o processo interacional entre indivíduos que se encontram conectados e inseridos na rede. No entanto, como entendemos que o ensino se torna mais eficaz quando proporciona uma interação entre professores e alunos, assim como entre os próprios alunos, na construção do conhecimento, utilizamos o *facebook* como um recurso pedagógico a mais para o professor de Língua Portuguesa e proporcionamos uma rede de aprendizagem colaborativa para os alunos.

Constatamos que os comentários das publicações exerceram um importante papel no desenvolvimento do trabalho, pois propiciaram a manutenção dos temas debatidos, tornando-se espaço para análise da inter-relação dos elementos verbais, visuais e sonoros dos textos, que se configuram como multimodais, e favoreceram a mediação pedagógica (MASETTO,

2000) no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, possibilitaram um espaço democrático e respeitoso para exposição de ideias, críticas e sugestões, entre outros.

No meio virtual, conforme afirmamos, pudemos realizar discussões a partir de vários gêneros textuais, embora, o trabalho em sala de aula fora pautado em apenas um deles, a reportagem. Os alunos leram, discutiram e produziram reportagens, envolvendo recursos tecnológicos e modalidades de representação variados, a partir da percepção da realidade social em que estão inseridos. Buscamos elaborar atividades que favorecessem o raciocínio crítico, a análise da realidade social e linguística e a criação de sentidos nos gêneros textuais, utilizando linguagens e tecnologias presentes no seu cotidiano.

Escolhemos elaborar e aplicar uma Sequência Didática, pois atribuímos importância ao fato de que o objetivo maior é levar os alunos a dominarem gêneros e situações comunicativas diversas, pois possibilitam o trabalho com diversas ações de linguagem (leitura, produção oral e escrita) (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Através dela, trabalhamos com os conhecimentos prévios dos alunos, valorizando-os como protagonistas de sua aprendizagem, além de proporcionarmos atividades desafiadoras (produção das reportagens) e motivadoras (uso do *facebook* na escola), capazes de levá-los a *aprender a aprender*.

Apesar de termos enfrentado alguns obstáculos na escola, durante o desenvolvimento da pesquisa, (poucos computadores em funcionamento; laboratório de informática pequeno, dividindo espaço com o de robótica; indisponibilidades de fones de ouvido para os alunos e antecipação do término das aulas), estes não impediram a realização da Sequência Didática e, conseqüentemente, a divulgação dos dados gerados para a dissertação ora apresentada.

A aplicação da Sequência Didática ofereceu dados bastante diversificados, os quais não foram apresentados na análise aqui registrada e divulgada. Outros temas poderiam ser abordados e/ou aprofundados, como a identidade dos usuários (alunos e professores) que se revela através das postagens e de comentários em ambientes virtuais, descaracterizada da situação de ensino-aprendizagem tradicional. Além disso, poderiam ser observados e estudados os produtos que servem para a didatização dos conteúdos necessários ao ensino na Educação Básica, tais como as sequências didáticas, a produção de gêneros, a utilização de redes virtuais, dentre outros. Desta forma, o *portfólio* gerado, o qual está disponível no meio virtual, configura-se como um produto rico para outras pesquisas e discussões dentro da área educacional.

Em suma, com este trabalho, pudemos mostrar que utilizar elementos subjugados pela escola, por não corresponderem aos objetivos do ensino tradicional, é possível e, aliás,

necessário, mediante a pluralidade cultural, tecnológica e de linguagens, que vivenciamos no século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006, p. 137-148. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1281/1281.pdf> > Acesso em: 02 mar. 2014.
- ANDRADE, A. M. C. R. e. **Blog jornalístico: a constituição do sujeito jornalista-blogueiro e do leitor digital**. 2008, 104f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca, SP, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, C. R. D. Leitura hipertextual: os liames da rede. In: PEREIRA, V. W. (org). **Aprendizado da leitura: ciência e literatura no fio da história**. Porto Alegre: EDUPUCS, 2002.
- ARANHA, Simone Dália de Gusmão. O ambiente virtual. Desmaterialização da realidade? In: SILVA, A. P. D. da.; ALMEIDA, M. de L. L.; ARANHA, S. D. de G. (orgs.) **Literatura e Linguística: teoria, análise, prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- ARAÚJO, Denise Lino. O que é (e como faz) sequência didática? In: **Entrepalavras** – Revista de Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181>>. Acesso em: 01 ago, 2013.
- ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. A natureza Hipertextual do Gênero *Chat* Aberto. In: _____ (Orgs.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.48-62.
- ARAÚJO, J. C.; SOARES, C. P. G. 2009. Afetividade, hipermodalidade e hipertextualidade nas interações no *orkut*. In: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte. Disponível em < <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais.html>>. Acesso em: 18 fev. 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p. 67-132.
- BERTO, M. & GONÇALVES, E. Diálogos online. As intersemioses do gênero Facebook. In: **Revista Ciberlegenda** - PPGCom/UFF-RJ, n.25, 2011. Disponível em <<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/452>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.53-68.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.145-162.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Brasília: MEC/CEB, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC / SEB, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC / SEF, 1997.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora UnB, 1994.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.137-152.

DIONISIO, A. P. & VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.19-42.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (et.al). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

GALLI, F. C. S. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, L. A & XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.120-134.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=251270&search=paraiba|remigio|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria>. Acesso em: 16 jan. 2014.

KOMESU, F. Pensar em Hipertexto. In: ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 87-108.

KOMESU, F.; TENANI, L. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/10.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Oxford University Press, 2001.

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

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte de gêneros textuais. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 173-186.

_____. Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. dos S. (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.17-31.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.19-36.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p.133-173.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MÍDIA. In: DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=m%EDdia>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p.11-66.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

POSSENTI, Sírio. Você entende internetês? In: **Discutindo Língua Portuguesa**. São Paulo, ano 1, n.2, p.28-33, 2006.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. & MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SALATIEL, J. R. Estudo sobre comunicação em web 2.0: mídias modulares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 1997, Santos. **Anais...** Santos: Intercom, 2007. Disponível em: <www.almanaquedacomunicacao.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2010.

SANTOS, E. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

SILVA, R. R. V. **Softwares sociais e inclusão digital: o que fazem os jovens nas redes sociais?** 2012, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, T. Uso e desenvolvimento de aplicativos sociais: perspectiva da teoria ator-rede. In: **Razón y Palabra** - Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación, n. 76, maio/jul., 2011. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N76/varia/2a%20entrega/24_Silva_V76.pdf> Acesso em 05 ago. 2013.

SIMÕES, A. C. & GOMES, M. C. A. Panorama de Estudos Linguísticos sobre o Suporte: Proposições e Debates. **Revista Gláuks**, v.13, n.1, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistaglauks.ufv.br/arearestrita/arquivos_internos/artigos/Artigo_1__Alex_e_Maria_Carmen.pdf> Acesso em 16 jul. 2013.

SOUZA, A. G. & CARVALHO, E. P. M. de. Uma noção de suporte virtual. In: **Revista Hipertextus**, v.1, 2007. Disponível em: < <http://www.hipertextus.net/volume1/Ensaio2-Aguinaldo-Eduardo.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2013.

SOUZA, A. G. *Software* e gênero digital: o caso do *e-mail* acoplado em uma plataforma www. In: Jornada Nacional de Estudos Linguísticos, 22., 2008, Maceió. **Anais...** Maceió, 2008.

SOUZA, I. B. de; NEVES, S. S. Interações mediadas pelo computador: análise da rede social *Facebook*. In: **RELEM** – Revista Eletrônica Mutações, v.4, n.6, 2013. Disponível em: <<http://www.relem.info/edicoes/ed6/art3.pdf>> Acesso em: 05 ago.2013.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

TÁVORA, A. D. F. **Construção de um conceito de suporte: a matéria, a forma e a função interativa na atualização de gêneros textuais**. Tese (Doutorado em Linguística). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2008.

VEEN, W. & VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

XAVIER, A. C. dos S. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.170-180.

_____. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F. & MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.133-148. Disponível em:

<http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf> Acesso em: 16 nov. 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZANOTTO, N. ***E-mail e carta comercial***: estudo contrastivo de gênero textual. Rio de Janeiro: Lucerna; Caxias do Sul: Educus, 2005.

ANEXO A –
Modelo de questionário respondido pelos alunos da turma pesquisada

Questionário nº _____

Aluno (a): _____ Idade: _____

Sexo: () masculino () feminino

*As questões de 1 a 4 referem-se à internet, no geral.***1. Com que frequência você acessa a Internet, aproximadamente?**

- todos os dias
- de quatro a seis vezes por semana
- duas ou três vezes por semana
- uma vez por semana
- a cada quinze dias
- uma vez por mês
- outro

2. Com que finalidade a acessa?

- para estudar ou fazer pesquisas escolares
- para interagir com amigos e/ou fazer novas amizades
- para se manter informado
- para se divertir
- outro. Qual? _____

3. Que meio(s) você utiliza para acessar a internet?

- apenas o computador
- apenas o celular
- o computador e o celular
- outro. Qual? _____

4. Que suportes ou redes sociais você costuma utilizar?

- orkut
- MSN
- twiter
- facebook
- Outro. Qual? _____

*As questões de 6 a 10 referem-se à rede social facebook, mais especificamente.***5. Com que frequência, aproximadamente, você costuma utilizar o facebook?**

- todos os dias
- de quatro a seis vezes por semana
- duas ou três vezes por semana
- uma vez por semana
- a cada quinze dias
- uma vez por mês
- outro

6. Qual sua finalidade ao utilizá-lo?

- diversão
 comunicação/interação
 informação
 paquera/namoro
 Outro. Qual? _____

7. Você sente dificuldade em compreender os textos que circulam na internet, em especial as publicações, compartilhamentos e comentários no *facebook*?

- sim
 não
 às vezes

Justificativa: _____

8. Quando você escreve no *facebook*, costuma utilizar a norma padrão da língua portuguesa?

- sim
 não
 às vezes

Justificativa: _____

9. Quando você lê publicações no “*feed* de notícias” do *facebook*, observa primeiramente:

- linguagem verbal
 linguagem não verbal
 as duas ao mesmo tempo

Justificativa: _____

10. Quando você produz enunciados e publica no *status* do *facebook*, o que privilegia?

- linguagem verbal
 linguagem não verbal
 as duas ao mesmo tempo

Justificativa: _____

11. Que gênero textual, em circulação no *facebook*, você gostaria de estudar em sala de aula?

- charge
 reportagem
 propaganda
 tira em quadrinho
 outro. Qual? _____