



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LUCIANE DE CÁSSIA ANDRADE

**O *FACEBOOK* MEDIANDO PRÁTICAS DOCENTES**

---

Londrina  
2018

LUCIANE DE CÁSSIA ANDRADE

**O *FACEBOOK* MEDIANDO PRÁTICAS DOCENTES**

Dissertação do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento

Londrina  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Andrade, Luciane de Cássia.

O Facebook mediando práticas docentes / Luciane de Cássia Andrade. - Londrina, 2018.

138 f. : il.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Gêneros discursivos - Tese. 2. Linguagem - Tese. 3. Facebook (Recursos eletrônicos) - Tese. 4. Redes sociais on-line - Tese. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

LUCIANE DE CÁSSIA ANDRADE

**O *FACEBOOK* MEDIANDO PRÁTICAS DOCENTES**

Dissertação do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Marlúcia dos Santos Domingos Striquer  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

---

Profa. Dra. Maria Isabel Borges  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 12 de fevereiro de 2018.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha querida orientadora Professora Doutora Elvira Lopes Nascimento que com sua experiência, sabedoria e paciência conduziu sabiamente minhas reflexões;

Ao Mestrado Profissional em Letras da UEL, pela oportunidade de realizar um sonho antigo, pela confiança e pela acolhida;

Aos professores do Profletras, pelo carinho e competência com que conduziram as aulas.

Ao Colégio Estadual Professor César Prieto Martinez onde leciono, pelo apoio às pesquisas e estímulo à minha qualificação docente.

Aos meus colegas da UEL que estiveram sempre solícitos oferecendo caronas nas idas e vindas por Londrina, pela parceria e, principalmente, pela amizade que ficará para sempre;

À minha família por compreender a minha ausência e pela disponibilidade em ajudar no que fosse preciso ao longo desses dois anos.

Acima de tudo, agradeço a Deus que cuidou de mim e me ajudou nessa caminhada.

*A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa [...]*

*Bakhtin (1997.p.291)*

ANDRADE, Luciane de Cássia. **O Facebook mediando práticas docentes**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

## RESUMO

Inserida no discurso contemporâneo que salienta a importância do fazer pedagógico que se diz inovador porque mediado pela tecnologia, o objetivo geral desta pesquisa é o de buscar compreender os impactos do uso da rede social *Facebook* no desenvolvimento de linguagem dos alunos. Considerando que os documentos oficiais para a educação no Paraná trazem, de modo implícito ou explícito, o pressuposto de que as práticas discursivas materializadas em gêneros textuais/discursivos podem ser considerados como um instrumento psicológico que media as ações de linguagem (SCHNEUWLY, 2004, p. 24), alicerçamos esta investigação pela premissa de cunho didático de que os gêneros de texto devem ser o centro do processo de ensino de produção e compreensão. Nessa perspectiva, buscamos validar o Comentário de *Facebook* como gênero do discurso capaz de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita de alunos do ensino fundamental de uma escola pública. Esta pesquisa se fundamenta nos aportes teóricos e metodológicos oriundos do interacionismo sociodiscursivo, sobretudo nos trabalhos desenvolvidos sobre a questão do ensino-aprendizagem de gêneros textuais (SCHNEUWLY, 1994; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; NASCIMENTO, 2009). Os resultados indiciam diversos aspectos que fazem das redes sociais, em especial o gênero Comentário do *Facebook* um instrumento que pode mediar ações formativas que tenham como objetivo o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

**Palavras-chave:** Gênero do discurso. Comentário de *Facebook*. Capacidades de linguagem. Multiletramento.

ANDRADE, Luciane de Cássia. *Facebook mediates teaching practices*. 2018. 138 p. (Professional Master's Degree in Languages – PROFLANGUAGES) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

### ABSTRACT

Inserted in the contemporary discourse that emphasizes the importance of pedagogical doing that is said to be innovative because mediated by technology, the general objective of this research is to seek to understand the impacts of using the social network Facebook in the development of students' language. Considering that the official documents for education in Paraná bring, implicitly or explicitly, the assumption that discursive practices embodied in textual / discursive genres can be considered as a psychological instrument that mediates language actions (Schneuwly, 2004, p. 24), we base this research on the didactic premise that text genres should be the center of the teaching process of production and understanding. In this perspective, we seek to validate the Facebook Commentary as a discourse genre capable of contributing to the development of oral and written expression skills of elementary school students in a public school. This research is based on the theoretical and methodological contributions derived from sociodiscursive interactionism, especially in the works developed on the subject of teaching- learning of textual genres (SCHNEUWLY, 1994; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; NASCIMENTO, 2009). The results point to several aspects that make social networks, in particular the Facebook comment genre an instrument that can mediate formative actions aimed at the development of language abilities.

**Key Words:** Discourse genre. Facebook comment. Language skills. Multiletrament.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> –	Gráfico 1- 8º ANO .....	16
<b>Figura 2</b> –	Leitura silenciosa em sala de aula.....	18
<b>Figura 3</b> –	Gráfico 2 - 7º ANO .....	21
<b>Figura 4</b> –	Acessos do 7º ano ao <i>Facebook</i> .....	22
<b>Figura 5</b> –	Fachada do Colégio Estadual Instituto de Educação Professor César Prieto Martinez.....	23
<b>Figura 6</b> –	A construção do modelo didático de gêneros: etapas .....	43
<b>Figura 7</b> –	Imagem do debate .....	92
<b>Quadro 1</b> –	Currículos das IES do Paraná .....	29
<b>Quadro 2</b> –	Os agrupamentos de gêneros segundo Dolz e Schneuwly.....	37
<b>Quadro 3</b> –	A arquitetura textual conforme Bronckart .....	39
<b>Quadro 4</b> –	Capacidades de linguagem (inspirado em Dolz & Schneuwly, 2004).....	41
<b>Quadro 5</b> –	Fontes de pesquisa muito acessadas na internet .....	46
<b>Quadro 6</b> –	Capacidades de linguagem mobilizadas pelos usuários do gênero: síntese.....	59
<b>Quadro 7</b> –	Cronograma das oficinas.....	63
<b>Quadro 8</b> –	Ícones ilustrativos de uma expressão facial .....	68
<b>Quadro 9</b> –	Variedade e fragilidades percebidas .....	75
<b>Quadro 10</b> –	Capacidades de linguagem do comentário de <i>Facebook</i> .....	80
<b>Quadro 11</b> –	Reprodução dos comentários sobre a postagem “UM LIKE PARA EIKE?” .....	83
<b>Quadro 12</b> –	Lista dos problemas recorrentes na detectados primeira produção .....	99

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1       Objetivos da pesquisa.....	14
2       Passos iniciais e apreciações .....	15
3       Encaminhamentos didáticos articulados à leitura de um livro .....	17
3.1     A entrada da rede social <i>Facebook</i> .....	19
4       Público- alvo da pesquisa.....	19
5       Caracterização da escola .....	22
6       Metodologia .....	25
7       A estrutura da dissertação .....	26
<b>SEÇÃO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	28
1.1     As redes sociais como ferramentas da Pedagogia dos Multiletramentos.....	28
1.2     Os gêneros do discurso como megainstrumentos no ensino e aprendizagem das práticas discursivas.....	33
1.3     A proposta de análise de gêneros de textos do interacionismo sociodiscursivo .....	38
1.4     O objetivo do ensino: desenvolver capacidades de linguagem.....	40
<b>SEÇÃO 2 – O MODELO DIDÁTICO: FERRAMENTA PARA A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA</b> .....	43
2.1     O “Comentário do <i>Facebook</i> ”: aspectos de um modelo didático do gênero .....	44
2.2     As postagens de <i>Facebook</i> : identificando capacidades de linguagem.....	50
<b>SEÇÃO 3 – AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS</b> .....	61
3.1     Sequências didáticas para desenvolver capacidades de linguagem .....	61
3.2     Descrição das ações docentes ao longo das oficinas.....	62
3.3     Análise da produção final do comentário de <i>Facebook</i> .....	94
3.3.1   Autoavaliação das produções .....	98
3.4     Indícios do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos.....	101

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108
<b>APÊNDICE</b> .....	113
<b>ANEXO 1</b> – (autorização dos pais) .....	114
<b>ANEXO 2</b> – Exemplo de imagem apresentada – meme .....	116
<b>ANEXO 3</b> – Vídeo apresentado em sala sobre os emoticons.....	116
<b>ANEXO 4</b> – Exemplo de atividade feita em sala de aula.....	117
<b>ANEXO 5</b> – Exemplo de ortografia no internetês.....	117
<b>ANEXO 6</b> – Estrangeirismo .....	118
<b>ANEXO 7</b> – Exemplo de atividade sobre o estrangeirismo .....	118
<b>ANEXO 8</b> – Vídeo Internetês.....	119
<b>ANEXO 9</b> – Exemplo de atividade sobre o internetês .....	120
<b>ANEXO 10</b> – GênerodiscursivoTrailer .....	121
<b>ANEXO 11</b> – Exemplo de paródia .....	122
<b>ANEXO 12</b> – Exemplo de resenha.....	122
<b>ANEXO 13</b> – Gênero discursivo sinopse .....	123
<b>ANEXO 14</b> – Exemplo de atividade oral sobre o poema “ <i>Facebook</i> ” .....	124
<b>ANEXO 15</b> – Pesquisa do grupo 1 – “Versos Íntimos” .....	135
<b>ANEXO 16</b> – Pesquisa do grupo 2 – folhetim .....	136
<b>ANEXO 17</b> – Pesquisa do grupo 3 – LavaJato .....	136
<b>ANEXO 18</b> – Grupo 4 – Pesquisa –Macunaíma .....	137
<b>ANEXO 19</b> – Grupo 5 – alegoria .....	138

## INTRODUÇÃO

Apesar da experiência de mais de uma década atuando no magistério, sinto<sup>1</sup> necessidade de refletir sobre a minha prática em sala de aula, espaço-tempo em que fui colecionando acertos, erros, decepções e frustrações. Reconheço a pluralidade de abordagens para a produção do objeto de ensino, todas movidas por uma motivação que leve ao sucesso da aprendizagem, mas que o ensino da língua deve dar-se por meio de gêneros de texto, é hoje um consenso entre linguistas teóricos e aplicados, que se referem ao estudo dos gêneros, como uma área interdisciplinar muito fértil.

Consciente de que a tecnologia tem possibilitado a criação de uma maneira diferente de lidar com a escrita, como professora da educação básica, tenho refletido sobre uma questão que vem ocupando grande espaço nos contextos familiares, na mídia e, sobretudo, nas instituições escolares. É consenso entre nós, professores, que nossos alunos escrevem e se comunicam por meio dos gêneros textuais/discursivos em seus aparelhos celulares e nos computadores, mas apresentam desinteresse pela escrita na escola e muitas dificuldades de produzir os gêneros textuais/discursivos propostos pelo professor na sala de aula.

Nesse contexto de “luta” entre o uso dos aparelhos celulares, o apelo das redes sociais e a produção escrita escolar, surgem questionamentos sobre as minhas práticas docentes. Partindo da questão: A linguagem na forma como é utilizada pelos adolescentes nas redes sociais prejudica ou alavanca a aprendizagem da escrita dos gêneros textuais emergentes nos contextos da vida social em que a situação impõe ao usuário um padrão mais formal de uso da linguagem? Em que consistem as capacidades de linguagem na produção escrita naquele contexto virtual? Essas capacidades de linguagem se materializam em produções textuais significativas, que instauram autênticas interações verbais, ainda que no mundo virtual? De que forma tais capacidades poderiam ser trabalhadas de modo que elas impliquem desenvolvimento na produção escrita nas situações escolares?

Segundo pesquisa realizada por Dom Tapscott (1999) com adolescentes que são nativos digitais<sup>2</sup>, percebe-se que eles têm assumido alguns comportamentos que incidem diretamente no uso da língua, tais como: imediatismo interacional, tolerância ao diferente e autonomia na aprendizagem. Talvez a adoção desses comportamentos como princípios de ação na rede

---

<sup>1</sup> Em certas passagens mais pessoais, optei pelo uso da primeira pessoa.

<sup>2</sup> Segundo Marc Prensky (2001), nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, *vídeo games e internet*. Do ponto de vista dos Nativos Digitais, seus instrutores e professores podem ser considerados Imigrantes Digitais.

explique parte do uso não convencional que essa geração tem feito da língua quando interagem no mundo virtual.

Nesse contexto, no intuito de “compreender para poder transformar o meu agir pedagógico” (NASCIMENTO, 2014), tornei-me mestranda no curso de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, cuja proposta é a de dar suporte ao trabalho do professor que atua no Ensino Fundamental. Um dos objetivos desse Mestrado é indicar meios adequados para o trabalho em sala de aula com os gêneros discursivos emergentes em diferentes esferas da atividade, focando práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais. Essa proposta de curso veio ao encontro da minha busca por aperfeiçoamento profissional.

Assim, essa pesquisa surgiu como busca de reflexão para compreender se a interação nas redes sociais e desenvolver em meus alunos capacidades de linguagem que se mostrem mais (ou menos satisfatórias) do que a produção escrita usualmente mobilizada nas atividades escolares. Para isso, tenho buscado levantar dados que me tragam respostas, começando pela observação do gênero na forma como circula na rede social *Facebook*, sobretudo nas postagens e respectivos Comentários postados por usuários que fazem parte do meu grupo particular de amigos de *Facebook*. Com o objetivo de conhecer o “Comentário de *Facebook*” como um instrumento mediador das interações sociais naquela rede social, procurei conhecer as particularidades do gênero relacionadas ao contexto de produção e de recepção, e também relacionadas à arquitetura textual (BRONCKART, 2006; NASCIMENTO, 2009), o que me fez buscar singularidades relacionadas às capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) necessárias para que um usuário produza e poste o seu texto no *Facebook*.

Preocupada com as práticas de letramento dos meus alunos (que propiciem práticas com os multiletramentos), realizei atividades diagnósticas com os meus alunos do ano letivo de 2016 (8º. Ano). A minha intenção era a de conhecer o acesso às práticas de leitura dos alunos em textos que circulam fora do ambiente escolar (igrejas, *shopping*, *internet* e outros), assim como as possibilidades de acesso a materiais impressos, como revistas e jornais, em seu convívio doméstico. Atestei serem quase que exclusivas à escola as oportunidades de leitura e escrita dadas a eles e, o que é muito preocupante, constatei as dificuldades dos alunos para obterem revistas, jornais e livros que propiciem leituras que ultrapassem os livros didáticos fornecidos pela escola. Entretanto, o acesso à internet estava lá, à disposição dos alunos que tivessem computador em casa, *tablets* ou celulares. A preocupação com a ausência de material impresso na vida dos meus alunos foi atenuada pela presença da *internet* (e tudo o que ela representa em

relação ao acesso a milhões de informações de todas as áreas da cultura humana). O celular estava presente na vida dos meus alunos e, por meio dele, o acesso à internet estava garantido.

Essa pouca exposição dos alunos aos textos impressos pode ser um dos redutores da qualidade dos seus textos orais e escritos. Por isso, como alternativa para suprir tal fragilidade, busquei novos caminhos e ferramentas para enfrentar esse problema. Foram essenciais as atividades do PROFLETRAS, que despertaram em mim a consciência de que era importante proporcionar aos meus alunos novas situações de produção escrita e de leitura, mediadas por ferramentas que ultrapassassem o trabalho cotidiano com o livro didático e, assim, trouxessem novas práticas de letramento a serem desenvolvidas nas oficinas de leitura e produção de textos. Dessa forma, decidi-me pelo “Comentário do *Facebook*” como um gênero discursivo (ou do discurso) que emerge no contexto virtual.

Assim, o “Comentário do *Facebook*” é o gênero do discurso que constitui o meu objeto de investigação, ao mesmo tempo que constitui o objeto de ensino e aprendizagem no meu contexto escolar. Por esse instrumento semiótico, pretendo mediar meus gestos de ensinar a produzir textos orais e escritos que se materializam no gênero textual/discursivo<sup>3</sup>.

Com o objetivo geral de validar ou invalidar a hipótese de que o “Comentário de *Facebook*” pode constituir uma ferramenta didática capaz de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita dos alunos do 8º e do 7º. ano do Ensino Fundamental, dei início ao passo inicial desta pesquisa: a formação de um grupo no *site* da rede social *Facebook*, exclusivamente formado por mim e pelos meus alunos do 8ª ano em 2016 e do sétimo ano em 2017. Como usuários da rede, eu e meus alunos interagimos por meio de vídeos, mensagens, fotos e, por vezes, comentários na página, de acordo com as publicações ali realizadas.

É importante ressaltar que todos os participantes já acessavam a rede social, tendo suas próprias páginas compostas por membros de suas relações pessoais, que foram mantidas simultaneamente à formação do novo grupo.

O objetivo da iniciativa foi o de promover (para fim de análise) o acesso aos enunciados proferidos pelos alunos de forma espontânea e em diferentes situações comunicativas no cotidiano do ambiente virtual. Embora todos soubessem da pesquisa e da sua relação com o *Facebook*, acreditei que o tempo de interação (ao longo do ano letivo) acabaria favorecendo

---

<sup>3</sup> Comunga-se do pensamento de Marcuschi (2008), para o qual a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou gênero do discurso” podem ser usadas intercambialmente. O autor considera que, salvo em momentos em que se queira identificar um fenômeno específico, são maneiras complementares de falar da língua em funcionamento (MARCUSCHI, 2008, p. 58-154).

momentos de descontração e espontaneidade por parte dos integrantes do grupo. Nesse intuito, foi eleita a rede social *Facebook* como lugar de ação e de investigação pela sua popularidade junto aos adolescentes e às demais faixas etárias.

Na busca de validar (ou não) a premissa de que o *Facebook* pode ser um importante aliado ao ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, focamos a nossa atenção sobretudo em relação à capacidade de pensar criticamente sobre temas sociais controversos, de argumentar para defender posicionamentos, opiniões e pontos de vista.

## 1 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral faz emergir as seguintes questões que constituem o norte desta investigação:

1. A linguagem na forma como é utilizada pelos adolescentes nas redes sociais prejudica ou alavanca a aprendizagem da escrita dos gêneros textuais emergentes nos contextos da vida social em que a situação impõe ao usuário um padrão mais formal de uso da linguagem?
2. Em que consistem as capacidades de linguagem na produção escrita naquele contexto virtual?
3. Essas capacidades de linguagem se materializam em produções textuais significativas, que instauram autênticas interações verbais, ainda que no mundo virtual?
4. De que forma tais capacidades poderiam ser trabalhadas de modo que elas impliquem desenvolvimento na produção escrita nas situações escolares?

Tais questionamentos conduzem esta pesquisa aos seguintes objetivos específicos:

1. Confirmar (ou negar) que a escrita utilizada em comentários na rede social *Facebook* não prejudica a aprendizagem da produção textual escrita na escola.
2. Entender os diferentes comportamentos do adolescente em relação ao interesse pela escrita nos ambientes virtuais e o desinteresse na produção de textos na escola.
3. Verificar as capacidades de linguagem demonstradas na produção escrita no contexto virtual.

4. Orientar os alunos quanto à necessidade de adequar a linguagem utilizada aos diferentes gêneros e suportes.

## 2 Passos iniciais e apreciações

Este projeto teve início no ano de 2016 com alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa- Paraná e teve como colaboradores os alunos do 8ª ano em 2016 e do 7º ano em 2017, ambos do período vespertino.

Iniciou-se o uso do *Facebook* com os alunos do 8º ano como instrumento de apoio às aulas. O objetivo naquela primeira experiência era confirmar se as tecnologias digitais e principalmente a rede social *Facebook* poderiam motivar os alunos a participarem com entusiasmo das aulas de Língua Portuguesa, tornando as mais atraentes e produtivas, principalmente, porque a turma era composta por 28 alunos adolescentes, com idade entre 13 e 15 anos, obcecados por tecnologia, assim como o são a maioria dos jovens nessa idade.

Foi realizada primeiramente uma atividade diagnóstica a fim de conhecermos quais práticas ou eventos de letramento faziam parte do cotidiano daqueles discentes fora do ambiente escolar. A investigação a qual foi composta por um questionário de 6 perguntas de múltipla escolha (APÊNDICE) demonstrou que dos 28 alunos da sala, 4 tinham acesso frequente à materiais impressos, como revistas e jornais. Desse número constatou-se que, apenas 2 já haviam lido um livro do início ao fim e, que desse total, 3 participavam de eventos de exposição oral, como em igreja (2 alunos) e associação recreativa (1 aluno).

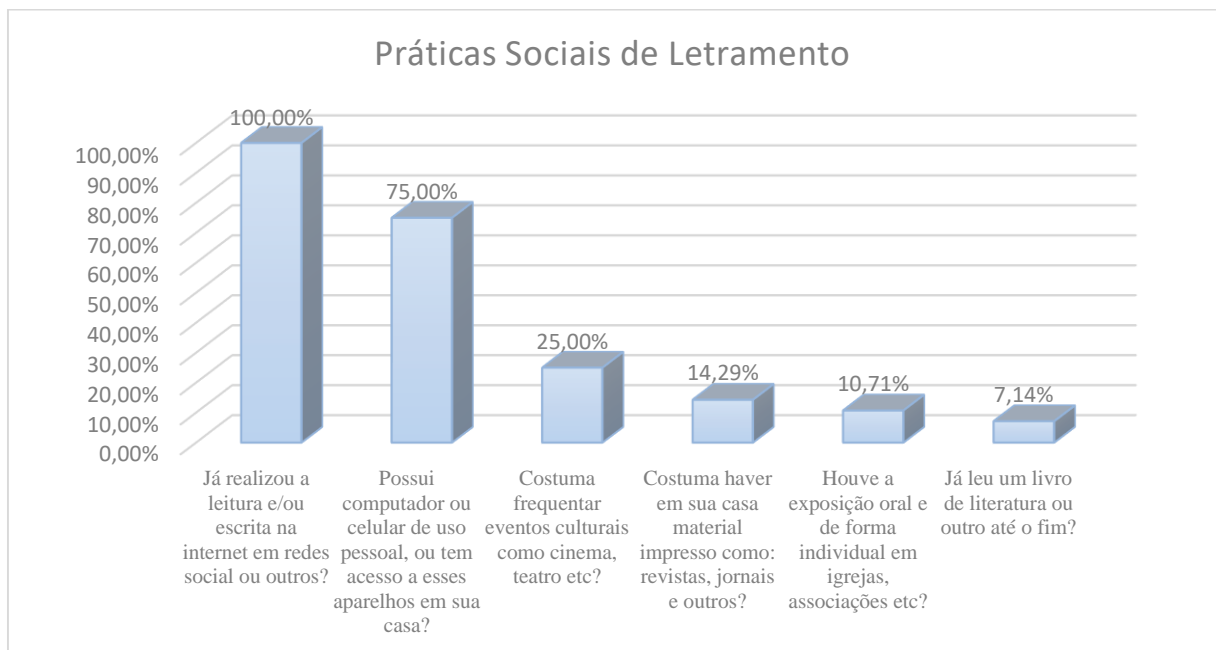
No entanto, de acordo com o levantamento feito, a grande maioria dos alunos do 8º ano nunca havia produzido de forma orientada e estruturada um único gênero oral, nem mesmo na sala de aula. Quando produziam algum texto, era sempre atendendo às solicitações do (a) professor (a), não havendo, portanto, uma prática social que desse uma justificativa para a escrita tornando-o menos artificial.

Percebeu-se que as aulas de língua portuguesa continuavam sendo reproduções artificiais e descontextualizadas e que seguiam privilegiando sobretudo a escrita, contradizendo a concepção de Marcuschi (2010) que defende a linguagem como prática situada nas esferas de utilização da língua. Também pode ser constatado pelos dados coletados que a participação dos alunos em atividades culturais como cinema, teatro, museu ou mesmo *show* de música ou dança praticamente não acontecia. Apareceram escassos frequentadores de cinema e show de música que totalizaram 7 alunos dos 28 apenas.

Todos declararam, entretanto, já terem em algum momento lido, curtido ou compartilhado na internet. Desses, 7 não interagiam diariamente, porque não possuíam aparelhos próprios. Os comentários, disseram, ocorriam com menor frequência e de acordo com o que foi verificado ao longo da pesquisa, sempre por meio de respostas muito curtas.

No gráfico abaixo, é possível observar os resultados dessa primeira investigação sobre as práticas discursivas do 8º ano as quais implicaram letramentos que ultrapassaram os muros da escola. São eles:

Figura 1- Gráfico do 8º ANO



Fonte: da própria autora

O gráfico mostra que as tecnologias digitais favorecem de forma espontânea o acesso à leitura e à escrita. Mesmo aqueles que não possuem aparelhos próprios, acabam acessando à internet na escola ou por meio de aparelhos de outros.

Com o objetivo de aproveitar o potencial que as tecnologias oferecem no fomento da leitura e da escrita, a constatação evidenciada pelo gráfico foi fundamental para dar iniciativa ao passo seguinte, que foi a formação de um grupo no *site* da rede social *Facebook*, exclusivamente formado pela docente e pelos seus alunos do Ensino Fundamental do 8ª ano, em 2016 e do 7º ano em 2017.

Buscando evitar concepções reprodutoras de ensino, as quais promovem cada vez mais o distanciamento entre as práticas escolares e as práticas sociais, o propósito em 2016 e 2017

foi o de explorar o gênero comentário de *Facebook* como um instrumento de ensino e aprendizagem, capaz de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita dos alunos. Afinal, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p. 21), “Ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social”. É função da escola promover, por meio do desenvolvimento e a ampliação do domínio da leitura e escrita, a inserção do aluno à vida e ao mundo do trabalho sem, no entanto, deixar de considerar os conhecimentos prévios dos alunos e sim ampliá-los progressivamente. Apesar de o gênero comentário de *Facebook* ser um gênero escrito, por vezes, pode materializar um gênero oral como o debate, por exemplo.

A metodologia utilizada fundamentou-se principalmente pela Didática das Línguas da Universidade de Genebra, representada aqui pelos autores Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, os quais se referem aos gêneros textuais como “instrumentos” que permitem fazer uso da língua, ou seja, os sujeitos falam ou escrevem por meio do auxílio de um gênero, que “é um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.171).

### **3. Encaminhamentos didáticos articulados à leitura de um livro**

Partindo sempre do pressuposto de que o objeto de ensino e aprendizagem de línguas deve estar articulado a uma prática discursiva, foram dados os seguintes encaminhamentos:

Descreve-se inicialmente os primeiros trabalhos realizados com os alunos do 8º ano, no qual foi buscado explorar o gênero comentário de *Facebook*, no intuito de construir devidamente a capacidade argumentativa desses alunos, propondo - lhes para isso a leitura, em sala, do livro “Eu sou Malala”. Optou-se por fazer a leitura do livro exclusivamente durante as aulas. Essa decisão baseou-se na vontade de incentivar a leitura. Por meio de discussões e questionamentos os alunos foram incitados a refletir e posteriormente opinar na rede social sobre a temática do livro, além disso, garantia que todos lessem a obra do começo ao fim.

Por solicitação de professores junto à direção da escola, esse livro havia sido recentemente adquirido pela biblioteca, em quantidade suficiente e em tempo hábil (uma vez que o projeto foi iniciado no último trimestre do ano de 2016), o que fez com que o tempo fosse dividido entre o conteúdo programático para a série/ano, as leituras e as produções de textos para serem postados em rede social *Facebook*.

Figura 2 - Leitura silenciosa em sala de aula



Fonte: da própria autora

Essas imagens são de uma das aulas de leitura. Ela foi especial pela recepção que o livro teve se comparado às demais leituras realizadas durante o início deste ano letivo. Os alunos realmente gostaram desse livro. É um livro de linguagem simples e, talvez por a protagonista ser uma adolescente assim como os leitores, ler sobre a luta de uma garota paquistanesa pelo direito à educação e à própria condição feminina diante do Islamismo fundamentalista trouxe-lhes orgulho. E esse era o objetivo da escolha: mostrar que dar voz as mulheres significa torná-las mais fortes, dar condições para que se sintam seguras e autoconfiantes e, assim, cresçam pessoal e profissionalmente enfrentando posturas e sociedades predominantemente machistas.

É importante salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), instituídas em 2013 e pautadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, são normas obrigatórias do planejamento escolar, da elaboração do currículo e que garantem o conteúdo mínimo a ser ensinado. Esse conteúdo mínimo foi garantido. Das cinco aulas semanais de língua portuguesa, passaram três delas lendo e duas cumprindo com o conteúdo gramatical específico do 8º ano e o do livro didático. As leituras contextualizavam o ensino à medida que os aspectos gramaticais e outros iam sendo percebidos no próprio texto.

Pelas imagens, é possível perceber a concentração dos alunos durante a leitura desse livro, o que confirma as palavras de Colomer (2007), quando salienta que meninos e meninas necessitam de tempo na aula para praticar a leitura individual, assim como de rotinas cotidianas para que se “lembrem” de que podem pegar um livro e não o controle remoto da tv.

### 3.1 A entrada da rede social *Facebook*

Concomitantemente à leitura feita em sala de aula, a professora-pesquisadora, com a devida autorização por escrito dos pais ou responsáveis, postava no grupo do *Facebook* da turma vídeos, textos e fotos que explicavam sobre a cultura em foco no livro. Além disso, propunha que os alunos comentassem sobre suas impressões e opiniões sobre o livro, ou seja, usassem o gênero Comentário de *Facebook* para falar sobre o que lhes despertou o interesse pela leitura do livro, que expressassem sua opinião sobre se, no Brasil, havia casos em que a mulher também era submetida à opressão do homem. Semanalmente a turma discutia as páginas já lidas.

A primeira e rápida (já que começou no último trimestre de 2016) experiência de uso das tecnologias no ensino da língua portuguesa foi positiva, porque possibilitou perceber o quanto mais motivados para a leitura estiveram os alunos a partir da utilização do *Facebook* como ambiente de comunicação e aprendizagem. O fato de lerem e depois comentarem na rede social desafiou positivamente alguns alunos, mas poucos conseguiram fazer uso de argumentos sólidos e coerentes. Nem todos souberam participar interagindo respeitosamente no *Facebook*. Inversamente a isso, os comentários feitos pelos alunos ao final de cada aula de leitura eram ricos em detalhes e cheios de argumentos fundamentados no livro. Mas ao serem escritos e postados, eram limitados a pouquíssimas palavras, muitas vezes abreviadas ou simplesmente recorriam a símbolos (*emoticons*) para expressar a opinião.

Assim, o ano de 2016 serviu para que pontos frágeis no ensino e a aprendizagem fossem repensados e colocados em prática em 2017, com uma próxima turma, mas o que mostrou de positivo foi que alunos têm mais prazer em ler e escrever quando a leitura e a escrita envolvem o uso das tecnologias digitais e, mais especificamente, a rede social *Facebook*.

Isso deu a certeza de que esse era o caminho certo, e, em 2017, o projeto sob o título “O *Facebook* mediando práticas docentes” já em fase de qualificação nortearia ao longo do ano letivo o desenvolvimento dos trabalhos com a turma do 7º ano, desde os seus primeiros meses.

## 4 Público - alvo da pesquisa

A turma, escolhida em 2017 para a intervenção e aplicação efetiva do projeto era do 7º ano do Ensino Fundamental, é composta por 30 alunos. Durante os primeiros meses, foi feito também o levantamento de quais práticas de letramento faziam ou fizeram parte do cotidiano

dos alunos fora do ambiente escolar. Para isso, a pesquisadora aplicou um questionário de cinco perguntas de múltipla escolha e uma aberta, que tinham como objetivo reafirmar ou não que os alunos leem e escrevem mais e se são mediados pelas tecnologias digitais. Importante salientar que, ao analisar os dados coletados sobre a turma anterior (8º ano), essa hipótese foi confirmada, resultado esse repetido também com a turma de sétimo ano, como demonstrado logo abaixo.

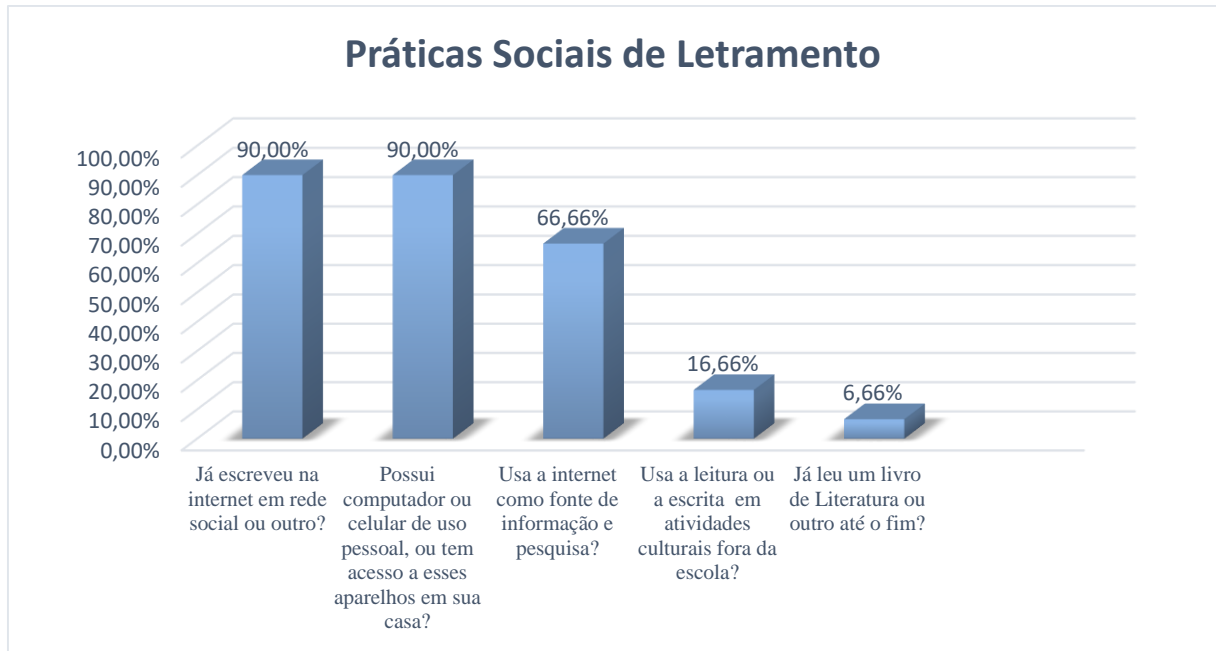
Além disso, a pesquisadora procurou, por meio da observação, conhecer um pouco da turma em relação às preferências, problemas de aprendizagem em geral e perfil, para somente no segundo semestre, iniciar as oficinas que pelos seus desdobramentos pontuariam as suas fragilidades.

Quanto ao perfil da turma do 7º ano, ele é bem variado, enquanto alguns alunos são críticos e participativos e outros desinteressados, há em sala aqueles que, apesar de dedicados aos estudos, não conseguem expor um pensamento crítico ou defender um ponto de vista ao produzir um texto.

A indisciplina em sala prejudica bastante o ensino e a aprendizagem; e, em casos extremos, é preciso recorrer à equipe pedagógica para mediar os conflitos que surgem em sala, cujo *bullying* é o principal responsável. Infelizmente esse problema transpôs os muros da escola durante a aplicação do projeto em rede social, o que acabou redirecionando a pesquisa. Tratou-se, a partir disso, de reajustar o já planejado e trazer para o campo de ação a pesquisa, discussão e reflexão sobre o comportamento do jovem na internet. Questões éticas entraram em pauta nas discussões em proporções não previstas e acabaram fazendo parte da pesquisa de forma considerável.

Nessa nova turma, a docente também realizou inicialmente uma sondagem sobre quais práticas ou eventos de letramento faziam parte do cotidiano dos alunos fora do ambiente escolar, mas principalmente identificou quantos dos 30 alunos realizaram a leitura completa de livros, faziam uso da leitura ou escrita fora da escola em atividades culturais ou redes sociais e se possuíam ou computador, ou celular próprios, ou tinham acesso a eles em suas casas. Sobre os levantamentos feitos:

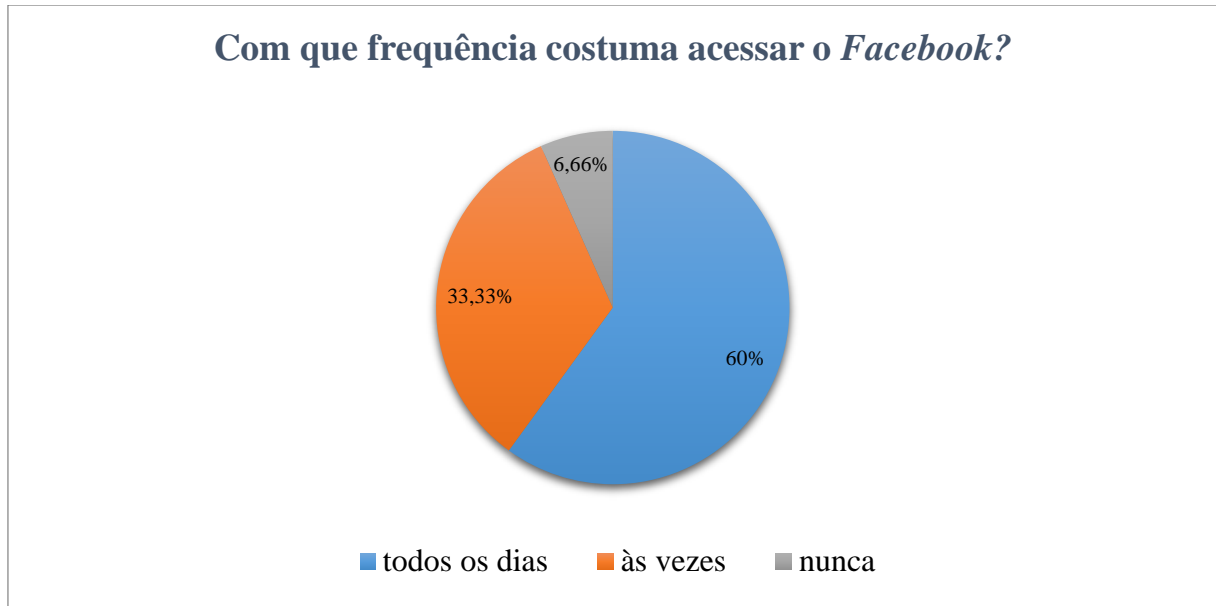
Figura 3 - GRÁFICO DO 7º ANO



Fonte: da própria autora

Percebemos que, com alunos em fase de escolarização menor (7º ano), a leitura de livros também foi de dois alunos, só que agora em uma sala de 30, ou seja, proporcionalmente uma quantidade menor ainda que os alunos do 8º Ano. Esse pode ser um indício de que, na verdade, a leitura de livros não evolui à medida que o aluno avança na escolarização para a segunda fase do Ensino Fundamental.

Quanto ao uso da leitura ou da escrita em atividades fora da escola, culturais ou outras, os alunos do 7º ano demonstraram ter tido menos experiências se comparados aos do 8º ano, principalmente porque se incluíam atividades não culturais. Apenas 5 de um total de 30 alunos do 7º ano demonstraram que se comunicam por escrito fora da escola. Apesar disso, 20 alunos disseram já terem realizado pesquisas escolares ou outra na internet, seja em seus próprios aparelhos, em computadores da escola, de outras pessoas ou ainda em Lan House. A maioria de 18 alunos, reconheceu ainda, acessar e ler diariamente no *Facebook*, 10 afirmaram fazer isso às vezes e 3 disseram escrever nesse ambiente. O fato da rede social em questão ser uma conta particular deve ser o motivo de os mesmos 3 alunos que disseram nunca ter escrito em *Facebook* também afirmaram não terem celulares ou computadores em casa.

Figura 4 - ACESSOS DO 7º ANO AO *FACEBOOK*

Compreendeu-se com os levantamentos feitos, que na internet o jovem está mais acessível e o *Facebook* detém grande prestígio junto a eles. A partir disso, esta pesquisa busca, por meio do uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), encontrar caminhos para despertar o interesse dos alunos desinteressados e, ao mesmo tempo, explorar o gênero discursivo Comentário de *Facebook* para incitá-los à criticidade leitora e escritora e, assim, desenvolver capacidades de linguagem.

## 5 Caracterização da escola

A Lei 2064 de 31/03/1921 oficializou o projeto de criação das Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá. Em 1958, surgia a então Escola Normal Secundária “Professor César Prieto Martinez”, que, após algumas mudanças, inclusive de endereço, finalmente em 1968, seria denominada como Instituto Estadual de Educação “Professor César Prieto Martinez”, uma instituição com aproximadamente 2000 alunos, reconhecida no município de Ponta Grossa e região por sua prestação de serviços pedagógicos no Ensino Fundamental, Médio, Formação de Docentes e Cursos Profissionalizantes.

Figura 4 Fachada frontal do Colégio Estadual Instituto de Educação Professor César Prieto Martinez



Fonte: da própria autora

O Projeto Político-Pedagógico do colégio, doravante PPP, institui o princípio democrático como seu norte e acredita que para que se efetive o compromisso de transformação social, as metas e os conteúdos curriculares devem ser pontos de constante reflexão da comunidade escolar, buscando a interdisciplinaridade e a interação entre o sujeito que aprende e o que ensina.

Consciente de tal perspectiva e buscando a ressignificação da minha prática docente, a escola selecionada à aplicação do projeto é a escola em que atuo há cinco anos. Ela localiza-se próxima ao centro da cidade de Ponta Grossa, em um bairro de classe média/ alta. A vista para quem olha, estando em frente ao colégio, é de imponentes construções e carros de luxo fazendo contraste com a paisagem que se encontra aos fundos dele, onde o que vê são casebres com quase nenhuma infraestrutura e a violência que diariamente convive com humildes trabalhadores, pais e mães da maior parte dos nossos alunos.

Pela localização privilegiada, a escola costuma atrair também alunos de bairros distantes, mas o principal motivo que faz com que a demanda por vagas nesse colégio seja grande (com listas de espera) é a oferta de vários cursos técnicos.

A instituição estadual de ensino descrita possui cerca de 2.000 alunos distribuídos nos seguintes cursos e turnos: matutino, vespertino e noturno, com as seguintes ofertas:

- Manhã: Ensino Médio, Técnico em Saúde Bucal, Formação de Docentes e Técnico em Prótese Dentária;
- Vespertino: Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Formação de Docentes;

-Noturno: Ensino Médio, Formação de Docentes, Técnico em Saúde Bucal e Técnico em Prótese Dentária Subsequente, Curso Pró - funcionário Semipresencial e CELEM de Espanhol.

Nesta, como em todas as escolas Estaduais os repasses de verbas públicas não são suficientes para atender a demanda local. Apesar disso, pode-se dizer que há nesta escola uma estrutura razoável para atender à comunidade. Por exemplo, as suas instalações físicas foram adaptadas para garantir a acessibilidade de acordo com a NBR 9050, assim como, os banheiros foram adaptados aos portadores de necessidades especiais.

Destacam-se ainda em relação aos espaços físicos da instituição que atende a comunidade: Um Anfiteatro com 380 cadeiras, sistema de som e multimídia; 02 Laboratórios de Informática com microcomputadores, impressora e acesso à internet; 28 Salas de Aula contendo ventilador, TV Multimídia, quadro de giz quadriculado e Câmeras de Vídeo.

Espaços amplos como Biblioteca; Ginásio de Esportes; Laboratórios de Biologia, Física, Prótese Dentária, Química, Saúde Bucal; Pátios Interno e Externo; Refeitório; Salas de Arquivo Morto, de Brinquedoteca do Curso de Formação de Docentes; Salão de Jogos etc.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2015, em termos de Brasil, foi em média de 4.2. No Paraná e no Município de Ponta Grossa, a média sobe para 4.3; e, na escola em questão, o aproveitamento foi 4.8 pontos em média, de acordo com a pesquisa realizada. Mas, mesmo sendo o resultado obtido pela escola superior à média, Municipal, Estadual e Federal, ela ainda não é suficiente, se levado em consideração que comparativamente essa escola dispõe de melhor infraestrutura que boa parte das escolas brasileiras.

Além dessas avaliações externas, as avaliações internas demonstravam haver problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem, não favorecendo ao desenvolvimento da proficiência leitora e escritora dos alunos desta escola.

Esses dados levam os profissionais que atuam nessa instituição a se questionarem sobre o que lhes cabe em termos de responsabilidade. Esse é o momento em que se buscam alternativas que lhes deem respostas. Nesse contexto, elas parecem levar ao aperfeiçoamento profissional do docente e ao uso das tecnologias de comunicação e educação.

As tecnologias digitais são uma alternativa interessante por propiciarem benefícios ao aluno, tanto em termos de língua pelo seu potencial de criação, leitura e coautoria na escrita, quanto à compreensão do mundo e atuação nele quando mediadas pelo professor. Pode ser esse o caminho para que se chegue a uma resposta: renovar e reinventar a prática docente, o professor e até a própria escola na cultura digital.

## 6 . Metodologia

Esta pesquisa se fundamenta nos aportes teóricos oriundos do interacionismo sociodiscursivo, sobretudo nos trabalhos desenvolvidos sobre a questão do ensino-aprendizagem de gêneros textuais (SCHNEUWLY, 1994; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; NASCIMENTO, 2009) e metodologicamente como pesquisa-ação, por ser de natureza social empírica, em que o pesquisador se coloca na posição de professor pesquisador-reflexivo. A pesquisa qualitativa, ao contrário da pesquisa quantitativa, não se fundamenta em instrumentos estatísticos para análise dos dados, ela trabalha com descrições, comparações e interpretações.

Para Thiollent (1998), a pesquisa-ação é uma forma de experimentação em tempo real. Nela o pesquisador, de forma consciente, intervém, requerendo a participação dos atores, que não são vistos como meras cobaias, muito pelo contrário, têm um papel ativo.

A opção pela metodologia qualitativa, de cunho interpretativista, segue a tendência da Linguística Aplicada no Brasil, que é a de contextualizar o que é pesquisado, estabelecendo todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na investigação, considerando que nada varia de modo isolado e que é no contato com o outro que se dá a transformação.

A nossa intenção ao adotar tal método de pesquisa foi a de explicitar as representações que levam os sujeitos envolvidos a fazer escolhas, a tomar decisões de acordo com os significados construídos por eles a partir da leitura do contexto sociocultural de suas atividades cotidianas, uma vez que, assim com Morin (2004), acreditamos que a pesquisa-ação permite aos atores construir teorias e estratégias, as quais emergem no campo, e que, posteriormente, são validadas, confrontadas, desafiadas e acabam por acarretar em mudanças esperadas para resolver ou questionar um dado problema.

Na metodologia em questão, ressaltamos ainda, há concomitância entre a pesquisa e ação. É a pesquisa que conduz a ação e a necessidade de ação que, por sua vez, alimentam a pesquisa. Vista como um método de pesquisa em que deve haver uma intervenção, tanto no campo educativo, como no campo social, de modo sistemático e participativo, podendo comportar métodos de retroação ou de revisão, a pesquisa-ação corresponde a fins específicos de mudar uma determinada situação, com destaque no campo educacional (MORIN, 2004).

Por todo o exposto, a pesquisa-ação vai ao encontro do objetivo deste trabalho que é a intervenção docente, por meio da implantação de um projeto de mediação da prática do professor intermediada pelo *Facebook* para o ensino da Língua Portuguesa, entendendo essa

metodologia como um instrumento importante também na formação do professor por possibilitar a ele um espaço à ressignificação de seu trabalho. Da mesma forma Tripp (2005) considera que a pesquisa-ação educacional é uma estratégia importante para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência disso, o aprendizado de seus alunos.

Moita Lopes (2006) coloca ainda a pesquisa-ação como uma tendência, na qual o professor se torna investigador da própria prática em sua sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa possui características etnográficas, dado que permite ao pesquisador entrar em contato com a situação objeto de investigação, em um plano de ação. Sobre isso, André (1995) acrescenta que considera a pesquisa-ação como a forma mais direta e eficaz para atingir determinado objetivo, quando temos como foco a própria prática.

Dessa forma o projeto foi aplicado em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, com 30 alunos do período vespertino, em uma escola pública da cidade de Ponta Grossa-Paraná, que possui um alunado bastante heterogêneo e ocorreu durante o segundo semestre do ano letivo de 2017, nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro, sendo coordenado pela professora regente e também pesquisadora.

## **7. A estrutura da dissertação**

Na seção 1, são abordadas as redes sociais como ferramentas da Pedagogia dos Multiletramentos. Nela o ensino da língua parte dos gêneros, mídias e linguagens conhecidos dos alunos para atingir letramentos cada vez mais complexos. Defendemos os gêneros do discurso como megainstrumentos no ensino e aprendizagem das práticas discursivas, por serem eles os instrumentos principais de desenvolvimento humano. O falante discursivamente competente e conhecedor dos gêneros textuais pode transitar de uma instituição a outra, de uma esfera a outra e participar ativamente das práticas sociais específicas de cada instituição. Assim, seguindo a proposta de análise de gêneros de textos do ISD de Bronckart (2006) no que se refere ao contexto de produção e à arquitetura interna dos gêneros, buscamos atingir, por meio de uma sequência didática, o objetivo principal da pesquisa que é desenvolver a capacidades de linguagem dos alunos.

Na seção 2 são trazidos cinco passos para a construção do modelo didático como ferramenta para a transposição didática do gênero em foco e tem como ponto de referência o trabalho desenvolvido pelos autores filiados ao ISD. Para isso, a pesquisa conta com saberes de especialistas sobre o gênero “Comentário do *Facebook*” não só da área da linguística, mas

também da mídia digital, esfera social de onde emergem os textos analisados. Com base sobretudo em Nascimento (2009, p.8) no que diz respeito às capacidades de linguagem, o gênero Comentário de *Facebook* é ainda abordado no capítulo detalhadamente quanto às capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursiva e, finalmente sintetizado.

Na seção 3 são apresentados a sequência didática e o modelo didático do gênero Comentário de *Facebook*. Descrevem-se minuciosamente as ações docentes ao longo das oficinas, que resultam na produção final do gênero discursivo em foco, partindo, então, para a análise dos resultados obtidos dele. A seção contempla também a autoavaliação das produções, assim como as considerações da pesquisadora. Finalmente, com base nos dados e resultados observados são apontados na seção, os indícios indicadores do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos.

## SEÇÃO 1

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Até pouco tempo, televisão e videocassete, jornais e revistas disponíveis para consulta na biblioteca da escola eram as únicas mídias e tecnologias dentro de uma escola. Esse cenário mudou e está em constante transformação, surgindo diferentes opções tecnológicas e midiáticas, que vão do *notebook*, o aparelho celular com recursos interativos à lousa interativa.

Esses recursos atraem os jovens e adolescentes da geração digital, que vivem conectados ao mundo virtual e colocam a escola em estado de alerta sobre a sua função na sociedade tecnológica. Assim, surge a necessidade de a escola pensar em novas estratégias para atingir seu público, utilizando as novidades tecnológicas e as mídias disponíveis.

#### 1.1 As redes sociais como ferramentas da Pedagogia dos Multiletramentos

Quando uma tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais, cedo ou tarde a escola acabará por incorporá-la em suas práticas pedagógicas. Porém, resistências diversas acontecem, sejam por acomodação, sejam pelas crenças dos professores.<sup>4</sup> Às vezes são decorrentes de questões simples, por exemplo, a falta de habilidade em colocar em funcionamento um equipamento como um *cd-player*, um *dvd-player*, um *pendrive*, ou um projetor multimídia.

Os PCNs (BRASIL, 2000) explicitam a importância do papel dos recursos tecnológicos na sala de aula, quando informam que:

Para garantir aprendizagens significativas, o professor precisa considerar a experiência prévia dos alunos em relação ao recurso tecnológico que será utilizado e ao conteúdo em questão; e organizar as situações de aula em função do nível de competência dos alunos. As aulas devem ser planejadas levando-se em consideração: os objetivos e os conteúdos de aprendizagem; **as potencialidades do recurso tecnológico para promover aprendizagens significativas**; os encaminhamentos para problematizar os conteúdos utilizando tecnologia; e os procedimentos da máquina que são necessários conhecer para sua manipulação. (BRASIL, 2000, p. 153, destaque nosso).

---

<sup>4</sup> As crenças e os valores dos professores formam sua “cultura de ensinar”. Assim, as atitudes do professor em sala de aula são resultados de suas crenças e acabam se transformando em um tipo de “cultura” adotado e aplicado no ensino. As crenças afetam a tomada de decisão do professor, influenciam a forma de planejar, as decisões curriculares e de ensino (SAITO, 2009).

Quanto às capacidades para as operações de uso dos recursos da tecnologia, não há nenhuma referência, mas está claramente evidenciado nessa passagem que o professor precisa acionar “as potencialidades do recurso tecnológico para promover aprendizagens significativas”. Essa questão nos remete à importância da reflexão sobre o desafio de colocar explicitamente a formação inicial (e contínua) a serviço do desenvolvimento de um conjunto de competências profissionais (PERRENOUD, 1998) entre as quais, a competência de mobilizar recursos a fim de enfrentar com eficácia as situações da sala de aula.

Como afirma o autor, é preciso enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas. Cita competências “para conhecer um processador de texto, alguns *softwares* didáticos e um pouco de informática é uma condição necessária para integrar o computador a uma prática em sala de aula” (PERRENOUD, 1998, p. 79). Para Perrenoud (1998), é relativamente fácil trazer alguma novidade, tecnologia, ferramentas, mas é muito mais difícil integrar esses aportes a uma gestão de classe e a um sistema didático.

Orientar a formação inicial e continuada para as competências é ampliar o campo de trabalho e dar às práticas reais mais espaço que aos modelos prescritivos e aos instrumentos. Nesse sentido, e com o objetivo de conhecer os meios pelos quais os futuros professores de LP se apropriam das ferramentas tecnológicas para o trabalho educacional na forma como é prescrito pelos documentos oficiais, Nascimento e Coelho (2016) procederam uma sondagem da organização curricular dos cursos de Letras nas IES do Paraná buscando averiguar como os conteúdos curriculares introduzem as TICs. O levantamento das disciplinas que compõem o currículo das licenciaturas em Letras, no estado do Paraná conduziu as autoras do estudo aos seguintes resultados:

**Quadro 1 - Currículos das IES do Paraná e o foco na educação tecnológica**

<b>Instituições de ensino superior do Paraná – IES.</b>	<b>Disciplinas do currículo que fazem referência ao uso da tecnologia.</b>	<b>Ano de 2012 -2013.</b>
<b>Universidade Estadual de Londrina – UEL.</b>	<b>Nenhuma referência.</b>	<a href="http://www.uel.br/prograd/?content=noticias/grade_curricular_portal">www.uel.br/prograd/?content=noticias/grade_curricular_portal</a> .
<b>Universidade Estadual de Maringá- UEM.</b>	<b>Nenhuma referência.</b>	<a href="http://www.dle.uem.br/index.php?conteudo=grade">http://www.dle.uem.br/index.php?conteudo=grade</a> .
<b>Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO.</b>	<b>Nenhuma referência.</b>	<a href="http://www.unicentro.br/pron/grades/2013/LETRAS.pdf">http://www.unicentro.br/pron/grades/2013/LETRAS.pdf</a> .

Fonte: (NASCIMENTO; COELHO, 2016)

Os dados apresentados no quadro 1 demonstram que no período de 2012 a 2013 faltavam disciplinas que colocassem o uso das tecnologias como saber específico a ser adquirido no curso de Letras.

Com base em Vygostsky (2001), Bronckart (2013) postula que é, na apropriação dos mediadores culturais, possibilitada, principalmente, pelos conteúdos e conhecimentos científicos objetivados pelas gerações precedentes que se torna possível o desenvolvimento do sujeito. Se entendidos dispositivos didáticos como mediadores culturais, a apropriação/internalização das operações de uso pressupõe o ensino deliberado, ou seja, intervenção formativa para que se dê a apropriação, o que não ocorre em relação ao uso de tecnologia na formação de professores (ao menos no curso de Letras).

Mas a questão se torna mais séria quando tomamos conhecimento de resultados de pesquisa que confirmam que não se escreve da mesma forma em todos os gêneros e suportes de escrita (MARCUSCHI, 2003). Ainda que a modalidade escrita da língua seja conservadora, é o gênero do texto que determinará que variedade linguística deve ser utilizada naquele momento e suporte de escrita diante de tais e quais interlocutores. Para escrever textos, é preciso, no mínimo, ler. Quando os alunos se conectam à internet o que fazem com mais frequência é a prática da leitura. Concordamos como Xavier (2015, p. 88), quando afirma que, para que a experiência de leitura seja ampliada é preciso variar os gêneros de texto e o suporte:

Todo ser em formação, principalmente adolescente, precisa variar os gêneros de texto (ler um romance, uma crônica, uma boa narrativa, um poema, um ensaio – embora a Net disponha de todos esses gêneros) e variar os suportes, as superfícies de leitura, para assim ter contato com o papel, que vai ampliar a experiência de leitura deste aprendiz, que é uma privilegiado por viver esse momento de simultaneidade e superposição de espaços de leitura e clipagem de linguagens. (XAVIER, 2015, p.88)

A internet é uma mídia que tem como fundamento central o conceito de liberdade de expressão. Valoriza-se hoje, não só o que é dito, mas como se diz, empregando formas de escrita não convencionais.

Apoiados nisso, os adolescentes usuários contumazes da mídia digital encontram na rede o espaço ideal para exercitar aquilo que mais gostam de fazer: expressar seus pontos de vista, posicionar-se sobre o mundo, ter voz, ainda que nem sempre lhes seja dado o direito à palavra nos ambientes escolares. Entretanto, o exercício da palavra lhes é dado pela internet, mundo virtual onde contam com a proteção da “liberdade de expressão” para externarem suas opiniões e se posicionarem sobre as coisas do seu mundo juvenil. Adolescentes no oitavo ano da Educação Fundamental encontram, ao menos nas redes sociais, oportunidades para

manifestar ideias e pensamentos pessoais sem medo de retaliação ou censura pelos membros da sociedade.

A escola é o lugar onde se exercita a liberdade de expressão e faz parte do desenvolvimento das funções psicológicas dos discentes a aprendizagem de formas de expressão (oral ou escrita), assim como a negociação de conflitos e o respeito às opiniões alheias.

A “Pedagogia dos Multiletramentos” se preocupa em proporcionar um ensino-aprendizagem em que os estudantes podem fazer parte de diferentes comunidades, inclusive as virtuais, como a rede social *Facebook*. Defende ainda a ideia de “pedagogia dos multimeios” pela qual o professor desenvolve habilidades técnicas para o manuseio e ensino das ferramentas digitais e a dos multiletramentos, conceito que será explicitado à frente.

Para a autora, a pedagogia do letramento<sup>5</sup> está focada na leitura e na escrita da língua nacional impressa e se restringe ao formal, monolíngue e monocultural, não sendo mais suficiente diante do novo cenário, cercado pelos “novos gêneros” surgidos a partir das tecnologias digitais.

Rojo (2009) defende que, em tempos de mídias digitais, o processo de letramento não deve mais restringir-se apenas aos impressos. Assim, a escola precisa permitir que o aluno, como cidadão imerso em um universo de multissemiotes, desenvolva capacidades para se tornar protagonista dos multiplurais agires de linguagem do mundo tecnocrata.

O conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO e MOURA, 2012, p. 13)

Conforme destaca Rojo (2009, p. 105), as novas TICs promoveram quatro grandes mudanças nos estudos sobre letramentos, pois houve transformações nas formas de leitura, de produção e de circulação de textos, como: rapidez, intensidade e diversidade na circulação da informação; diminuição das distâncias espaciais, de forma a desconstruir fronteiras e identidades; diminuição das distâncias temporais; multiplicidade de modos de significar. A pedagogia do multiletramento determina e estimula a formação de alunos críticos e autônomos

---

<sup>5</sup> O termo letramento foi registrado pela primeira vez no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986, de Mary Kato. Mas, para Soares (2001), é no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de 1988, de Leda Verdiani, que o conceito de letramento passa a ser utilizado para nomear um fenômeno distinto do processo de apropriação da tecnologia da escrita, a alfabetização, e passa a compor o léxico dos estudos da Educação e do campo das Ciências Linguísticas (SOARES, 2011).

nesse contexto de multiplicidade cultural (em que cada qual tem sua lógica e racionalidade) e multiplicidade semiótica (que reflete subjetividades), propagando novas formas de ler e escrever interativa e colaborativamente, principalmente em ambientes virtuais. Freitas (2003) confirma que

[...] na tela do computador, o leitor seleciona um texto que reside numa reserva de informação possível, fazendo uma edição para si, uma montagem singular. Nesse sentido, seu ato de leitura é uma atualização das significações de um texto, já que a interpretação comporta também um elemento de criação pessoal. Enfim, o suporte virtual está permitindo novos tipos de leitura e escrita e pode-se até falar de uma leitura e escrita coletiva e até, também, de autoria coletiva (FREITAS, 2003, p. 159).

Rojo (2009) demonstra preocupação, quando se refere ao fato de que esses letramentos informais, no caso das redes sociais, são proibidas de serem acessadas em determinadas escolas. Salaria que é preciso instituir na escola uma cultura de práticas de leitura e escrita voltadas à formação crítica de estudantes. O fato é que os alunos, desde o Ensino Fundamental, já têm acesso à tecnologia móvel e, como usuários da rede imersos no mundo da leitura interativa e multimodal, eles precisam saber interagir com essas diversas formas de linguagens. Para a autora, na escola, deve ocorrer, sob orientação e mediação pedagógica, o preparo para que o aluno leia imagens, cores, áudios, gráficos, e relacione essas leituras ao texto que não está só escrito. Em outras palavras, o processo de produção de texto não é mais exclusivamente linguístico: integram-se imagem, som e movimento.

Como postulado por Freitas (2003, p.159), não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa, em que mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização, constituindo objetos discursivos (hipermodais polifônicos) que impõem a reflexão sobre as concepções enunciativas de produção e de leitura de enunciados.

Para Rojo, o ensino crítico da língua se faz "de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos" (ROJO, 2012, p. 300). A autora coloca que, na sociedade atual, a qual chama de pós-modernidade ou da alta modernidade, a escrita e a leitura, a produção e os signos mediadores são usados o tempo todo e em práticas muito diferenciadas. Por isso, observam Rojo e Moura (2012) que

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático- que envolva agência- de

textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO; MOURA, 2012. p. 8)

Ampliar o repertório cultural do educando, significa trabalhar os gêneros emergentes das mídias digitais, como práticas sociais importantes ao desenvolvimento do aluno, não só no que diz respeito às suas relações sociais imediatas, mas inclusive ao seu desempenho profissional futuro. Isso tudo implica a aquisição de novos e variados letramentos que venham ao encontro das demandas contemporâneas. Para uma pedagogia do multiletramento, portanto, "são necessárias novas ferramentas – além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação" (ROJO, 2012. p. 21). Tais considerações intencionam uma escola que atenda aos interesses e a cultura dos adolescentes, uma vez que a sociedade tecnológica não deixa alternativas àqueles que pretendem uma educação modificadora.

Tendo em vista a inserção do aluno na cultura letrada e no inescapável letramento digital este trabalho tem propiciado reflexões sobre como práticas educativas baseadas na pedagogia dos multiletramentos pode favorecer o processo de ensino e a aprendizagem dos gêneros do discursivos como o objeto centralizador das transposições didáticas na disciplina de língua portuguesa.

## **1.2 Os gêneros do discurso como megainstrumentos no ensino e aprendizagem das práticas discursivas**

Nas últimas décadas, presencia-se o ensino da leitura e produção de textos ancorados nos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997) ou gêneros textuais <sup>6</sup>(BRONCKART, 2006). Destaca-se, sobretudo, a concepção de Mikhail Bakhtin, a qual leva em conta a situação social da comunicação verbal, em meio a uma complexa rede de relações sociais. Para o estudioso, a linguagem é entendida como uma atividade sociossemiótica, que ocorre entre indivíduos socialmente constituídos e imersos em relações historicamente dadas e das quais participam de forma ativa e responsiva.

As DCEs (PARANÁ, 2009, p. 52) - Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná prescrevem a adoção de uma perspectiva discursiva e enunciativa de trabalho pedagógico com

---

<sup>6</sup> Bronckart (2003, p.75) adota a denominação gênero de texto, que, para o autor, é "toda unidade de produção da linguagem situada, acabada e auto-suficiente". Para ele, os discursos, por outro lado, são "um trabalho de semiotização ou de colocação em forma discursiva" e, conseqüentemente, são em número limitado (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração).

a língua portuguesa, fazendo indicação explícita do ensino de oralidade, leitura e produção de textos orientados por gêneros textuais. O trabalho com gêneros leva em consideração as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, bem como a “inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão e acesso aos conhecimentos para os multiletramentos.” (DCEs, 2009, p. 48).

As Diretrizes e Bases Curriculares (PARANÁ, 2009), que parametrizam a prática pedagógica de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Básico, enfatizam a importância do trabalho nos eixos do uso da linguagem a partir dos gêneros discursivos/textuais, uma vez que eles configuram as práticas de linguagem, ao contrário do enfoque que não vai além da palavra, da frase ou do texto. A prática de ensino e aprendizagem a partir dos gêneros discursivos pode contribuir para a construção de saberes essenciais para a atuação do aluno nas diversas práticas de linguagem com as quais vier a se deparar, dentro e fora da escola, em distintas práticas sociais.

Gêneros do discurso são os “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 279). Bakhtin (2003) com sua concepção social e dialógica da linguagem e do sujeito, tem sido, no Brasil, a maior referência nos estudos dos gêneros do discurso. Esse estudioso coloca o sujeito, o qual produz enunciados provenientes de suas interações, como figura de destaque no estudo da língua.

Para Bakhtin (1997) a constituição social do homem e da sua linguagem é mediada pelo texto: suas ideias e seus pontos de vista se concretizam somente na forma de textos (verbais ou não). O enunciado é constituído não só de uma organização textual, mas também de uma dimensão social, que inclui o tempo e o espaço históricos, os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1981, 1993).

Para Bakhtin (1997, p.303), os gêneros do discurso podem variar conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros.

[...] ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são particularidades que determinam a diversidade dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997. p. 326).

Desse modo, autor, destinatário, finalidade discursiva, situação de interação são aspectos relevantes para a definição do gênero do discurso típico de uma esfera da atividade humana. Para o estudioso, cada enunciado mantém relação dialógica com os outros enunciados,

ele nasce como resposta (réplica) a outros já ditos. “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 291). As enunciações são sempre constituídas a partir de enunciados de outrem, fenômeno que ele chama de dialogismo.

Bakhtin (1992, p.113) fala sobre a importância do outro, na medida em que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém”. Bakhtin ensina, que um enunciado é repleto de ecos e lembranças de outros enunciados. Alerta, portanto, que os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se e refletem-se mutuamente.

Em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana monolexêmica até as grandes obras complexas científicas ou literárias, captamos, compreendemos, sentimos o intuito discursivo ou o querer-dizer do locutor que determina o todo do enunciado; sua amplitude, suas fronteiras. Percebemos o que o locutor quer dizer e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer dizer (como o tivermos captado) que mediremos o acabamento do enunciado (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Cada leitor, ao interpretar um enunciado, o faz a partir de seu horizonte socioideológico e discursivo. O usuário discursivamente competente e conhecedor dos gêneros do discurso pode transitar de uma situação comunicativa a outra, ou mesmo de uma esfera a outra, e participar intensamente das práticas sociais específicas de cada instituição, assim como buscar possibilidades de mudanças dessas práticas, se assim intencionar. Dessa forma, o acesso à diversidade de gêneros e ao estudo dos gêneros devem nortear o processo de ensino e aprendizagem da língua, o qual deve ter como objetivo principal desenvolver a competência discursiva de seus usuários para todas as situações discursivas.

Para Bakhtin (1997),” Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área de estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida”. (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo - doravante ISD ( BRONCKART, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), parte da releitura das teses de Vygotsky e de Bakhtin, os signos languageiros fundam a constituição do pensamento humano. As práticas languageiras situadas (textos-discursos) são os instrumentos<sup>7</sup> principais do desenvolvimento humano, tanto

---

<sup>7</sup> Segundo Coelho (2013), pela noção de “instrumento” podemos explicitar, no plano dos recursos educacionais, os instrumentos socialmente disponibilizados para a realização do agir educacional, quer sejam materiais ou simbólicos (semióticos) que, ao serem apropriados desenvolvem capacidades mentais ou comportamentais

em relação aos conhecimentos quanto em relação às capacidades de agir.

Nesse sentido, o ISD trabalha com as questões de ordem didática, fornecendo ao professor ferramentas/instrumentos para o seu agir profissional, a partir do seu instrumental teórico, metodológico e didático. Definir “o que ensinar”, “como ensinar” e “por meio do quê” agir didaticamente implica em possibilidades para o trabalho com os novos objetos do ensino da língua. Assim, a metodologia proposta pelos pesquisadores filiados ao ISD pode configurar-se como uma contribuição oportuna, que apresenta um eixo estruturador para o ensino e aprendizagem da língua.

Ao postular que a prática se articule à reflexão, o ISD busca uma visão de todos os processos de intervenção formativa, desde a formação do professor, a planificação e realização efetiva do trabalho de ensino (com a mediação de instrumentos) até a investigação da aprendizagem e do desenvolvimento das capacidades dos alunos. A engenharia didática proposta pelo ISD permite visualizar o trabalho global, com seus pontos fortes e fracos, as dificuldades e lacunas no seu funcionamento real, possibilitando ajustes e adaptações do processo no quadro geral dessa metodologia.

O ISD estuda as relações entre linguagem e desenvolvimento humano, assumindo o posicionamento epistemológico segundo o qual a linguagem é um instrumento que desempenha papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações humanas.

De acordo com Silva (2014), os estudiosos de Genebra têm como perspectiva geral de estudo o caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo e partem da ideia de que os gêneros são instrumentos possibilitadores da comunicação, pois sempre um gênero é utilizado para agir discursivamente. A língua se realiza como ação conjunta e partilhada entre sujeitos e entre sujeito e o mundo. Sua manifestação se dá no discurso, construído em contexto social e histórico, por sujeitos reais, que usam a língua para promover diferentes ações de linguagem: convencer, contar caso, dar opinião, dar conselho, passar receitas, fazer declaração de amor etc. Silva (2014), comungando do pensamento dos autores genebrinos, defende que “a proposta central de trabalho com o texto é a criação de situações reais de contextos promovedores da produção textual, considerando sua circulação.” (SILVA, 2014, p. 64).

Marcuschi (2008, p. 221) lembra que, Dolz e Schneuwly “desenvolveram uma noção de gênero, concebido como um instrumento de comunicação, que se realiza empiricamente em textos”. Um aspecto relevante apontado pelo autor sobre esses novos textos é uma maior

---

atribuídos a um professor ou aluno, em particular. Nessa perspectiva, acreditamos que estamos ultrapassando a visão da tecnologia como mero artefato material à disposição de quem dela quiser fazer uso

integração semiótica, que inclui signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (MARCUSCHI, 2003, p. 21). Evidencia-se, assim, o uso cada vez mais intenso de elementos visuais nos textos contemporâneos, podendo ser reflexo de um mundo cada vez mais cheio de imagens.

Nubiane Coelho (2013), fundamentada em Schneuwly e Dolz (2004) apresenta uma tabela no portal Dia a Dia Educação (TV *Pendrive*), sobre o agrupamento dos gêneros considerando a sua multimodalidade e os diferentes modos semióticos, ou seja, aqueles que relacionam em sua estrutura diversas linguagens como a verbal, gestual, sonora e imagética.

No quadro a seguir, permite-se visualizar o Comentário do *Facebook* no agrupamento de gêneros propostos por Schneuwly e Dolz (2004). Salienta-se, que os critérios para a organização desse agrupamento começa pelas características do domínio social em que emergem os aspectos tipológicos e perpassa as capacidades de linguagem dominantes para as operações de uso

**Quadro 2 - O comentário do *Facebook* no agrupamentos de gêneros**

<b>1. DOMÍNIOS SOCIAIS</b>	<b>2. ASPECTOS TIPOLÓGICOS</b>	<b>3. CAPACIDADES DE LINGUAGEM</b>	<b>EXEMPLOS DE GÊNEROS</b>
Cultura literária ficcional	Narrar	Imitação da ação humana através da criação da intriga no domínio da ficção	Conto de fada
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências realmente vividas e situadas no tempo	Notícia
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição sobre temas polêmicos	Artigo de opinião. Editorial. Carta do leitor. Debate oral. <b>Comentário do Facebook</b>
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Verbete de enciclopédia
Regulação de ações	Prescrições e Instruções	Regulação mútua de comportamentos por meio da orientação (normativa, prescritiva,	Regras de jogos

		injuntiva,ou descritiva) para a ação	
--	--	---	--

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004)

Uma vez que o foco é o “Comentário do *Facebook*”, o agrupamento proposto pelos autores se mostra crucial para nortear esta pesquisa, sobretudo no que diz respeito à sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição sobre temas polêmicos. Capacidades de linguagem pretendidas e que oportunamente caracterizam o gênero escolhido como potencialmente indicado para desenvolvê-las.

### 1.3 A proposta de análise de gêneros de textos do interacionismo sociodiscursivo.

Bronckart (2006) considera imprescindível conferir às condições de produção o seu sentido sociológico, histórico e ideológico. Na perspectiva do ISD, o contexto de produção vem a ser um conjunto de parâmetros que exercem influência sobre a forma como um texto é organizado.

Tomando como referência os mundos representados pela linguagem de Habermas (1987)-mundo físico; mundo social e mundo subjetivo, Bronckart (2003) reagrupa os mundos discursivos em dois conjuntos: a) mundo físico e b) mundo sócio-subjetivo. Para o autor, são vários os fatores da interação, uma vez que o texto resulta de uma base de orientação constituída por um conjunto das representações do agente-produtor acerca da definição dos parâmetros de situação comunicativa: o lugar (físico) e o momento da produção (extensão do tempo), o emissor (produtor) e o receptor (interlocutor ou destinatário); a instituição social onde se dá a interação (escola, família etc.), os papéis sociais do produtor (professor, amigo, pai etc.) e do destinatário (de um amigo, de professor, de pai etc.) e o objeto ou objetivo da interação (razão para o agir, a intenção); o conteúdo temático (conjunto de conhecimentos dos mundos físico e social, estocados e organizados na memória do produtor do texto) e do gênero de texto em foco.

Bronckart (1997) permite analisar e descrever, através dos gêneros textuais, como as ações de linguagem se tornam mediadoras e constitutivas do social (onde interagem interesses diversos, valores e objetivos) e o modo como os interagentes avaliam a si mesmos e aos outros quanto às suas capacidades de ação (poder-fazer), quanto às suas intenções (querer-fazer) e quanto às razões para agir nas interações com os outros BRONCKART (1997).

O modelo de análise de textos proposto pelo ISD segue o caminho metodológico apontado por Bakhtin (1997). Envolve o levantamento do contexto de produção dos textos e em seguida a análise da sua arquitetura interna, onde se localizam os seguintes níveis de análise: o folhado textual, os mecanismos de textualização e, finalmente, os mecanismos enunciativos, conforme o quadro a seguir.

Salienta-se que o contexto de produção (histórico e imediato) não se encontram designado no quadro, uma vez que o texto se encontra mergulhado nele e é configurado de acordo com as representações que o agente produtor faz desse contexto:

**Quadro 3 - A arquitetura textual na perspectiva do ISD**

Infraestrutura textual	Plano global Tipos de discurso Tipos de sequências
Mecanismos de textualização	Mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal
Mecanismos enunciativos	Modalizações Vozes

Fonte: A autora, com base em Bronckart (2006)

Segundo Bronckart (2007) o enunciador vai organizar o seu texto nesses três níveis da arquitetura textual. O primeiro nível seria o da Infraestrutura textual, se refere aos tipos de discurso que podem ser entendidos como pertencentes a dois eixos principais: narrar e expor e ainda as sequências que aparecem geralmente combinadas e dividem-se em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. O segundo nível da arquitetura textual é constituído dos mecanismos de textualização, que é caracterizado pela coerência (relações entre os níveis de organização) e pela coesão (nominal e verbal).

No terceiro nível do mecanismos enunciativos encontra-se a questão das modalizações, responsáveis pelas diversas avaliações do enunciador e as vozes que explicitam as instâncias que assumem ou se responsabilizam pelo que está sendo dito. O ISD deixa em segundo plano a noção de “tipo de texto” a favor dos gêneros e dos tipos de discurso e procura focalizar as condições externas de produção dos textos (NASCIMENTO; PEREIRA, 2012).

Na análise do Comentário de *Facebook* evidencia-se a necessidade de identificar os aspectos constitutivos do gênero, as condições de sua produção, os campos de atividade humana nos quais ele é construído no momento da produção, os possíveis papéis sociais assumidos pelos participantes desse campo, a sua função social na interação, visto que “até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas

de gênero, `as vezes padronizadas e estereotipadas, `as vezes mais flexíveis, plásticas e criativas” (BAKHTIN, 2003, p. 282). O estudo da composição desse gênero digital torna-se ainda mais relevante por se tratar de uma prática social emergente, consagrada e amplamente prestigiada na sociedade atual. Nascimento (2009) reafirma que

É importante considerar sobre a análise do gênero - Quem é o produtor? - Em que posição social se encontra? - Que valores ideológicos assume e coloca em circulação? - Em que momento? - Como ele valora seus temas? - Positivamente? - Negativamente? - Que grau de adesão ele intenta? - Em que situação se dá a sua ação de linguagem? - Em que instituição se produz e circula? - Em que suporte? Com qual finalidade é produzido? - Em que tipo de linguagem (formal ou informal)? - Qual é a atividade social com a qual se relaciona? - Qual é o valor social que lhe é atribuído? - A quem se dirige? - Em que papel social se encontra o receptor? - Em que momento o produtor julga que se dará a recepção? - Quem ele julga que o lerá? - Que lugar social e que ideologias o produtor supõe que este leitor intentado ocupa e assume? - Qual é objetivo da recepção? Sem essas reflexões, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura compreensiva. (NASCIMENTO, 2009.p.8)

Todos os aspectos apontados pelos autores citados definem o gênero e, portanto, em relação ao “Comentário de *Facebook*”, os elementos do contexto de produção devem ser tomados como constitutivos. Não se trata de encontrar somente elementos formais e semânticos constituintes, mas antes de encontrar “marcas linguísticas” (ou a sua ausência) tomadas aqui como impressões deixadas (ou não) no texto agregando valor enunciativo a ele.

Assim concebido, o gênero textual em questão, poderá ser tomado como instrumento de ensino, que promova o desenvolvimento de práticas discursivas e relações instauradas pelo agir simbólico sobre o mundo por intermédio da linguagem (NASCIMENTO; SAITO, 2005). E, será eficiente, se construído por parte do indivíduo os esquemas de utilização. Estes esquemas de utilização (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), estão ligados às capacidades de linguagem<sup>8</sup>, que nada mais são do que aptidões requeridas por parte do aprendiz para a produção e a recepção de um dado gênero, numa situação de interação de linguagem (BARROS, 2007).

#### **1.4 O objetivo do ensino: desenvolver capacidades de linguagem nos aprendizes**

Nas intervenções formativas, visando à produção de um gênero, o profissional deve considerar “capacidade de linguagem” (DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, 1993) a qual se

---

<sup>8</sup> Essa noção é de grande importância no processo de transposição didática, quando as *capacidades de linguagem* atestarão se houve (ou não) desenvolvimento do aluno em relação à produção e leitura de um gênero textual.

refere as três aptidões necessárias à produção de um gênero de uma dada esfera de circulação social. São elas (NASCIMENTO, 2011a, p. 2):

a- **Capacidades de Ação**-Aptidão do produtor do gênero em representar por meio da linguagem o contexto de produção e do interlocutor. De acordo com Bakhtin (1997, p. 302) “A escolha do gênero do discurso é determinada em função da especificidade de uma esfera de comunicação verbal, das necessidades de uma temática (objeto de sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc”, ou seja as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero textual.

b- **Capacidades discursivas**-Aptidão do produtor em operar a organização textual do gênero (estrutura) como: tipo de discurso predominante (do narrar ou do expor); organização sequencial (narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa ou dialogal); estratégias narrativas; estratégias argumentativas; conteúdos temáticos a serem inferidos nos textos.

c- **Capacidade linguístico discursiva**-Aptidão para lidar com aspectos relacionados à textualização como: coesão, vozes do texto, sintaxe, ortografia, pontuação, vocabulário etc.

O ISD rejeita a abordagem “lógica-gramatical” por muito tempo dominante no ensino e aprendizagem de línguas. Parte do princípio segundo o qual a atividade situada tem um papel decisivo no desenvolvimento e funcionamento humano. A noção de capacidades de linguagem na abordagem dos gêneros como objetos de ensino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) implica três capacidades, que, durante a implementação de uma sequência didática, dirigem o olhar do professor no processo de ensino e aprendizagem. Em síntese, elas podem ser assim explicitadas:

#### Quadro 4 - Capacidades de linguagem (inspirado em Dolz e Schneuwly, 2004)

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Implica a adaptação da ação de linguagem às características do contexto e do referente temático. Contextualização da ação.	Implica a capacidade de mobilizar modelos de gêneros que circulam nas práticas de linguagem: tipos de discurso (do narrar? do expor? ); tipos de sequências e outras formas de planificação (narrativa? argumentativa? injuntiva? descritiva? explicativa? dialogal? scripts? esquemas? ).	Implica dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conexão,</li> <li>▪ coesão nominal,</li> <li>▪ coesão verbal,</li> <li>▪ variante linguística,</li> <li>▪ organização sintática,</li> <li>▪ ortografia, pontuação, vocabulário etc.</li> </ul>

Fonte: Com base em Dolz e Schneuwly (2004)

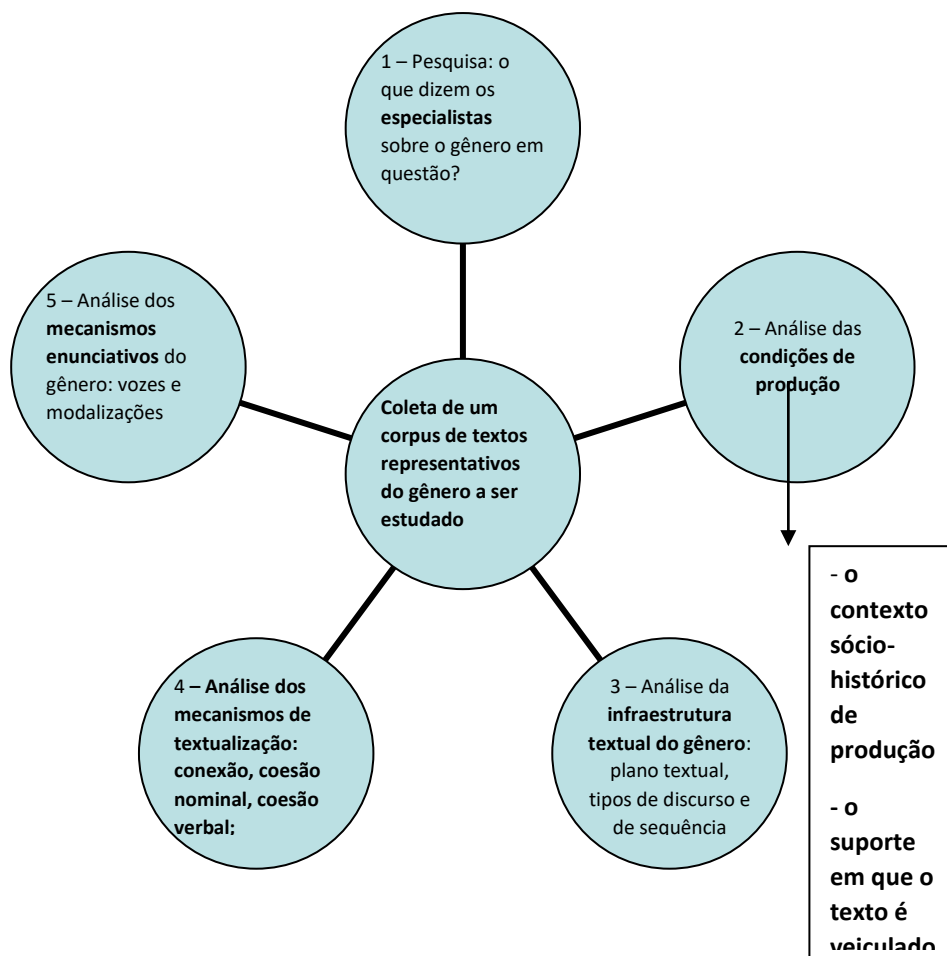
Na seção a seguir, será apresentado o modelo didático do gênero Comentário do *Facebook*, que se constituiu no instrumento principal para mediar a elaboração das atividades nas oficinas da sequência didática.

## SEÇÃO 2

### O MODELO DIDÁTICO: FERRAMENTA PARA A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Os procedimentos que adotamos para a construção do modelo didático tem como ponto de referência o trabalho desenvolvido pelos autores filiados ao ISD (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; NASCIMENTO, 2012) e outros). A figura a seguir apresenta uma síntese do passo a passo seguido por Nascimento (2009), para a elaboração de modelos didáticos de gêneros de distintas esferas da comunicação humana, em diferentes suportes e linguagens. Salienta-se que a complexidade do objeto de ensino em questão não seguirá esse passo a passo na sua totalidade.

**Figura 6- A construção do modelo didático de gêneros: etapas**



Fonte: Nascimento; Pereira (2012)

Os pesquisadores filiados ao ISD alertam para o fato de a viabilidade da transposição didática do gênero. Segundo eles, antes de ela acontecer, há a necessidade da elaboração da ferramenta mediadora do pleno conhecimento do que é dizível em um gênero, batizada por eles como modelo didático do gênero. De acordo com Machado (2003), a elaboração desse modelo permitiria a “visualização das dimensões constitutivas do gênero e a seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino” (p.7).” (SILVA, 2014. p. 73). Observa-se ainda, que de acordo com os objetivos, pode-se enfatizar didaticamente aspectos convenientes de um mesmo gênero discursivo, independentemente do nível de ensino. Sobre a construção do modelo didático, acrescenta-se

Que a desconstrução de um corpus de textos, de um gênero em específico, vai propiciar a definição da atividade que ele configura, o contexto de produção em que emerge, os mecanismos discursivos (o que compreende o plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de sequências); as formulações (conexão, coesão nominal, coesão verbal, gerenciamento das vozes, modalizações, seleção lexical, mecanismos de refutação, etc.) que são elementos necessários para que ocorra no aluno o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão e produção dos textos (NASCIMENTO; PEREIRA, 2012, p.52).

Esses são desdobramentos necessários para que o discente possa perceber a lógica do texto, ou seja, os aspectos que se articulam para que o texto represente de forma eficiente a intenção comunicativa e a recepção desejada frente aos interlocutores envolvidos.

## **2.1 O Comentário do Facebook: aspectos de um modelo didático do gênero**

Para dar conta do **Passo 1**, conforme a figura anterior, a elaboração do modelo didático Comentário de *Facebook* abrangerá saberes de especialistas sobre o gênero não só da área da linguística, mas também da mídia digital-esfera social de onde emergem os textos analisados.

A internet, que tanto pode ser um serviço quanto um suporte, já que a sua classificação dependerá do diferentes aspectos da observação (MARCUSCHI, 2003, p. 6), só tomou o formato como é conhecida hoje, após o desenvolvimento da Web (*World Wide Web*). Por intermédio desse aplicativo, o internauta pode aprofundar-se em determinado tema por meio do agrupamento de informações dispersas, que permitiram o acesso a páginas da internet que se ligam umas às outras através de nós de hipertexto (PINHEIRO, 2010, p. 48).

Assim, para se referir a esse gênero será preciso iniciar as reflexões às questões que envolvem o hipertexto.

O termo hipertexto foi cunhado por Theodor Holm Nelson, em 1964, para referir uma escritura eletrônica (na internet) não sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor acesso a um praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real em que o leitor é também coautor do texto final (MARCUSCHI, 2003). O sistema possibilita o acesso do internauta a outros espaços virtuais por meio de *links*. Esse espaço torna-se hipermidiático, quando existem “misturas entre sistemas de signos diversos e linguagens distintas, configuradas em estruturas hipertextuais” (SANTAELLA, 2011, p. 132).

Santaella (2003) vai chamar de “cultura das mídias”, uma cultura intermediária entre a chamada cultura de massas e a “cibercultura” (conceito proposto e desenvolvido por Pierre Lévy e William Gibson na década de 1980). Para a autora, nessa densa rede de produção e circulação de bens simbólicos, a cibercultura ou cultura digital, há a convergência das mídias (cultura oral, cultura da escrita, cultura do impresso, cultura de massas, cultura das mídias) e intensificação de práticas seletivas apreendidas, em especial, na cultura das mídias. Devido à convergência digital pode ser acessado de um mesmo dispositivo móvel: *smartphone*, *tablete* ou *notebook*, em qualquer tempo e lugar, permitindo ao usuário ouvir música, ler, entrar em rede social, tirar fotos etc.

Portanto, a internet pertence à esfera midiática, uma vez que, na acepção de Santaella (2009, p. 70), “as mídias são meios, canais físicos, nos quais “as linguagens se corporificam e através dos quais perpassam”. São muitas as possibilidades de leitura proporcionada pela linguagem hipermídia e reconhecê-las é garantir o multiletramento dos jovens aprendizes.

As tecnologias digitais têm promovido a interação entre quem produz conhecimento e quem consome, aquele que ora é consumidor pode ganhar o *status* de produtor em outro momento ou contexto. Essa alternância é benéfica não só porque propicia o contato com várias sujeitos, mas também pela variedade e qualidade de textos que são criados nas mais variadas linguagens e temáticas e que estão disponíveis a todos que tiverem acesso. As possibilidades que as mídias digitais oferecem estão cada dia mais presentes no cotidiano dos alunos e buscar conhecê-las têm sido um desafio para educadores. Para Belloni (1999, p. 59)

As TICs oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (email, listas de grupos de discussão, webs, sites etc.) apresentam grandes vantagens, pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação a fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder velocidade.

O uso planejado das tecnologias digitais mediado pelo professor tem trazido possibilidades surpreendentes, tanto para o ensino em sala de aula, quanto nas tarefas para casa. Na sequência, além da rede social *Facebook*, serão elencados mais alguns ambientes virtuais de pesquisa e interação e com os quais muitos alunos já estão bastante familiarizados:

**Quadro 5 - Fontes de pesquisa muito acessadas na internet**

<b><i>FACEBOOK</i></b>	<b><i>TWITTER</i></b>	<b><i>INSTAGRAM</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionamento com o <i>target</i>;</li> <li>• Compartilhamento de conteúdo multimídia;</li> <li>• Aplicativos;</li> <li>• A interação do botão curtir;</li> <li>• Comentários;</li> <li>• Compartilhamentos;</li> <li>• Sistema de Anúncios;</li> <li>• Segmentação;</li> <li>• Métricas;</li> <li>• O formato único da sua <i>Timeline</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonte de notícias;</li> <li>• Facilidade para dissiminação de notícias;</li> <li>• Sistema de Anúncios;</li> <li>• Sistema de impulsionamento de publicação através do <i>TwitterAds</i>;</li> <li>• Linguagem informal;</li> <li>• <i>Tweets</i> de 100 à 120 caracteres geram mais engajamento;</li> <li>• Consolidado como segunda tela;</li> <li>• Público brasileiro cresceu 25,6% em 2014.</li> <li>• Sac;</li> <li>• Direto e rápido;</li> <li>• <i>Trending Topics</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plataforma formada para dispositivos móveis;</li> <li>• Uso de <i>#hashtags</i> para aumentar a exposição das postagens e alcançar a maior segmentação;</li> <li>• Geolocalização;</li> <li>• Público exigente;</li> <li>• Disponibilização de 8 marcas brasileiras o sistema de anúncios patrocinados;</li> <li>• Usuários mantém proximidade com marcas e personalidades que são fãs;</li> <li>• Aplicação de filtro (vídeos e fotos).</li> <li>• Não tem propaganda;</li> <li>• Vídeos até 15s.</li> </ul>
<b><i>YOUTUBE</i></b>	<b><i>GOOGLE DOCS</i></b>	<b><i>PINTEREST</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcança um bilhão de pessoas em todo o mundo;</li> <li>• Layout simples e objetivo;</li> <li>• Gera receita;</li> <li>• Educa;</li> <li>• Entrete;</li> <li>• Divulga.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite editar e compartilhar documentos on line;</li> <li>• Acessível no computador e no celular;</li> <li>• Ferramentas para criar e analisar enquetes;</li> <li>• Múltiplos formatos de arquivos;</li> <li>• Atualizações frequentes;</li> <li>• Trabalho com grupo;</li> <li>• Organização de arquivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhamento;</li> <li>• Classificação de imagens e fotos;</li> <li>• Gerenciamento de vídeos ou fotos (pins);</li> </ul>

Fonte: a autora

Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/estetica/redes-sociais-suas-caracteristicas-e-links-de-acesso/50973>. ; <http://www.desenheiros.com.br/assuntos-blog/web/item/34-caracteristicadasredessociais>. Acesso em:08/02/2018.

De acordo com Recuero (2012), o *site* de rede social *Facebook* foi lançado em 4 de fevereiro de 2004, por Mark Zuckerberg e por seus colegas de quarto da Universidade de Harvard Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. O objetivo inicial era criar uma rede apenas disponível para alunos de Harvard. O nome do suporte (MARCUSCHI, 2003) decorre do nome coloquial para o livro dado aos alunos no início do ano letivo por algumas administrações universitárias nos Estados Unidos, para ajudar os alunos a conhecerem uns aos outros.

Para Fujisawa (2015), o *site* rede social *Facebook* (doravante SRS) não é um enunciado, pois não pode ser determinado pela alternância dos falantes e não possui uma inteireza com certo acabamento que assegure a possibilidade de resposta. Assim, segundo o autor, o SRS extrapola a noção de gêneros do discurso, mas pode ser analisado pelo conceito de arquitetura, que nos permite compreender a unidade desse construto.

Conforme Fujisawa (2015), o levantamento da Comscore e Shareablee, empresas que analisam o mercado, 96,7% dos brasileiros que utilizaram *sites* de redes sociais, entre janeiro de 2013 e junho de 2014, usaram o *Facebook*, sendo o perfil composto por usuários

Entre 15-24 anos (26,9%) e 25-34 anos (26,2%), bem equilibrado entre homens (47% do total de minutos) e mulheres (53%). A região Sudeste também é a responsável pela maior parte dos acessos de redes sociais, representando 51% do total. Seguem a região Nordeste (19%), Sul (17%), Centro-Oeste (8%) e Norte (5%). Segundo o diretor-geral do *Facebook* no Brasil, em 2014, os cinco temas que mais foram comentados e compartilhados no site foram: Eleições, Copa do Mundo, Carnaval, Dia das Mães e Neymar Jr.

Em relação ao **Passo 2** (conforme a figura 5, página 41), que enfoca as condições de produção, na rede social *Facebook*, os usuários devem se registrar antes de utilizar o *site*. Após isso, podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como “amigos” e receber mensagens, incluindo notificações automáticas.

Os usuários também podem participar de grupos de interesse comum de outros utilizadores e categorizar seus amigos em listas específicas. O perfil do *Facebook*, permite ao usuário construir sua identidade virtual, de acordo com suas preferências, intenções e os recursos oferecidos.

Em relação ao **Passo 3** da referida Figura, procede-se à análise **da infraestrutura textual do gênero**: plano textual, tipos de discurso e de sequência que constitui o “*Comentário*

do Facebook”. O exemplo a seguir permite que observemos o tipo de discurso interativo, com predominância da sequência argumentativa que se constitui por uma premissa ou tese, seguida por um ou mais argumentos e contra-argumentos que conduzem o destinatário a uma conclusão. Ou seja, o enunciador do Comentário do *Facebook* expõe sua opinião sobre o fato que foi tratado na postagem de alguém e lança um “comentário” que se estrutura por um discurso interativo e uma sequência argumentativa.

**Postagem 1: 27/01. 15:34**

**“Agora é a hora de todo o povo brasileiro mostrar a sua força!Faça sua parte! Vamos juntar milhões de brasileiros em apoio ao juiz Sérgio Moro! Vamos combater a quadrilha que quer destruí-lo e mostrar que ele não está sózinho! Juiz Sérgio Moro. O Brasil está com você”**

**Comentário: 13 de fevereiro às 15:57 ·**

**“ Muito bem, Sérgio Moro. Estamos com você! O que você fez na sexta-feira ficará para a História”**

Como é característico do discurso argumentativo, o comentário que foi postado apresenta uma opinião//premissa de partida seguida por um argumento:

A premissa implícita no Comentário que foi postado no dia 13/02: **Você merece o nosso apoio.**

Argumento que justifica essa premissa: **o que você fez na sexta-feira ficará para a História.**

**Postagem 2: 30 de janeiro às 11:59 ·**

**“Falta de grana mata o amor porque ele perece diante da falta de horizontes”.**

**Comentário postado no dia 31 de janeiro, às 17:15.,**

**“Tristeza... o amor perecer porque alguém perdeu o emprego ou o dinheiro mal dá para pagar as contas. No Brasil isso deve estar acontecendo muito”**

O discurso argumentativo se repete nesse segundo exemplo. A autora posta o seu comentário repetindo explicitamente a premissa da primeira postagem ( **“O amor perece”**) e

em seguida enuncia um argumento pelo qual justifica o seu posicionamento ( “**porque alguém perdeu o emprego**”). Para isso, usa o conector “ **porque**” para esclarecer com mais firmeza a sua opinião.

Em relação ao **Passo 4**, o modelo didático do gênero implica, nesse ponto, uma análise dos **mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal**. Repetindo o exemplo anterior.

**Comentário postado no dia 31 de janeiro, às 17:15.,**

**“Tristeza... o amor perecer porque alguém perdeu o emprego ou o dinheiro mal dá para pagar as contas. No Brasil isso deve estar acontecendo muito”**

Observa-se o uso de um mecanismo de coesão nominal pela opção que o enunciador faz utilizando o pronome substantivo anafórico: “**isso**”, que seguido de locução verbal “**estar acontecendo**” formada pelo infinitivo do verbo auxiliar (estar) e o gerúndio do verbo principal (acontecer) faz referência à situação descrita como contínua e repetitiva. O período, “**No Brasil isso deve estar acontecendo muito**” faz supor ainda, que o interlocutor (a), mesmo de longe, se mantém bem informado (a).

Certamente, o enunciador está se referindo implicitamente à crise econômica vivida pelo Brasil, que afeta negativamente a vida de todos os brasileiros e, cuja corrupção seria a principal causa. Essa crise econômica e política vem assolando o país desde 2014 e continua nestes primeiros meses de 2018, sobretudo após denúncias que resultaram no início das diversas operações policiais, em especial a Lava Jato (ANEXO 17), de combate a corrupção. Evidentemente que a instabilidade política traz, entre suas consequências, a diminuição de investimentos por parte de empresários nacionais e estrangeiros e o fechamento de várias frentes de trabalho acarretando desemprego em diversos setores.

Em relação ao **Passo 5**, o modelo didático do gênero prevê a análise dos mecanismos enunciativos do gênero: vozes e modalizações. Segundo Bronckart (2003), os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, trazendo à tona, ao mesmo tempo, avaliações, julgamentos, sentimentos que podem ser formulados em relação a alguns aspectos do conteúdo temático e as instâncias responsáveis por tais avaliações. Para o autor, esse mecanismo inclui a análise de dois aspectos: a distribuição das vozes enunciativas e a marcação das modalizações. Embora distintos, direcionam para os mesmos resultados, ou seja, a responsabilidade do que se enuncia. As “vozes enunciativas” que

entrecortam a voz do narrador ou do expositor são: vozes das personagens, vozes sociais, voz do autor. Usando ainda os mesmos exemplos

**Postagem 2: 30 de janeiro às 11:59 ·**

**“Falta de grana mata o amor porque ele perece diante da falta de horizontes”.**

**Comentário postado no dia 31 de janeiro, às 17:15.,**

**“Tristeza... o amor perecer porque alguém perdeu o emprego ou o dinheiro mal dá para pagar as contas. No Brasil isso deve estar acontecendo muito”**

No comentário, a voz do enunciador modaliza esse enunciado sob o efeito de sentido afetivo, marcando o posicionamento negativo do enunciador em relação à situação vivida no Brasil. O modalizador “ Tristeza...” marca subjetivamente o sentimento de desânimo, desalento do enunciador.

Na rede social, os usuários podem utilizar-se ainda de inúmeras estratégias enunciativas, a partir das quais traçam sua identidade (virtual). Para isso, utilizam vários mecanismos, como a postagem de fotos, a utilização de “*hashtags*”, legendas de fotos com “frases de efeito”, compartilhamentos de imagens de páginas diversas, marcação em eventos e dos locais onde se encontram, o “*check in*”. Todas essas ferramentas são formas de agregar valor à identidade do usuário a partir da utilização de vários ícones representantes de estilos de vida referenciais.

As postagens 1, 2 e 3 foram apresentadas sem o Mural, pois a intenção era demonstrar as características do gênero conforme foi demonstrado no Passo a Passo da figura 5. As postagens (posts) subsequentes, serão apresentadas na sua íntegra, ou seja, com o Mural, que é o espaço na página do perfil do usuário que permite aos amigos postar mensagens públicas ou não (depende da configuração adotada pelo usuário). Pelo *status*, o usuário pode informar a seus amigos e a membros de sua comunidade sobre o que acha interessante ou comentar as postagens feitas por eles, usando, para isso os vários recursos (gráficos ou sonoros) do *site*.

## **2.2 As postagens de *Facebook*: identificando capacidades de linguagem**

No que diz respeito às capacidades de linguagem, o gênero “Comentário de *Facebook*” será abordado detalhadamente quanto às capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursiva e, finalmente, será sintetizado em um resumo.

## 1 - Capacidades de ação: para contextualizar a ação de linguagem

Implica a adaptação da ação de linguagem às características do contexto e do referente temático.

Contextualização da situação de produção do gênero “Comentário de *Facebook*”:

a) Apresenta-se predominantemente na **modalidade escrita**, marcada por traços da oralidade, e informalidade pela mistura de várias linguagens na construção do enunciado. Essa multiplicidade de linguagens corresponde: aos símbolos representativos de expressão, os *emoticons* (curtir, chorar, ficar assustado, raivoso); imagens estáticas (fotos, desenhos); imagens animadas e sons, ( GIFS ); Memes<sup>9</sup>; abreviações ( fds -fim de semana) ; onomatopeias (kkkk risos); uso da palavra descrita no seu aspecto fonético (xau) ; neologismos ( *facebookers* ); montagens; charges etc. Para Antunes (2007, p.104) “[...] o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”, no gênero em estudo as várias linguagens e esferas sociais podem contribuir para a construção dos enunciados.

b) Pertence à **esfera midiática virtual** (mídia digital). Fiorin explica que “Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera” (FIORIN, 2006b, p. 61 apud REIS, 2015, p.15). As esferas não midiáticas são ressignificadas em suportes digitais, quando incorporadas ao Comentário de *Facebook*

c) A interatividade que ocorre principalmente em simultaneidade temporal entre os parceiros, tendo como princípio a necessidade de rapidez de comunicação, criatividade e de interação.

Percebe-se o uso dos recursos tecnológicos, disponíveis no *site* da rede social *Facebook*, na autoria de textos pelos usuários que mesclam em meio aos seus escritos, imagens, vídeo e montagem para a construção do enunciado. A postagem 4, apresentada a seguir, é de autoria de uma aluna do 8º. Ano. Trata-se de uma montagem integrante de um comentário.

---

<sup>9</sup> Meme é o nome dado a todas as coisas e /ou conceitos que se espalham rapidamente e são utilizadas repetidamente na internet.

## Postagem 4



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/.Acesso> em: 10/05/2017.

O enunciado representa o estilo do usuário autor. Sobre o estilo do enunciado, Bakhtin (1997, p.285) esclarece que o enunciado é individual, portanto reflete esta individualidade. O “Comentário do Facebook”, pelas suas características contextuais permite ao enunciadador dar vazão a um estilo próprio, sem contudo desprezar as características composicionais que dão o estilo ao gênero. O pensamento de Bakhtin torna-se muito atual, quando alerta para a necessidade de compreender o gênero discursivo sob dois aspectos: o estilo individual e o estilo do gênero. Entretanto, é preciso lembrar, que para o autor, nem todos os gêneros são “propícios ao estilo individual” e que entre os mais propícios para o estilo individual estão os gêneros literários. Para Fiorin, “[...] o estilo é o conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos, etc., que definem a especificidade de um enunciado e, por isso, criam um efeito de sentido de individualidade” (FIORIN, 2006a, p. 46) como no exemplo dado.

D) O emissor do gênero “Comentário de Facebook” é um usuário do *site* e faz normalmente parte das relações de “amizade” do receptor. O enunciadador do Comentário demonstra ter capacidade de ação (contextualização) por se dirigir ao autor do post por meio de um discurso interativo, coloquial. No entanto, outros diversos vínculos, além do afetivo, podem ser estabelecidos envolvendo a promoção de negócios, projetos sociais e manifestações democráticas e fãis onde situações mais formais de uso da língua podem ser requeridas.

E) O Comentário de Facebook tem, em princípio, como destinatário o emissor da postagem. Intencionalmente, entretanto, pode ser dirigido explícita ou implicitamente a outro parceiro que

não o emissor, inclusive tendo a opção de marcar a pessoa pelo nome, a qual será automaticamente notificada.

F) O papel social do enunciador (ator social) pode ser dos mais diversos, envolvendo: relacionamentos afetivos, como familiares, colegas de trabalho, da escola, da academia, da intimidade ; afinidades políticas, intelectuais etc.; Interesses profissionais, religiosos.

G) O destinatário percebe a intenção do enunciador e manifestará reação responsiva materializada no comentário de *Facebook*. As respostas podem variar por representarem diferentes vozes, grau de intimidade, papel social, nível de letramento, aceitabilidade etc. de quem recebeu a mensagem.

H) A relação entre o produtor e o destinatário pode ser de laços fracos de amizade<sup>10</sup>. Pode acontecer de nunca ter havido entre os “amigos” nenhuma interação, nenhuma troca de comentários, tratando-se, nesse caso, de uma relação passiva de observador entre os membros. Há outros casos em que os participantes do mesmo grupo não se conhecem fora daquele ambiente. Mesmo que se encontrem e se reconheçam, isso não implica necessidade de aproximação. No entanto, é possível também que os laços afetivos sejam bastante fortes e os comentários frequentes e bastante interativos.

I) Quanto ao valor do gênero na sociedade, o *Comentário de Facebook* tem possibilitado que o usuário da rede participe ativamente da sociedade exercendo sua cidadania, por exemplo, emitir um comentário expressando opinião, reclamando, denunciando serviços das esferas públicas ou privada da saúde, política, segurança e educação, entre outros.

J) O conteúdo dos *comentários de Facebook* dependem do círculo de interesse dos participantes, mas são sempre como resultado de uma postagem (atitude anterior que desencadeia). Nos comentários, portanto são percebidos conteúdos de várias esferas da atividade humana, como jornalística, religiosa, artística etc. Não necessariamente são de pessoas *experts* em determinada área.

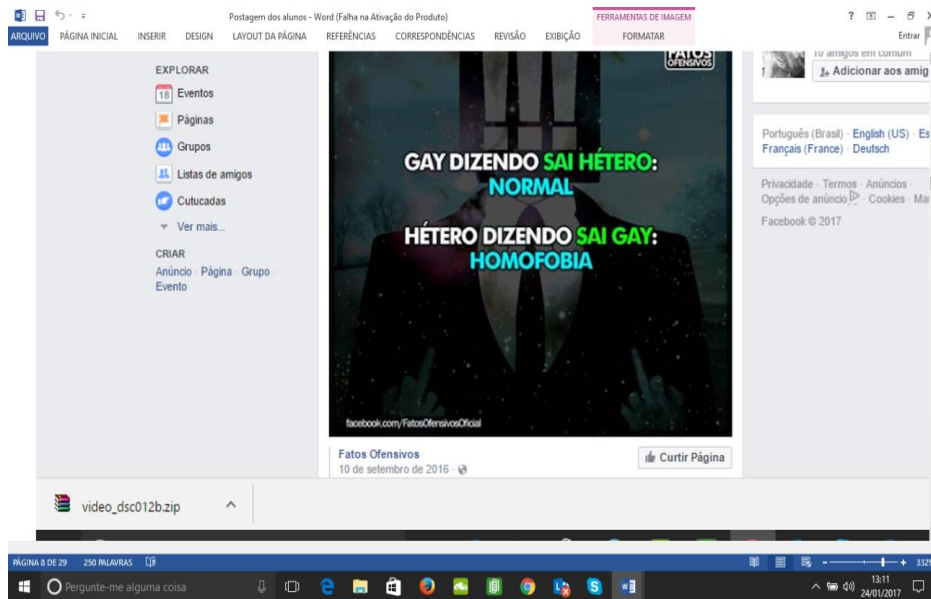
L) A preocupação com questões éticas deve ser constante na vida das pessoas em geral e essencial para professores da língua. A linguagem para Fiorin (2001, p. 74), “pode ser

---

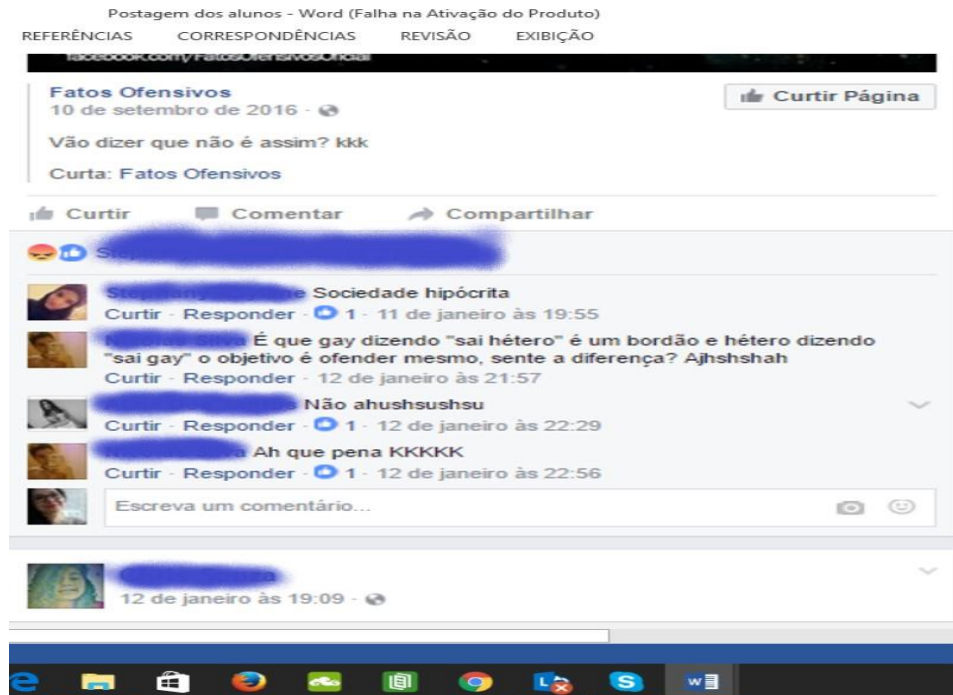
<sup>10</sup> A definição de laços fortes e fracos foi originalmente cunhada pelo sociólogo Mark Granovetter, em 1973.

instrumento de libertação ou de opressão, de mudança ou de conservação” e, assim como implica poder, carregar preconceitos e intenções depreciativas. Na composição do gênero “Comentário de *Facebook*”, por se tratar de interações normalmente públicas, torna-se ainda mais urgente tratá-las em sala de aula. O caráter argumentativo do gênero favorece situações acaloradas e, conteúdos polêmicos, principalmente, acabam gerando desconforto por atitudes inconvenientes ou deselegantes na internet. Segue como exemplo o comentário de um aluno do 8ª ano que gerou ambiguidade:

### Postagem 5



### Comentários à postagem 5:



Quando as suas explicações, para justificar o conteúdo da postagem 5, não foram entendidas pela colega, ele responde apenas (último comentário) “Ah que pena kkkkk”, o que pode ser visto, tanto como pejorativo, demonstrando desdém para com ela, quanto pode demonstrar polidez: para evitar o constrangimento da mesma que, apesar da explicação, continuou sem captar a mensagem. Propositais ou não essas situações podem ser amenizadas fazendo-se, em sala de aula, referência às normas sociais que regulam o comportamento das pessoas em situações de interação verbal, onde quer que elas aconteçam. (ANTUNES, 2007. p.63). Para a autora ser comunicativamente bem-sucedido é também

Usar a polidez ou usar de tolerância frente a determinados tipos de interlocutores é comportamento socialmente prestigiado. Por exemplo, não em qualquer oportunidade se de fazer a alguém qualquer tipo de pergunta: é preciso avaliar se a privacidade do outro está ou não sendo respeitada; não é em qualquer oportunidade que se pode interromper o outro; existem verdadeiros rituais que estipulam como começar e como terminar um discurso. Ou seja: qualquer atividade de linguagem é uma atividade socialmente normatizada e, assim regulada (ANTUNES, 2007, p. 64)

Os apontamentos feitos por Antunes (2007) tornam-se bastante relevantes pela frequência com que são percebidas, nas interações em ambientes virtuais, situações em que um dos interlocutores expõe publicamente o seu parceiro durante o ato comunicativo, causando-lhe um constrangimento desnecessário.

## 2- Capacidades discursivas

Implica a capacidade de mobilizar modelos de gêneros que circulam nas práticas de linguagem: tipos de discurso (do narrar? do expor?); tipos de sequências e outras formas de planificação (narrativa? argumentativa? injuntiva? descritiva? explicativa? dialogal? *scrips*? esquemas? ).

a) O discurso do gênero “Comentário de *Facebook*” é do expor interativo, apresentando grande frequência de sequências argumentativas. Eventualmente pode narrar acontecimentos vividos (relato), mas apenas como estratégia argumentativa.

b) A organização dos conteúdos é em prosa (um outro gênero em verso pode ser usado como réplica do diálogo). No poema abaixo, o interlocutor optou em comentar a postagem por meio de um poema ilustrado.



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/.Acesso> em: 10/05/2017.

C) A sequência predominante é a argumentativa, uma vez que os comentários surgem como respostas concordando, discordando ou contribuindo com um enunciado anterior (*post*) e que a atitude de resposta é livre. Sendo assim, para que o interlocutor seja levado a responder, é preciso que ele tenha sido abalado de alguma forma em suas convicções e que então tenderá a encontrar elementos que desconstruam a argumentação do outro.

### 3- Capacidades linguístico-discursivas

Implica dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas: conexão, coesão nominal, coesão verbal, variante linguística, organização sintática, ortografia, pontuação, vocabulário.

A) As retomadas textuais são quase sempre por pronomes (o nome aparece antes de cada mensagem). Os pronomes pessoais e oblíquos em primeira pessoa são bastante comuns (marcando a primeira pessoa do discurso), também os pronomes demonstrativos (isso, esse (a) reportando-se à postagem) têm bastante ocorrência. E, pela característica argumentativa do gênero os conectivos argumentativos são amplamente usados: lógico (assim); temporal (depois); espacial (aqui, aí).

B) Quanto aos tempos verbais mais usados, percebeu-se, de acordo com as observações, que são os tempos do presente, pretérito perfeito e o futuro do presente do modo indicativo. É muito usado também o imperativo, tanto o negativo quanto o afirmativo.

C) Quanto à variedade linguística empregada, há uma parcial combinação da linguagem informal e a culta. Na escrita em ambientes virtuais, o uso de uma variedade própria: o internetês, parece ser uma espécie de contrato entre usuários da rede. Mesmo o falante que domina o código linguístico, quando em interação comunicativa em ambiente virtual de escrita, tende a respeitar apenas parcialmente as regras da gramática normativa.

#### Postagem 6

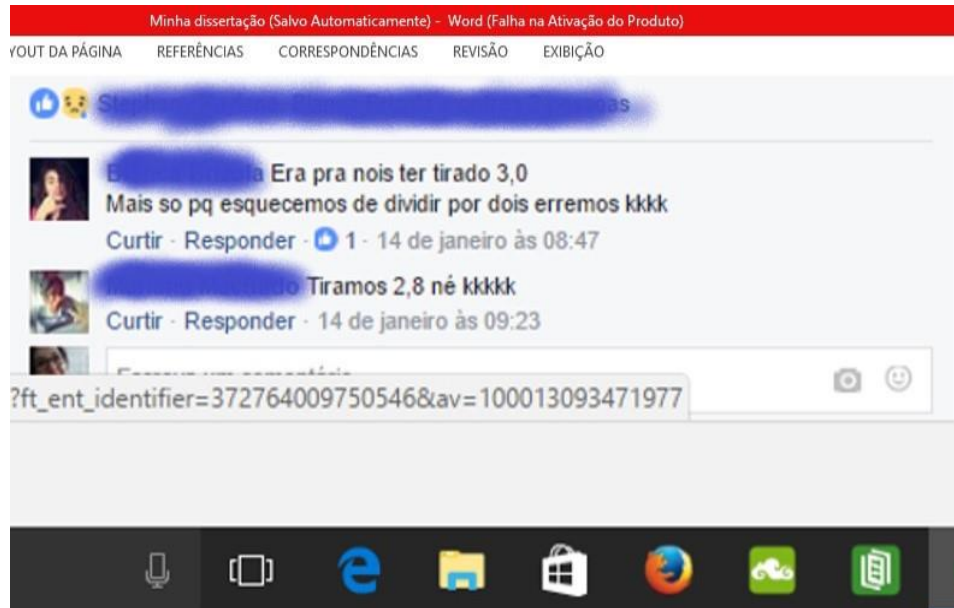
23 de dezembro de 2016 às 19h10

**“hj à tarde eu li esse texto e achei o máximo. É uma linda reflexão.**

**‘Vai que no futuro...Adeus pertences’”**

Nessa postagem, o usuário demonstra conhecer as normas que regem a língua padrão como, por exemplo, o uso da crase diante de locuções adverbiais, a divisão das orações de períodos, o uso das aspas, reticências, pronome (relação de espaço), ortografia, acentuação, a adequação de tempos verbais.

#### Postagem 7



Na postagem 7 de autoria de alunas do 8º ano, percebe-se que as interlocutoras fazem a concordância dos verbos “esquecer” e “tirar” com o seu sujeito (nós) e a fazem apenas parcialmente em relação à locução verbal “ter tirado”. Nesse último caso, deveria ter sido usado o infinitivo pessoal com a devida alteração do auxiliar “ter” para “termos” (“era para nós termos tirado 3,0...”). No entanto, esse “erro” passa quase que despercebido em contextos informais de uso da língua, como é o caso dos gêneros do discursos gerados em ambientes virtuais.

Esse tipo de opção é o que Franchi (2006) chama de socialmente aceito pela comunidade linguística do falante. Nessa categoria, entram igualmente as abreviações “pq” (porque), “hj” (hoje) “pra” (para) etc., mas não entrariam os casos em que o pronome “nós” e a conjunção “mas” apresentam o fenômeno da ditongação “nois” e “mais” pelo acréscimo do “i” por serem considerados impróprios à falantes que já correspondem a níveis intermediários de ensino, como é o caso de alunos de anos finais do Ensino Fundamental.

Antunes (2007, p. 58-59) levanta também outras importantes questões que podem ser relacionadas às capacidades linguístico-discursivas. Nas atividades de linguagem, além do conhecimento do mundo, é necessário, que conheçamos as muitas regras (ou regularidades) que especificam o que devemos fazer para organizar um texto, para lhe dar sequência, para lhe atribuir uma continuidade e uma progressão, para lhe conferir algum tipo de sentido e coerência.

No caso da postagem 7, a ditongação e a variedade linguística não prejudicaram o sentido do enunciado, mas a presença da ditongação apresentada, por exemplo, não deveria partir de estudantes que já cursam os anos finais do ensino fundamental.

D) O tom do texto dependerá do grau de intimidade entre os parceiros e também a personalidade

e preferências de cada um. Mas, o mais comum é serem textos coloquiais, descontraídos e bem-humorados.

E) A mobilização de elementos visuais, sonoros e cores é uma constante na produção desse gênero, pois, no mundo digital os gêneros aliam as linguagens verbal e visual, onde é muito elevada a incidência dos gêneros multimodais. Paes de Barros (2009), denominou estratégias de observação da multimodalidade.

F) A finalidade dos sinais de pontuação é expressiva, por exemplo, o ponto de exclamação é um dos mais usados e basicamente com o mesmo intuito do texto em suportes convencionais. A diferença está na intensidade da carga emocional representada. Varia de acordo com o número de sinais gráficos usados (muito emocionado !!!!!!!!!!! ou pouco emocionado!). As reticências são usadas em praticamente todos os textos e várias vezes no mesmo enunciado (mesmo que esse seja de uma ou duas linhas) e pelos mais variados motivos (até sem motivo aparente). É importante destacar que o ponto final quase não aparece nos textos. Sobre o uso dos sinais de pontuação e de outros aspectos da escrita de forma não convencional, característicos dos gêneros discursivos em ambientes virtuais, Antunes (2007) pondera que a ciência linguística defende que o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso.

A partir das reflexões sobre as capacidades de linguagem implicadas na ação linguageira mediada pelo gênero Comentário do *Facebook*, passou-se a sintetizar os aspectos principais que foram mobilizados pelos autores das postagens e que constituem capacidades de ação, discursivas ou linguístico-discursivas:

**Quadro 6- Capacidades de linguagem mobilizadas pelos usuários do gênero: síntese**

<b>Capacidades da ação</b>	<b>Capacidade discursivas</b>	<b>Capacidades linguístico-discursivas</b>
Modalidade escrita	Discurso do expor interativo	Pronomes (principalmente pessoais e oblíquos em primeira pessoa); demonstrativos (esse, isso), conectivos (aqui, lá) etc.
Esfera midiática virtual	O texto pode ser muito curto	Figuras de linguagem (metáfora, ironia, hipérbole) Neologismos, gírias, intertextualidade. etc.
Interatividade e multiplicidade de linguagens	Enunciado interativo e colaborativo	Discurso legitimado pela autoridade do falante.

Emissor e receptor-membros do <i>site</i>	Em prosa	Heterogênea: predomínio da variedade linguística internetês, mistura de outras variedades linguísticas (formal e informal). Modalidade: escrita (oralizada). Híbrida: verbal e não-verbal.
Relação (forte ou fraca)	A sequência predominante é a argumentativa	Texto pode conter elementos sonoros e visuais.
Papel social: familiar, afetiva, profissional, religiosa, comercial etc.	Mescla de vários outros gêneros compondo o enunciado.	Pontuação: destaca-se o uso das reticências e do ponto de exclamação. Predominantemente com finalidade expressiva
Destinatário: limitado por configuração do emissor	Alinear ( <i>links</i> direcionando para hipertextos)	Tom dos textos: coloquiais, descontraídos e bem-humorados.
Objetivo: tornar público o enunciado		Texto representa o estilo do emissor.
Temas de interesse comum		O receptor pode ser passivo ou ativo.
Valores: cultura da visibilidade, da aparência, do espetáculo		Verbos (presente, pretérito e futuro do indicativo e no imperativo negativo e afirmativo.

Fonte: a autora

Pelo explicitado ao longo da seção, é possível perceber, que o estudo do gênero Comentário de *Facebook* requer a mobilização de diversos saberes. Pela sua peculiar dinamicidade é imperativo atentar para os limites de sua caracterização, pois trata-se de uma prática social, que mescla diversos domínios discursivos, limitado, contudo, pelo suporte que o veicula.

## SEÇÃO 3

### AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

#### 3.1 Sequências didáticas para desenvolver capacidades de linguagem

Sequências didáticas (SD) são ferramentas concretizadas na sala de aula por projeto de ensino em torno de um gênero textual, o que permite aos alunos, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

As SD, segundo esses autores, são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Para os estudiosos genebrinos, o caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social. Supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. De acordo com esses autores, para que o aluno se aproprie das noções, técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas, é preciso criar contextos de produção precisos e efetuar atividades e exercícios múltiplos e variados.

Essa maneira precisa de trabalhar em sala de aula tem como finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto que ele não domina ou o faz de maneira insuficiente e promover-lhe o acesso às práticas novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Num primeiro contato com os alunos, previamente deve acontecer a apresentação da situação, que são as informações necessárias para que eles conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. A atividade prática inicial deverá ser a produção de um texto correspondente ao gênero a ser trabalhado nos módulos. Segundo os pesquisadores, cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada, se de forma bem definida. Esse sucesso parcial permitirá ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma e ao aluno definir que capacidade deve desenvolver para melhor dominar o gênero em questão.

De acordo com os autores, o desempenho dos alunos nessa primeira produção pode ser objeto de uma análise os pontos fortes ou fracos evidenciados; as técnicas de escrita e de fala são discutidas. Isso permite introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor. Esse vocabulário técnico e as regras são registrados antes da produção final numa lista de constatações que resume tudo o que foi adquirido nos módulos.

Essa é, para os autores, a essência da avaliação formativa: define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. Não haverá nota nessa etapa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

O passo seguinte é a construção do *modelo didático*, o que será tratado no tópico a seguir.

### **3.2 Descrição das ações docentes ao longo das oficinas**

De acordo com a perspectiva dialógica do chamado Círculo de Bakhtin, por meio da linguagem de uma sociedade, compreende-se os seus comportamentos, os seus valores, as suas identidades. Ainda conforme Pierry Lèvy (1999), a cibercultura é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores” (LÈVY, 1999, p. 17) isso tudo implica supor impactos dessa cultura tecnológica no desenvolvimento de linguagem dos atores sociais. Levando-se em conta o pensamento de Lévy e os conceitos bakhtinianos, nesta pesquisa, propôs-se analisar as postagens e os comentários veiculados pelo ambiente de interação e diálogo materializado na rede social *Facebook*.

Inicialmente, explicitou-se junto aos envolvidos (direção e equipe pedagógica) sobre a importância do projeto de intervenção pedagógica “O *Facebook* mediando práticas docentes”, no que diz respeito à ampliação das habilidades de leitura e escrita, interpretação e argumentação em benefício dos alunos, e ainda, sobre quais seriam os caminhos e etapas a serem percorridos durante a sua execução. O projeto teve aprovação imediata de todos os gestores da escola.

Na sequência a docente mostrou aos alunos que fazer uso de diferentes linguagens midiáticas (texto, vídeo, som) presenciais ou *online* como alternativas para o ensino é disponibilizar aos alunos, outros meios de interação, além do quadro de giz e do livro didático. “Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira. [...] Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos”.

(LÉVY, 1999, p.157). Comungando do pensamento de autor, defendeu-se sobretudo, a introdução de ferramentas e estratégias de ensino em consonância com a cultura atual. Explicitou-se, junto à comunidade, que a capacitação e atualização docente são condições necessárias para que o ensino se mantenha significativo.

Nessa perspectiva, a pesquisadora justificou o projeto envolver a rede social *Facebook* como ambiente de ensino e aprendizagem e procurou incentivar os alunos para que, dentro dos padrões éticos, passassem a utilizar a rede social também para a construção do seu próprio conhecimento, interagindo com outras pessoas e favorecendo a troca de informações e novos aprendizados e não só como entretenimento.

Esse foi um momento muito importante de sensibilização com os alunos, um vez que são eles os principais envolvidos; e, poder contar com a sua aprovação e compreensão era imprescindível para que todos obtivéssemos os resultados desejados. Os alunos entenderam, após a explanação que o *Facebook* poderia possibilitar a experimentação de novas técnicas de ensino, proporcionar a aprendizagem colaborativa, a produção coletiva e a coautoria, principalmente por envolver a contribuição de todos os usuários e reunir informações diversas e de variadas fontes por meio de links dos hipertextos.

Na sequência, os alunos foram convidados a participarem da implementação do projeto de duração de quatro meses, divididos em 24 aulas, sendo que 8 oficinas de duas aulas e 2 oficinas de 4 aulas cada.

#### Quadro 7- Cronograma das oficinas:

Oficinas	Conteúdo	Objetivos
1ª Oficina de 2 aulas 02/08/2017	Apresentação do projeto de intervenção pedagógica; Autorização para a participação dos alunos a ser assinada pelos responsáveis	Justificar o projeto mostrando os possíveis benefícios; Obter a sua aprovação junto à comunidade envolvida.
2ª oficina de 2 aulas 18/08/2017	Breve histórico sobre a internet e as redes sociais; A importância da internet hoje; Hibridismo, internetês, estrangeirismos; ícones expressivos etc; Leitura e compreensão dos textos	Conhecer as linguagens que caracterizam a internet;  Adequar o nível de formalidade em diferentes contextos de uso.
3ª oficina de 4 aulas 23/08 e 24/08 de 2017	Apresentações do <i>trailer</i> e do filme: “Moana: um mar de aventuras”	Diagnosticar o que o produtor não sabe e o que precisa aprender para que os problemas sejam

	Produção de texto inicial	pontualmente trabalhados nas oficinas.
4ª oficina de 2 aulas 30/08/2017	Introdução de vários gêneros como: poema, sinapse, resenha etc. e estudo das suas características; Leitura e compreensão dos textos	Apontar as principais características dos textos; Explicitar o conceito de intertextualidade por meio dos textos; Analisar como são as relações pessoais nesses ambientes.
5ª oficina de 2 aulas 06/09/2017	Estudo do <b>gênero do discurso Comentário de Facebook e a postagem de onde se origina</b> ; Leitura e compreensão do texto	Diferenciar o gênero dos demais, naquilo que lhe é peculiar; Apontar as possíveis similaridade entre ele e os gêneros trabalhados na oficina anterior.
6ª oficina de 2 aulas 13/09/2017	Discussão sobre os temas do comentário analisado na quinta oficina, os quais foram pesquisados pelos alunos; Leitura e compreensão dos textos	Perceber a relação existente entre a pesquisa feita e o enunciado da postagem.
7ª oficina de 2 aulas 20/09/2017	Aspectos linguísticos discursivos dos comentários de “UM LIKE PARA EIKE?”	Entender como esses elementos contribuem para a construção do sentido do texto como um todo.
8ª oficina de 2 aulas 27/09/2017	Leitura e compreensão dos textos; Argumentação e estratégias argumentativas; Postagem no <i>Facebook</i> do filme “ <i>Bullying Virtual</i> ”	Comparar o gênero argumentativo artigo de opinião, ao também gênero argumentativo comentário de <i>Facebook</i> .  Educação para a cidadania
9ª oficina de 4 aulas 04/10 e 05/10/2017	Debate sobre o tema <i>bullying online ou cyberbullying</i> ; Leitura e compreensão dos textos	Discutir o assunto sob diversas perspectivas.
10ª oficina de 2 aulas 11/10/2017	Produção de texto final; Autoavaliação das produções	Levantar qual foi o aproveitamento das oficinas para sanar as fragilidades iniciais da turma.

Fonte: a autora

Os conteúdos trabalhados nas oficinas foram adaptados, porém, mantendo-se o que já havia sido previsto para o ano/série antes de o projeto acontecer. Abordados de maneira

diferente da proposta no livro do aluno, a esses, serão somados, evidentemente, os relativos às especificidades da prática social em foco.

Os alunos ficaram muito empolgados com três fatos novos: poderem acessar a internet na sala, nas aulas de língua portuguesa e usando os seus próprios dispositivos. “Isso é mara...”, disse um dos alunos. Em cada uma das salas há um cartaz lembrando que os pais assinam, no ato da matrícula, um termo atestando estarem cientes da proibição (prevista no regimento da escola) do uso de celulares em sala de aula. A internet pode ser acessada nos computadores da escola no laboratório de informática ou ainda em uma das salas de multimídia, desde que sob orientação e acompanhados do professor da turma. Esses espaços são muito disputados, inclusive entre o curso técnico vespertino de Formação docente, além das muitas outras turmas do Ensino Fundamental, por isso a pouca frequência deles nesses espaços. (Diário<sup>11</sup> de aula, dia 16/08/2017).

Na escola, vem ocorrendo uma mudança na mentalidade, tanto de professores, quanto dos alunos. Ambos estão percebendo, que a prática pedagógica e as mídias digitais possibilitam a integração entre a transmissão de conteúdos e a delegação de competências. Como visto acima, os alunos têm se mostrados muito receptivos e colaborativos quando se trata de tomarem iniciativas de uso da internet, durante as aulas. Os docentes, por sua vez, podem contar com uma infinidade de ferramentas, que lhes permite mediar o conhecimento de forma rápida e eficiente. Porém, é sabido que as escolas estaduais, de uma forma geral, ou não oferecem equipamentos suficientes à demanda discente, ou não realizam periodicamente a manutenção desses. Assim, poder contar com equipamentos do próprio aluno é uma forma de poder suprir a escassez de acessos à internet. Mas, o que se vê, no entanto, é que, mesmo quando há essa possibilidade a limitação ocorre, muitas vezes, por visões divergentes de educadores em relação à quais seriam os benefícios e riscos que esse uso traria.

O segundo passo da primeira oficina foi entregar aos alunos um comunicado destinado aos pais (ANEXO 1) pedindo-lhes a autorização para que os filhos pudessem participar do grupo na rede social *Facebook*. O documento explicava sobre o projeto e assegurava a seletividade do grupo a ser criado, visando dar maior segurança aos alunos e à professora. Foi explicitado também que, caso os responsáveis não concordassem com a participação dos filhos, estes não seriam prejudicados, e ainda, que a participação dos educandos em todas as fases do projeto seria igualmente garantida.

---

<sup>11</sup>A ferramenta diário de aula representa a interpretação da pesquisadora frente ao conjunto de dados encontrados. Para Araújo “ [ ...], o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término” (ARAÚJO et al., 2013, p. 54).

Após a autorização dos pais por escrito e junto à equipe pedagógica da escola, entre a primeira e a segunda oficina, foi criado o grupo, o qual era composto apenas pela professora e os alunos da turma. Alguns pais, no início do projeto, realmente não permitiram que seus filhos fizessem parte por ser em rede social. Diante disso, para que todos os 30 alunos participassem discutindo e opinando sobre o tema proposto, a professora os apresentava (os vídeos, textos, e atividades) em Datashow e os três alunos, que por opção dos pais não participavam do grupo, entregavam as atividades contendo as suas reflexões, impressões e opiniões sobre o tema em folhas de caderno ao final de cada aula.

Felizmente, essa situação não se estendeu por muito tempo, pois curtir, comentar e compartilhar em suporte distinto acabava por artificializar todo o processo. Segundo Marcuschi (2003), o suporte não é passivo para o funcionamento do gênero. O gênero seria sempre identificado na relação com o suporte, ou seja, os gêneros teriam comportamentos distintos em suportes diversos, assim como a não neutralidade do suporte faz com que o gênero não fique indiferente a ele (MARCUSCHI, 2003). Além dessa estreita relação entre o gênero e o suporte, os alunos não se sentiam confortáveis com a situação. Mas, algum tempo depois e por iniciativa da família, todos passaram a fazer parte do grupo do *Facebook*. Talvez esses pais tenham percebido que era também preocupação da professora educar para um comportamento ético na internet; e, ao longo do ano, foram aos poucos, autorizando seus filhos a participarem, seja acessando o *site* em conta particular, seja a de um colega da sala.

Essa questão de três dos alunos não terem podido no início participar do grupo, trouxe-lhes alguns transtornos. Mesmo havendo a intenção de garantir igualdade de condições, na prática isso não foi possível. Os colegas participantes do grupo se negaram a interagir com os que estavam fora dele. O garoto não demonstrou estar aborrecido com a situação, mas as meninas disseram que se sentiram excluídas pelos colegas de sala. Talvez por isso é que todos os pais acabaram concordando (Diário de aula, dia 16/08/2017).

A segunda oficina começou com um breve histórico sobre a internet e as redes sociais como um todo, para só depois abordar a mídia social *Facebook*.

Na visão da professora, a relação entre as novas tecnologias digitais e o conhecimento produzido e historicamente acumulado, se mediado pelo docente, pode oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento da leitura e da escrita, assim como promover a liberdade de expressão para a formação de seres pensantes e atuantes na sociedade. Para Coscarelli (2007, p. 121), “...os meios de comunicação e interação mediados por computadores e redes são uma grande promessa, além de uma tendência para a criação de novas formas de ensinar e também para o auxílio do aprendizado”.

Assim, levantou-se primeiramente a discussão sobre a necessidade de alunos e educadores dentro do conceito da pedagogia dos multimeios (ROJO, 2007b), buscarem uma maior familiaridade com os novos recursos digitais-processador de texto, internet, *web*, *emeio*, *bate-papo*, lista de discussão, hipertexto, *blogue*, vídeo *blog*, *second life* etc-para que o letramento digital se desse efetivamente. Ainda que muitos alunos falassem com certa propriedade sobre esses assunto, era preciso compreender a conexão existente entre a tecnologia digital e a linguagem criada por conta dela e os reflexos disso na aprendizagem e para o ensino da língua. Por exemplo, há diferentes níveis de formalidade entre um *emeio* enviado tratando de assuntos de trabalho e um *bate-papo* virtual entre amigos, assim como haverá diferença em relação a um gênero digital e outro de suporte distinto. Para Antunes (2007) “é importante saber discernir o que é adequado a cada situação, para se poder, com eficiência, escolher esta ou aquela norma, este ou aquele padrão vocabular, este ou aquele tom, esta ou aquela direção argumentativa.” (ANTUNES, 2007, p. 99). É preciso que, se diga que no início da intervenção pedagógica, os alunos apenas curtiam ou simplesmente escreviam uma palavra nas interações no *Facebook* e que essa escrita é típica da que eles estão acostumados a usar nas redes sociais. Mas, era importante que os alunos se posicionassem em relação ao discurso do outro; e, para isso, seria necessário escrever mais, opinando, discordando ou concordando.

Falou-se em seguida, sobre a presença constante dos *emoticons*, *memes*, *gifs*, *gírias* e outros recursos expressivos característicos da rede social nos gêneros digitais, assim como sobre a forte influência do inglês nesses gêneros textuais. Procurou-se, nesse momento, discutir com os alunos sobre a adequação discursiva. Foi comentado, por exemplo, que os gêneros digitais são normalmente repletos de palavras estrangeiras e abreviações e que essa é uma das principais características que diferencia a linguagem da internet da língua em enunciados proferidos nos demais suportes. Antunes (2007) explica que “o léxico é um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que cercam, o sentido de tudo. Por que isso é que o léxico expressa, magistralmente, a função da língua como elemento que confere às pessoas identidade: como indivíduo e como membro pertencente a um grupo.” (ANTUNES, 2007, p. 42)

Na sequência, a professora entregou um texto explicando o conceito de estrangeirismo (ANEXO 6) e projetou um vídeo sobre o internetês (ANEXO 8). Buscou explicá-los e contextualizá-los, a que os discentes corresponderam, citando exemplos do cotidiano e resolvendo as atividades propostas. Interagiram o tempo todo com as imagens projetadas, que traziam exemplos de enunciados argumentativos construídos e recheados desses símbolos e estrangeirismos.

O vídeo sobre o internetês (ANEXO 8), explicava entre outras coisas, que o internetês é um neologismo criado para falar da linguagem simplificada e informal a qual surgiu no ambiente da internet. Trata-se de uma sintaxe própria de ambientes digitais, que ignora regras ortográficas e abusa dos *emoticons*, acrônimos e abreviações, uma vez que a escrita não conta com os mesmos recursos de expressividade disponíveis na oralidade. Sobre isso Marcuschi coloca que essas ferramentas proporcionam espaços onde a linguagem escrita é oralizada (MARCUSCHI, 2004). Os esclarecimentos sobre as variedades linguísticas para este contexto de pesquisa tornam-se ainda mais necessários. Para reforçar esse ponto, o linguista José Luiz Fiorin explica que:

A variação é inerente às línguas, porque as sociedades são divididas em grupos: há os mais jovens e os mais velhos, os que habitam uma região ou outra, os que têm esta ou aquela profissão, os que são de outra classe social e assim por diante. O uso de determinada variedade linguística serve para marcar a inclusão num desses grupos, dá uma identidade para seus membros. Aprendemos a distinguir a variação. Quando alguém começa a falar, sabemos se é do interior de São Paulo, gaúcho, carioca ou português. Sabemos que certas expressões pertencem à fala dos mais jovens, que determinadas formas se usam em situação informal, mas não em ocasiões formais. Saber uma língua é aprender regras que só existem numa língua artificial usada pela escola. As variantes não são feias ou bonitas, erradas ou certas, deselegantes ou elegantes, são simplesmente diferentes. Como as línguas são variáveis, elas mudam. (FIORIN, 2001, p.113-114)

Também a variante usada na internet marca a inclusão de internautas como membros pertencentes àquela comunidade de falantes. A língua da escola não precisa ser artificial, basta que sejam criadas situações autênticas de uso da língua como práticas sociais.

Quanto às atividades que foram propostas, algumas foram consideradas fáceis; e, em outras, eles tiveram mais dificuldade. Das imagens apresentadas sobre o assunto, os alunos não souberam dizer o que significava um acrônimo. Foi explicado que: acrônimo se forma pela junção das primeiras letras ou sílabas iniciais de um grupo de palavras, de uma expressão: a ANATEL, Agência Nacional de Telecomunicações, é um exemplo de acrônimo.

Consideraram muito fácil responder oralmente quais emoções os *emoticons* representavam. Esses ícones são usados para caracterizar o estado psicológico e emotivo de quem os emprega.

#### Quadro 8 – Ícones ilustrativos de uma expressão

;)	Piscando.
:)	Feliz.
:(	Triste.

: /	Indeciso.
: '(	Chorando.
: P	Língua de fora.
: x	Segredo.
: O	Surpreso.
xD	Riso Tímido.
Ô_Ó	Bravo.
: 9	Gostoso.

Fonte: a autora

Mas, tiveram bastante dificuldade para entender a contradição existente, na opinião expressada pela tira cômica “Coisas desse Brasil Tiririca!”, em que, os personagens não aceitam que, se comemore o *Halloween* no Brasil, dizendo não admitir a dominação exercida pela cultura americana. No entanto, ignoram a contraditoriedade existente, quando consomem produtos americanos, oriundos de grandes empresas dos Estados Unidos. Alguns exemplos das atividades e textos que foram trabalhados seguem em anexo (ANEXOS 4, 7 e 9) nas oficinas.

No final dessa oficina, os alunos foram orientados a formar equipes para estudos em sala e em ambiente virtual. Sobre os estudos e pesquisas a serem realizados, principalmente em ambientes virtuais, acrescenta-se, que o conceito de virtual, de acordo com Lévy

[...] virtual [...] palavra latina medieval *virtualis*, derivada por sua vez de *virtus*, força, potência... O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto, à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualmente e atualmente são apenas duas maneiras de ser diferente (LÉVY, 1996, p. 15).

Dessa forma, pretende-se que a comunicação presencial e, sobretudo, a virtual, como conceitua Lévy (1996) agilize as relações interpessoais e constitua-se no estudo e debate dos temas, sugeridos e decididos coletivamente de forma a otimizar a aquisição de novos conhecimentos. Essencialmente, que essa interação possa ocorrer a partir de textos e vídeos contendo reportagens, informações e notícias trazidas por membros da comunidade envolvida.

Os integrantes (quatro ou cinco por grupo) por afinidade iam sendo definidos por eles próprios. A professora somente recomendou que, em cada uma das equipes, pelo menos um dos integrantes possuísse computador ou celular particular com acesso à internet e se dispusesse a fazer em casa as postagens do grupo, caso isso fosse necessário. Explicou que a previsão era para que a maior parte das interações em ambiente virtual fossem postadas usando a internet da escola, fossem por meio dos celulares dos próprios alunos ou dos computadores da instituição. Mas, devido às lentas conexões da internet na escola, as postagens poderiam ser prejudicadas

interrompendo o andamento do projeto. Sugeriu, então, que cada grupo nomeasse pelo menos um redator representante.

Quase todos os alunos possuíam celular e tinham acesso à internet em suas casas. Mas, em momento reservado para isso os alunos usavam os seus celulares para postarem, curtirem e compartilharem os seus comentários e os dos colegas que não o possuíam. (Diário de aula, dia 27/09/2017).

Na terceira oficina, foi realizada a produção de texto inicial. O intuito dessa primeira produção do gênero é diagnosticar o que o produtor não sabe e o que precisa aprender para que os problemas sejam pontualmente trabalhados nas oficinas. Essa maneira precisa de trabalhar em sala de aula tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, que ele não domina ou o faz de maneira insuficiente e promover-lhe o acesso às práticas novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Uma vez que o gênero comentário de *Facebook* foi o escolhido como instrumento de ensino e aprendizagem, fez-se necessário criar uma situação real de interação para que o gênero acabasse se concretizando de forma espontânea e autêntica. Dessa forma, no intuito de formular problemas voltados para o desenvolvimento de competências, que permitam ao aluno ressignificar ideias, conceitos e procedimentos, a professora pesquisadora procurou usar estratégias que aguçasse o imaginário do aprendiz e que lhes proporcionasse uma aprendizagem prazerosa e quase espontânea. Para garantir que as interações partissem de um tema de interesse da turma, nos dois primeiros encontros, a professora procurou conhecer melhor as preferências dos alunos e, com base em sugestões, decidiu pelo filme.

Os alunos escolheram “Moana: um mar de aventura”, porque ele estava naquele momento em cartaz nos cinemas de nossa cidade. Os alunos que viram o *trailer* na internet ou no cinema estavam curiosos para assistir ao longa-metragem, que estreara no Brasil já em janeiro de 2017. A animação dirigida por John Musker e Ron Clements conta a história de uma adolescente de 16 anos. Moana, a protagonista do filme, é filha do chefe de uma tribo da Polinésia. Ela decide se aventurar pelo oceano Pacífico a fim de encontrar o semideus Maui para que, juntos, possam impedir que todas as ilhas do oceano sejam destruídas.

A professora pesquisadora conduziu a oficina usando inicialmente não o filme “Moana: um mar de aventura”, e sim o *trailer* (ANEXO10) dele, que, além de possibilitar o reconhecimento do próprio gênero textual como discurso cumpridor de sua função, instigaria ainda mais os alunos a assistirem ao filme.

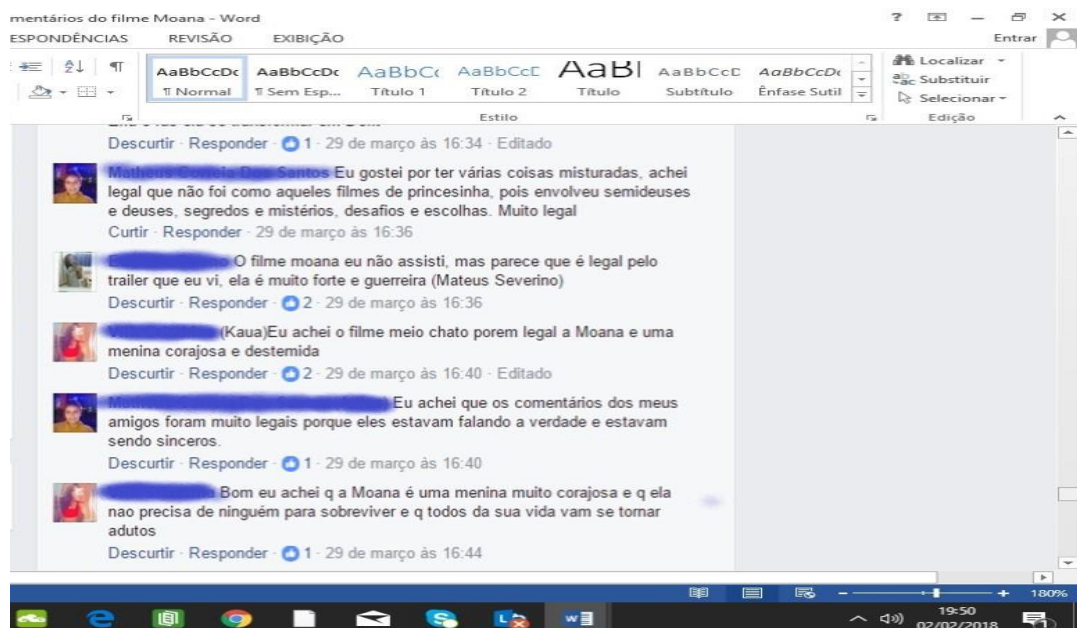
As apresentações do *trailer* e do filme foram no laboratório de informática da escola. O filme, por ter duração em torno 1 hora e 43 minutos, foi dividido em duas etapas. Uma etapa de duas aulas e outra etapa, em semana posterior, também de duas aulas. Nos dias de cinema, foram levados pipocas e suco para a nossa sessão. Deu certo, durante o filme, os alunos não conversaram como de costume uns com os outros e estavam muito atentos a todas as cenas, a julgar pelas exclamações ou frases impactantes ouvidas: “Nossa! Meu Deus!”; “Agora vai...”; “Ah, mas por que isso...?” No final, quando perguntados, os alunos responderam oralmente que a percepção que tiveram ao assistir ao *trailer* se manteve ao assistirem ao filme “Moana, um mar de aventura”.

Na sequência, o trailer foi publicado no grupo do *Facebook* da turma e os alunos fariam embaixo dele um comentário expressando suas opiniões, sobre o próprio trailer ou sobre o filme. Os alunos deveriam ainda interagir uns com os outros concordando, discordando, complementando, curtindo ou compartilhando o comentário do colega.

Essa primeira produção de texto (esboço) serviu como base para guiar as ações docentes, que, deste ponto em diante, foram baseadas nos resultados obtidos pela análise dessa primeira produção. Valorizou-se o que o aluno sabe e focaram-se apenas os problemas de escrita identificados.

### Análise da primeira produção

#### Postagem 1



**A1:** O aluno diz ter gostado do filme e usa como justificativa o argumento “por ter várias coisas misturadas”. Usa o comparativo “como” para comparar “aqueles filmes de princesinha” com o

que assistiu que tem “várias coisas misturadas”. Pode ser que o aluno considere que os filmes de princesas são muito previsíveis ou parecidos ou ainda sem graça ao contrário deste, que na sua opinião é “Muito legal”, porque envolve “semideuses e deuses, segredos e mistérios, desafios e escolhas.”

\*Supressão do “s” no plural (filmes de princesinha (s))

\*Predomínio dos verbos (gostei, achei) e pronome (eu) na primeira pessoa do discurso.

**A2:** Fala do filme resumindo-o à personagem “O filme moana [...], ela é muito forte e guerreira”.

A metonímia no início deste enunciado “O filme moana eu não assisti” ocorre pela substituição da personagem, a protagonista Moana, pela obra “Moana: um mar de aventura”.

\*Numa atitude responsiva ao enunciado da professora em sala, que pedia para que os alunos dessem a sua opinião sobre o que acharam do filme. Inicia seu enunciado justificando que não assistiu ao filme, somente ao *trailer* (que foi publicado no *site*). Esse motivo justifica ter usado a inversão (sujeito, verbo, complemento): “O filme moana eu não assisti” ao invés de “Eu não assisti ao filme da Moana.”

\*Substantivo próprio escrito com letra minúscula (moana).

\*Predomínio do uso dos verbos (assisti, vi) e pronome (eu) na primeira pessoa do discurso.

**A3:** Existe aqui um paradoxo na opinião expressada. Classificou o filme com adjetivos (legal e chato) que são aparentemente excludentes entre si: Legal – interessante, prazeroso X chato – desagradável, tedioso.

\*Não colocou acento agudo na conjunção adversativa “porém”. São acentuadas as oxítonas terminadas em “em”. O conteúdo acentuação foi trabalhado há pouco tempo no livro didático.

\*Não colocou acento no verbo ser “é”, mudando o sentido do enunciado, que parece estar falando de duas garotas, uma a personagem Moana e uma outra uma menina corajosa e destemida.

\*Predomínio do uso dos verbo (achei) e pronome (eu) na primeira pessoa do discurso.

**A1.2:** No trecho “...eles estavam falando a verdade e eles estavam sendo sinceros.” Pode ser caracterizado como um pleonasmo pela repetição desnecessária da ideia na frase (verdade-sinceros).

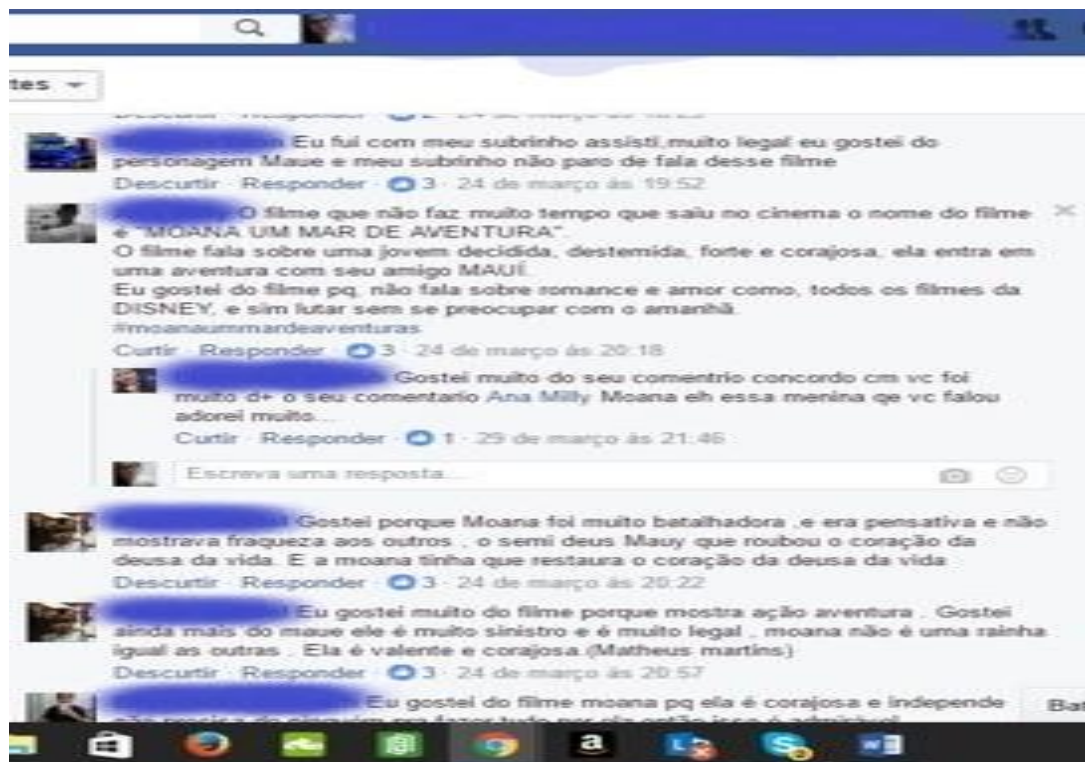
\* Uso da conjunção “porque” na argumentação.

\*Predomínio do uso do verbo (achei) e pronome (eu) na primeira pessoa do discurso.

A3.2: Casos que podem ser considerados como de inadequações, por não representarem a comunidade linguística de falantes neste contexto de produção, são o uso do verbo ir na 3ª pessoa do plural do presente do subjuntivo “vão” grafado com “m” no final e também a supressão do “l” no vocábulo “adultos”. Mas, por outro lado, a abreviação do “q” sem o “ue”, que ocorre por três vezes não causa estranhamento por ser uma característica do internetês e portanto, aceita na comunidade linguística dos internautas.

\*Predomínio do uso do verbo (achei) e pronome (eu) na primeira pessoa do discurso.

## Postagem 2



A 4: Troca do “o” pelo “u” em “subrinho” e não sobrinho que é a ortografia correta.

\* O verbo sem o “r” no final: “Eu fui com meu subrinho assisti, ...”. Deveria ter usado “Eu fui com meu sobrinho assistir, ...”. O mesmo fenômeno ocorre com o verbo parar, “... não paro de falar desse filme” o verbo parar sem o “u” no final. Poderia ter usado “... não parou de falar desse filme”

\*Predomínio do uso dos verbos (fui, assisti, gostei) e pronomes (eu, meu) na primeira pessoa do discurso.

**A5:** O texto em maiúscula (CAPS LOCK ativado), pode dar a entender ao leitor que o seu interlocutor está gritando, além de poluir o texto, se usado sem necessidade expressiva. Dessa forma, no trecho, “MOANA UM MAR DE AVENTURA”, cujo objetivo era apenas o de destacar o título do filme, optar pelo itálico ou negrito seria mais convenientes.

\*Uso da abreviação “pq” muito comum entre usuários da *Web*.

\*Usa uma hipérbole no trecho “não fala sobre romance e amor como, **todos** os filmes da DISNEY, ...”, como se as produções da companhia estadunidense de mídia fossem limitadas a explorar um único gênero ou tema “romance e amor”. Por outro lado pela sua colocação percebe-se que faz parte daquele pequeno número de alunos que já frequentou um cinema (levantamento feito), e neste caso, parece que muitas vezes.

**A6:** A aluna em um evidente descuido (supressão do “á”) usa “comentrio” para a palavra comentário, já que, na segunda vez em que torna a escrever a mesma palavra, coloca acento na paroxítona terminada em ditongo.

\*Não usa pontuação nem vírgulas.

\* Faz uso de várias abreviações em seu texto muito curto: “cm” (com); “vc” (duas vezes: você); “d+” (demais); “eh” (é); “qe” ((que) com o objetivo de agilizar a comunicação *on-line*. Por outro lado, representa o verbo ser na terceira pessoa do singular pelo “eh” no lugar do verbo “é”, uso não recorrente. O “eh” normalmente representa o posicionamento do interlocutor numa situação de hesitação.

\*Predomínio do uso dos verbos (gostei, concordo, adorei) na primeira pessoa do discurso.

**A7:** Argumenta ter gostado do filme pelas qualidades da protagonista “batalhadora”, “pensativa”, “não mostrava fraqueza” e não porque a história, as imagens, as músicas tenham agradado. Além disso, o enunciado está confuso no trecho “...era pensativa e não mostrava fraqueza aos outros o semi deus Maui que roubou o coração da deusa da vida.”. O vocábulo pensativa pode ter sido usado no sentido de valente já que “não mostrava fraqueza” ou de determinada uma vez que que seria a responsável por “restaura o coração da deusa da vida”.

\*Letra minúscula para nomes próprios (moana)

\*Supressão do “r” no final do verbo restaurar usado “restaura”.

**A7.2:** O vocábulo “sinistro”, que é normalmente de conotação negativa, na gíria assume um significado oposto e denota aquilo que é legal, impressionante. Provavelmente o adjetivo de

origem latina (*sinistru*) foi usado nesse enunciado no segundo sentido, como pode ser constatado pelo trecho: “Gostei ainda mais do maue ele é muito sinistro e é muito legal”.

\*Letra minúscula para nomes próprios (moana; maue)

Pelas principais fragilidades percebidas na primeira produção dos alunos durante a fala, foi possível introduzir uma primeira linguagem técnica que será comum entre aprendizes e professor. Esse vocabulário técnico e as regras serão registrados em uma lista de constatação que resume tudo o que será adquirido nas oficinas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

### Quadro 9 – Variedade e fragilidades percebidas

Uso do internetês e as inadequações.
Nome próprio escrito com letra minúscula (moana; maue)
Inversão (sujeito, verbo, complemento): Eu não assisti ao filme da Moana ao invés de “O filme moana eu não assisti”
Argumentação frágil: O filme moana..., ela é muito forte e guerreira (fazendo referência à personagem “ Moana”) Uso da comparação, metonímia, hipérbole, pleonasmo vicioso, gírias.
Uso da maiúscula sem motivo aparente: “MOANA UM MAR DE AVENTURA”
Não usa pontuação, nem vírgulas.
A supressão do “l” no vocábulo “adultos” Supressão do “s” no plural (filmes de princesinha (s))
Troca do “o” pelo “u” em subrinho e não sobrinho que é a ortografia correta.
O do verbo ir na 3ª pessoa do plural do presente do subjuntivo “vão” grafado com “m” no final. O verbo assistir sem o “r” (assisti) no final - “Eu fui com meu sobrinho assistir, ...”. O verbo parar sem o “u” (paro) no final - “... não parou de falar desse filme” O verbo restaurar usado sem o “r” (“restaura) no final - ...tinha que restaurar o coração...”
Cuidados e edição dos textos: “comentrio” para comentário e, na segunda vez escreve comentário e não coloca acento. Excesso de abreviações em um texto muito curto: cm(com); vc(duas vezes : você); d+(demais); eh (é); qe (que). Uso do “eh” representando “é”. A abreviação do q (ue) por três vezes.

Fonte: a autora

Na quarta oficina, optou-se por apresentar em *datashow* vários gêneros textuais. Alguns já vistos nos livros didáticos, como poemas, ou trazidos para a sala de aula pela professora, como a resenha e outros que são amplamente divulgados e com os quais os alunos estão sempre em contato na internet como as sinopses.

Alguns dos gêneros da esfera midiática são comuns nos livros didáticos adotados pelas escolas públicas. A maioria faz parte dos conteúdos apresentados nas Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008) para o trabalho com a língua materna. De acordo com Porto (2009), o ensino dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente, não só amplia sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também aponta as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos podem ter fazendo uso da linguagem. Por isso, a necessidade de se fazer o reconhecimento de alguns gêneros discursivos e compará-los entre si e ao Comentário de *Facebook*, para conhecer esse gênero digital e verificar, por exemplo, a ocorrência frequente da intertextualidade: paródia, da paráfrase etc. Sobre a intertextualidade, Kristeva (1969, p. 85) afirma que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto”. Muitos autores consideram a intertextualidade como característica inerente ao hipertexto, dada a presença dos *hiperlinks*. Nessa oficina, foi lida em sala a paródia do poema “E agora, José” de Carlos Drummond de Andrade (1942) e explicitado o conceito de intertextualidade e sobre seus possíveis desdobramentos, assim como a relação entre a intertextualidade e o hipertexto (ANEXO 11).

Foram publicadas, no *Facebook* da sala, a resenha (ANEXO 12) e a sinopse (ANEXO 13), também do filme “Moana: um mar de aventuras”. Os alunos puderam ler esses gêneros do discurso e sobre as suas características, usando seus próprios celulares, relacionando, assim, as informações dadas aos gêneros. “De acordo com a função e as condições específicas de cada uma das esferas de comunicação verbal, haverá um gênero relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 2003, p. 285). Torna-se, portanto, extremamente relevante compreendê-los para poder discerni-los entre si.

Um dos gêneros apresentados foi um poema de Danilo Gonçalves, cujo título é “FACEBOOK” (ANEXO14). Esse texto faz uma crítica em que os alunos são convidados a refletirem sobre as frágeis relações mantidas nas redes sociais. A professora propõe as seguintes reflexões:

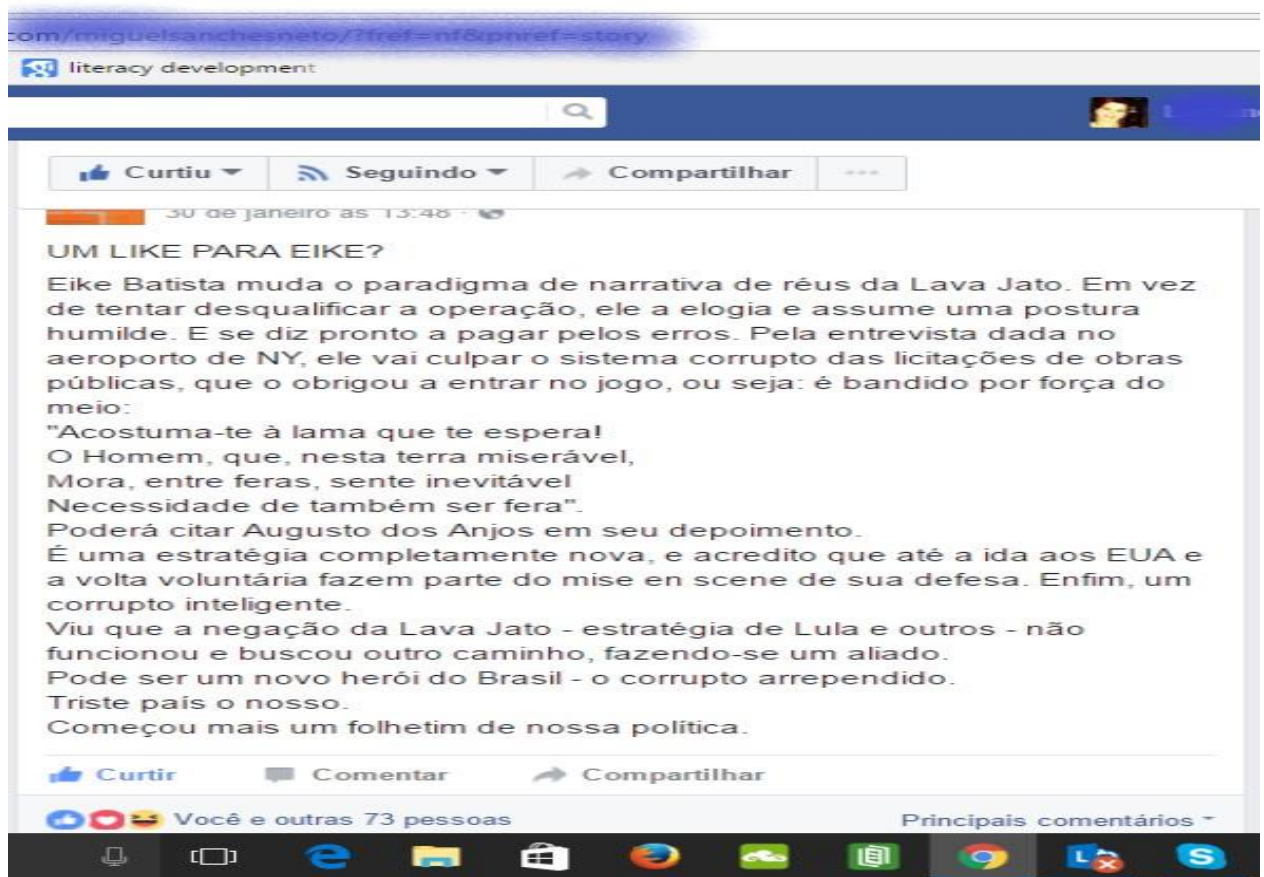
- O vocábulo “amigo” no *site* de rede social *Facebook* apresenta a mesma conotação que em outros contextos? Explique.
- Na sua opinião, por que as pessoas mantêm “amizades” com outras com as quais muitas vezes nunca houve comunicação?
- Na quarta estrofe, há uma aparente contradição causada pela rede social: aproxima “quem mora mais distante” e o distancia quem está perto. Na sua opinião, por que isso ocorre?
- Na opinião do autor, os *emoticons* não conseguem expressar certas emoções. Baseado em que ele faz essa afirmação, você concorda com ele?

As discussões feitas oralmente em sala foram sintetizadas e demonstraram que os jovens consideram que a palavra amigo não tem o mesmo sentido fora e dentro da rede. Nesses ambientes, as relações podem ser de afetividade ou por outros interesses, como nas páginas corporativas, onde não se tem amigos, mas fãs de produtos, ideias, objetivos afins. Nas relações íntimas, os discentes consideram que a rede social não afasta as pessoas porque, na opinião deles, se não houver interesse, o contato não acontece independentemente de ser por internet ou não.

Os alunos concordam com o autor quando ele diz que não há como expressar a emoção sentida e demonstrada pela intensidade do aperto do abraço e seu tempo de duração, assim como não é possível representá-la, como na entonação da voz ou na expressão do sorriso e/ou dos olhos.

Na quinta oficina, foi explicitado que o **gênero do discurso comentário de *Facebook* e sobre a postagem de onde origina esse comentário, definindo inclusive o seu tema e com a qual o comentário de *Facebook* mantém uma relação intrínseca de dependência e complementariedade. Nesse gênero, a voz do enunciador (discursos explícitos e implícitos), e de quem lê (as concepções e leituras anteriores) e enuncia se misturam e se processam em uma produção de coprodução (participação do leitor/ escritor).**

A postagem seguinte trabalhada com os alunos, é de autoria de um colega de Literatura e Língua portuguesa e de quem a pesquisadora é seguidora no *Facebook* há alguns anos. Os alunos leram a postagem e alguns perceberam que ela falava sobre a prisão de um dos condenados, por corrupção pela operação da Justiça Federal conhecida como Lava-Jato (ANEXO 17). A professora apontou o uso que o autor fez da Literatura como instrumento/argumento de crítica à situação política do Brasil.



“UM LIKE PARA EIKE?”

Eike Batista muda o paradigma de narrativa de réus da Lava Jato. Em vez de tentar desqualificar a operação, ele a elogia e assume uma postura humilde. E se diz pronto para pagar pelos erros. Pela entrevista dada no aeroporto de NY, ele vai culpar o sistema corrupto das licitações de obras públicas, que obrigou a entrar no jogo, ou seja: é bandido por força do meio:

“Acostuma-te à lama que te espera!

O Homem, que, nesta terra miserável,

Mora entre feras, sente inevitável

Necessidade de também ser fera”.

Poderá citar Augusto dos Anjos em seu depoimento.

É uma estratégia completamente nova, e acredito que até a ida aos EUA e a volta voluntária fazem parte do mise en scene <sup>12</sup>de sua defesa. Enfim, um corrupto inteligente.

<sup>12</sup> Mise-en-scène no cinema significa enquadramento, gesto, entonação da voz, luz, movimento no espaço. Define-se na figura do sujeito que se oferece à câmera na situação de tomada, interagindo com outrem que, por trás da câmera, lhe lança o olhar e dirige sua ação. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/docentes/fernaoramos/20Mise-enSceneSiteRealista.pdf>. Acesso em 10/02/2018.

Viu que a negação da Lava Jato- estratégia de Lula e outros- não funcionou e buscou outro caminho, fazendo-se um aliado.

Pode ser um novo herói do Brasil- o corrupto arrependido.

Triste país o nosso.

Começou mais um folhetim de nossa política.

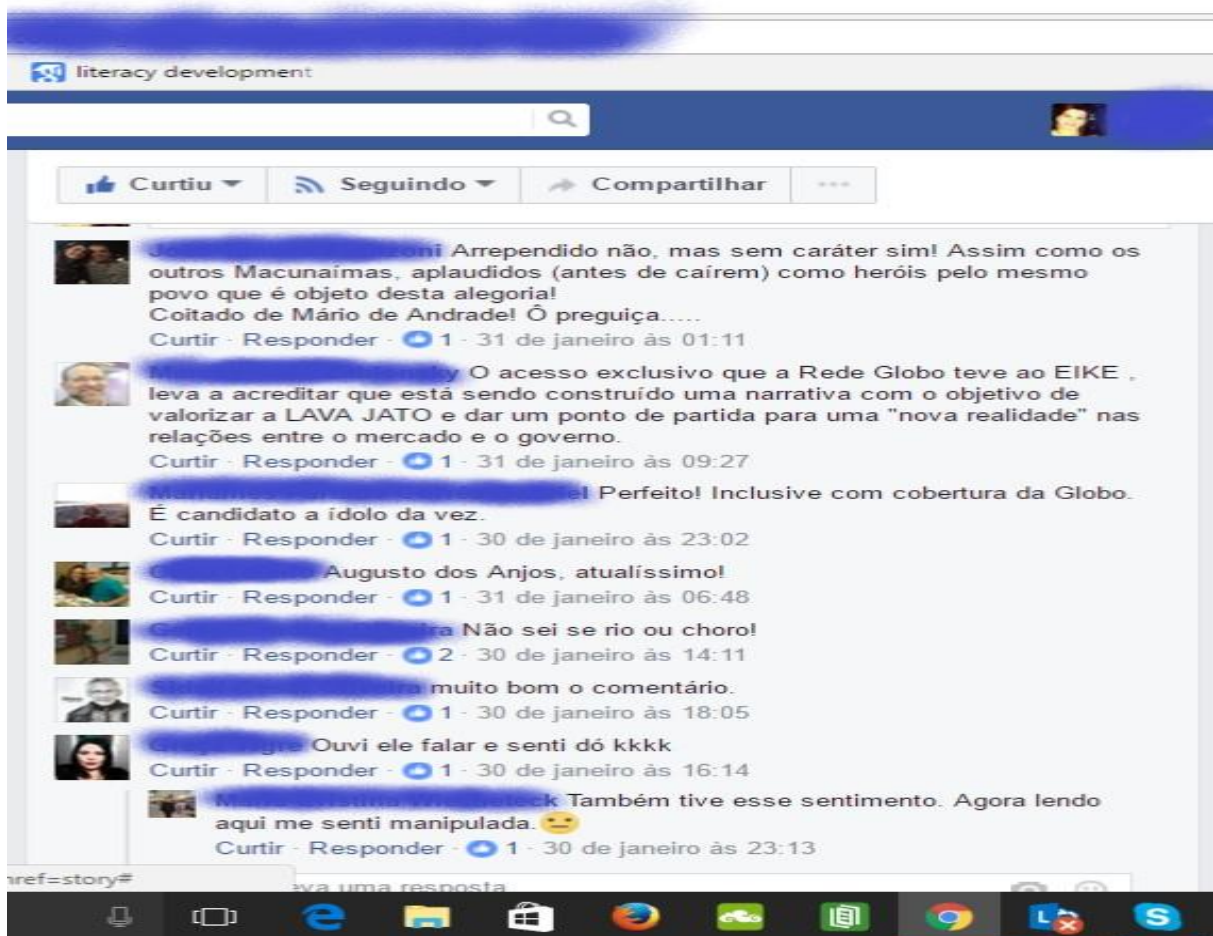
Foi observado junto aos alunos que essa postagem em prosa traz em sua composição um gênero literário que originalmente é em verso, o poema “Versos Íntimos” de Augusto dos Anjos (ANEXO15), inserido e como parte constituinte de seu enunciado argumentativo. Pontuou-se que esses e outros gêneros do discurso estão presentes no *Facebook*, mas que acabam adotando as características dessas mídias ao serem incorporadas aos gêneros digitais. Na verdade, tais gêneros, por estarem desvinculados tanto de seu contexto de produção “original” quanto de circulação, acabam sendo transformados em um outro gênero próprio do suporte que o veicula.

A professora fez a leitura do poema de Augusto dos Anjos e, em seguida leu também a postagem. Mediante apontamentos feitos, os alunos conseguiram relacionar o sentido do poema ao contexto em que este foi inserido e no qual tomou o atual sentido político, tornando-o contribuinte eminente do enunciado.

O uso da literatura como apoio tem sido uma constante entre usuários da rede social. Isso pode vir a ser um forte incentivo para que os alunos vejam a literatura também como fonte criativa de enriquecimento argumentativo.

Na oportunidade, foram lembrados com a turma também os conceitos já vistos anteriormente no livro didático sobre texto em prosa e em verso, assim como sobre os novos formatos e significados dos gêneros quando em suportes diversos. Sobre isso, Marcuschi explica que o suporte não é passivo para o funcionamento do gênero e o gênero seria sempre identificado na relação com o suporte, ou seja, os gêneros teriam comportamentos distintos em suportes diversos, bem como a não neutralidade do suporte faz com que o gênero não fique indiferente a ele (MARCUSCHI, 2003).

Os gêneros discursivos **comentários de *Facebook* apresentados abaixo, como já mencionado, nascem de uma postagem e representam uma atitude responsiva dessa postagem.** De acordo com Bakhtin, “o que ele espera, não é uma compreensão passiva, que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2000 a, p. 291).



Na sequência, com a ajuda e mediação da professora, os alunos identificaram no quadro (de autoria da pesquisadora) as capacidades: de ação, discursiva e linguístico-discursivas do gênero discursivo comentário de *Facebook*.

#### Quadro 10 – Capacidades de linguagem

Capacidades da ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Modalidade escrita	Discurso do expor interativo: “Perfeito! Inclusive com cobertura da Globo. É candidato a ídolo da vez”.	Pronomes: esse, desta, nosso, nossa, me, se. Advérbios: agora, aqui, atualíssimo, não
		Figuras de linguagem <sup>13</sup> :

<sup>13</sup> **Figuras de linguagem**, também chamadas de figuras de estilo, são recursos estilísticos utilizados na linguagem oral e escrita que aumentam a expressividade da mensagem. Subdividem-se em: figuras de palavra, figuras de construção, figuras de pensamento e figuras de som. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/figuras-de-linguagem/>. Acesso em 11/05/2018.

Esfera midiática virtual	Texto pode ser muito curto	Metáforas: “Começou mais um folhetim de nossa política”; Assim como os outros Macunaímas, aplaudidos como heróis...etc. Antíteses: “Não sei se rio ou choro!” Ironia- antes de caírem; “nova realidade” Intertextualidade com as obras
Interatividade e multiplicidade de linguagens. (kkkk, <i>emoticons</i> )	Enunciado interativo e colaborativo. “Também tive esse sentimento. Agora lendo aqui me senti manipulada”	Discurso legitimado pela autoridade do falante. O autor é um renomado escritor.
Emissor e receptor- membros do <i>site</i> .	Em prosa.	Variedade linguística híbrida (formal e informal). “muito bom o comentário”
Relação (forte ou fraca)	Sequência predominante é a argumentativa	Texto pode conter elementos sonoros e visuais.
Papel social: profissional ou afetivo	Mescla de vários outros gêneros compondo o enunciado. (poema “Versos Íntimos” e a rapsódia “Macunaíma”)	Pontuação: finalidade expressiva apenas.
Destinatário: limitado por configuração do emissor.	Alinear ( <i>links</i> direcionando para hipertextos).	Tom dos textos: coloquiais, descontraídos e bem-humorados.
Objetivo: tornar público o enunciado.		Texto representa o estilo do emissor.
Tema de interesse comum: política		O receptor pode ser passivo ou ativo.
Valores: cultura da visibilidade, da aparência, do espetáculo.		Verbos: Presente do indicativo: rio, choro etc. Pretérito do indicativo: ouvi, senti, tive etc.

Fonte: a autora

Retomando os conteúdos trabalhados nas oficinas anteriores, os alunos compararam a linguagem do texto argumentativo, que, dependendo do autor e seus objetivos, é formal, como é o caso do artigo de opinião, a um texto de linguagem predominantemente informal e acessível como é o caso do Comentário de *Facebook*. A linguagem nas redes sociais não exclui a norma-padrão e tampouco a norma culta, apenas articula o uso de acordo com o contexto determinado.

No entanto, é preciso lembrar que “a língua mexe com valores. Institui e reforça poderes” (ANTUNES, 2007, p.22). Dessa forma, foi esclarecido aos alunos que, neste projeto, as normas de prestígio e, portanto, necessárias à ascensão social e profissional do indivíduo em situações mais formais de uso da língua, devem prevalecer, pois, embora as atividades sejam desenvolvidas em uma rede social, a finalidade é pedagógica.

Cada equipe pesquisou na internet e publicou no *Facebook* vídeos, textos, áudios sobre um dos seis temas propostos pela docente e por sorteio em aula anterior. Os temas são: Versos íntimos; Folhetim; Lava Jato; Macunaíma e Alegoria (O resultado sintetizado dos temas pesquisados pode ser encontrado respectivamente nos anexos 15, 16, 17, 18 e 19 deste trabalho), portanto todos tinham alguma relação ou com a postagem ou com o Comentário de *Facebook*.

No próximo encontro, os grupos (sob orientação da docente) propuseram aos colegas uma discussão sobre a relação existente entre a sua pesquisa e o enunciado da postagem. As pesquisas eram feitas e postadas pelos alunos que usavam seus próprios celulares. Os aprendizes foram orientados a citar a fonte e data da pesquisa antes de publicarem algo no *Facebook*.

Para a publicação *on-line* eles também precisavam da aprovação da professora, afinal a variedade existente exige capacidade de escolha, avaliação e concentração dos incipientes pesquisadores. Na internet, há bons *sites* para pesquisa e também fontes menos confiáveis. Assim, a docente mediu os apontamentos dos grupos ao relacionarem o tema que pesquisaram à postagem “UM LIKE PARA EIKE?” e aos comentários que a seguem. Os textos escolhidos pelos grupos e publicados no *Facebook* da turma foram:

- Grupo 1, o poema “Versos íntimos” escrito e o mesmo poema declamado em vídeo;
- Grupo 2, o texto “Folhetins e Crônicas”;
- Grupo 3, o texto “Lava Jato”;
- O grupo 4 o texto “Macunaíma”;
- Grupo 5, o texto “Alegoria”.

As discussões foram bastante produtivas e surtiram os objetivos pretendidos. Na sétima oficina, foram abordados os aspectos linguísticos discursivos dos comentários de “UM LIKE PARA EIKE?” e que também contribuíram para a construção do sentido do texto como um todo. Sobre os comentários, foram levantadas algumas questões para serem trabalhadas em sala. São elas:

- a) O primeiro comentarista usa reticências para indicar o quê?
- b) O segundo comentarista usa aspas em que sentido?

- c) No terceiro comentário, a palavra “Perfeito!” faz referência à postagem ou ao comentário anterior?
- d) O adjetivo “atualíssimo” foi atribuído a Augusto dos Anjos, por quê?
- e) Há uma antítese (figura de linguagem) no quinto comentário. Qual?
- f) O sexto comentário é o único que começa com letra minúscula. Isso pode ser considerado inadequado em muitos gêneros discursivos. No comentário de *Facebook*, há essa rigidez? Justifique.
- g) Explique a aparente contradição na escolha dos símbolos feita nos dois últimos comentários feitos sobre essa postagem.

**Quadro 11-** Reprodução dos comentários sobre a postagem “UM LIKE PARA EIKE?”

**1º Comentário**

“Arrependido não, mas sem caráter sim! Assim como os outros Macunaímas, aplaudidos (antes de caírem) como heróis pelo mesmo povo que é objeto dessa alegoria! Coitado de Mário de Andrade! Ô preguiça...”

- a) O primeiro comentarista usa reticências para indicar o quê?

De acordo com as pesquisas realizadas pelos alunos, a personagem criada por Mario de Andrade tentou retratar o povo brasileiro. “Ai! Que preguiça” são as primeiras palavras ditas por Macunaíma, “o herói sem nenhum caráter”, uma das personagens mais importantes da literatura brasileira. Os alunos concluíram que, no comentário, Eike Batista e os outros criminosos investigados pela Lava Jato são nomeados como Macunaímas por serem pessoas corruptas que fizeram do povo, como dito, objeto de sua alegoria, ou seja enganaram-no em proveito próprio.

A figura alegoria, foi provavelmente usada como expressão do não real, do forjado diante do povo, ou seja, de uma situação em que o pensamento ou sentimento do réu pode na realidade ser uma coisa e aparentar outra. Sobre isso, professora e alunos comungam da hipótese de que a hipocrisia estaria a serviço da manipulação. Mas, acrescentam, que haveria um certo desinteresse (preguiça) por parte do povo de buscar a mudança, uma vez que, já há algum tempo, vem aceitando passivamente esse tipo de comportamento dos seus políticos.

**2º Comentário**

“O acesso exclusivo que a Rede Globo teve ao Eike leva a creditar que está sendo construído uma narrativa com o objetivo de valorizar a Lava Jato e dar um ponto de partida para uma “nova realidade” nas relações entre o mercado e o governo.”

b) O segundo comentarista usa aspas em que sentido?

Durante as pesquisas em que os alunos tiveram acesso às notícias e reportagens falando sobre o assunto da prisão do empresário em questão, aproveitamos para mostrar aos alunos, por meio de exemplos, a influência e a parcialidade com que alguns meios de comunicação e emissoras de tevê nos passam as informações. É sabido que a mídia em geral (em especial, a Rede Globo) vem, ao longo da sua existência, exercendo influência considerável sobre a nossa política e economia sempre em prol de seus interesses. Por isso, ao abordar sobre o uso das aspas, procuramos mostrar que elas podem ter sido usadas para marcar, de forma irônica, a expressão “nova realidade por ser desde sempre muito estreita a relação entre o mercado e o governo. A hipocrisia marcada pelas aspas estaria no papel e significado das Organizações Globo (mercado) e governo brasileiro, em que a influência da emissora lhe garante o acesso exclusivo ao criminoso, como indicado no comentário, mantendo a relação entre o mercado e o governo.

c) No terceiro comentário, a palavra “Perfeito!” faz referência à postagem ou ao comentário anterior?

### **3º Comentário**

“Perfeito! Inclusive com cobertura da Globo. É candidato a ídolo da vez.”

c) No terceiro comentário, a palavra “Perfeito!” faz referência à postagem ou ao comentário anterior?

Sobre esse comentário, os alunos entenderam que ele fazia referência principalmente à postagem feita. Pode ser visto isso no trecho “Pode ser um novo herói do Brasil- o corrupto arrependido.” Também o comentário interage implicitamente com o segundo comentário de *Facebook*, quando este sugere a influência da emissora.

### **4º Comentário**

“Augusto dos Anjos, atualíssimo!”

d) O adjetivo “atualíssimo” foi atribuído a Augusto dos Anjos, por quê?

Nessa aula, foi trazido o já citado soneto “Versos íntimos” e realizado junto aos alunos a leitura e compreensão do poema.

Durante aulas semanais da turma, entre uma oficina e outra, foram sendo trabalhados os conteúdos previstos no Plano de Trabalho Docente (PTD) a fim de garantir-lhes o cumprimento do currículo para o 7º ano de que faz parte o conteúdo adjetivos e suas flexões. Não por acaso, foi aproveitado para contextualizar o ensino dos adjetivos usando este enunciado ou gênero discursivo comentário de *Facebook*.

A pesquisadora pretendeu, com essa ação, mostrar aos alunos que, no quarto comentário, o superlativo absoluto sintético masculino do adjetivo atual, que se caracteriza por ser um grau muito elevado da adjetivação, demonstra que o descrédito no homem tematizado brilhantemente em 1912, por Augusto dos Anjos, consegue pela ótica sensível do autor da postagem, descrever o atual cenário vivido no Brasil.

Fizeram apontamentos sobre o seu conteúdo, demonstrando que a maioria dos alunos compreendeu a intertextualidade explícita existente entre a postagem e o poema, assim como o dialogismo evidente entre a postagem e o comentário.

### **5º Comentário**

“Não sei se rio ou choro!”

e) Há uma antítese (figura de linguagem) no quinto comentário. Qual?

Neste comentário, foi usada a antítese, figura de linguagem que usa palavras ou expressões em sentidos opostos, conteúdo revisitado com aos alunos nesse momento. Os discentes conseguiram perceber que a antítese ocorre nesse enunciado pelo uso dos verbos rir e chorar, os quais acabam dando maior expressividade ao texto, reforçando a mensagem que se pretende passar. Foi chamada a atenção dos discentes quanto à criatividade do autor da postagem ao relacionar a arte literária, que justamente tem, entre outras coisas, a função de emocionar: fazer rir, chorar, mas principalmente como reflexão sobre a situação. Um caso onde o choro seria o esperado, como observou um aluno ao lembrar, que foi como o povo vítima desse engodo.

### **6º Comentário**

“muito bom o comentário.”

f) O sexto comentário é o único que começa com letra minúscula. Isso pode ser considerado inadequado em muitos gêneros discursivos mais formais de uso da língua. No comentário de Facebook, há essa rigidez? Justifique.

Nesse momento, a professora trouxe apontamento sobre a norma-culta e a escola, falou sobre os registros da língua brasileira, a linguagem coloquial e a linguagem formal e a questão da adequação da linguagem à situação de uso e sobre a linguagem dos gêneros nos diferentes suportes. Os alunos entenderam que há situações mais formais de uso da língua em que a norma culta prevalecerá, outras menos, em que a linguagem coloquial é a mais comum; assim como alguns gêneros possuem estruturas mais variáveis e outros menos. A internet, por sua vez, usa uma linguagem própria, muito próxima da oralidade, em que a norma parece ser o que contrarie a norma culta, lógica que não se aplica à escrita fora dela.

### **7º e 8º Comentários respectivamente**

“Ouvi ele falar e senti dó kkkk”

“Também tive esse sentimento. Agora lendo aqui me senti manipulada : /

g) Explique a aparente contradição na escolha dos símbolos feita nos dois últimos comentários feitos sobre essa postagem.

O sétimo e o oitavo comentaristas dizem se sentir a mesma coisa “dó”, em relação ao tema abordado na postagem. O sétimo usa kkkk e o oitavo um *emoticon* de sorriso enigmático de boca fechada. No primeiro caso, o internauta recupera um elemento típico da interação face a face (risos), com o intuito aparente de rir de si mesma, ou seja, fazer uma graça ao tomar consciência de sua própria “ingenuidade”. No segundo comentário, a mesma consciência é relatada em linguagem verbal, de forma explícita, pelo interlocutor e também por meio do símbolo (“*emoticons*” ou “*smiles*”). Talvez intencione expressar um “trauma” maior de alguém que se sente decepcionado ou chateado consigo. Na abordagem sobre a representação desses símbolos dos comentários, foi retomado o que foi dito, na segunda oficina, sobre o valor e a frequência com que são usados esses símbolos na internet como recurso argumentativo, bastante característico de ambientes virtuais.

Como resultado das reflexões sobre as questões colocadas e trabalhadas pela docente (de “a” a “g”) essas foram as sínteses compostas pelos alunos, que, com a intervenção, fizeram

relação entre textos em estudo (comentário e postagem), a literatura, as pesquisas feitas por eles e os aspectos gramaticais e léxicos na construção do enunciado.

Esta oitava oficina conversa com as demais porque tem como uma de suas finalidades comparar o gênero argumentativo artigo de opinião ao também gênero argumentativo comentário de *Facebook*. Assim, pretende-se que, pelo caráter argumentativo, o gênero artigo de opinião possa elucidar sobre mais algumas das muitas estratégias argumentativas possíveis na defesa de um ponto de vista. Como dito, acredita-se que o *Facebook* pode ser um importante aliado ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, sobretudo em relação à capacidade de pensar criticamente sobre temas sociais controversos, de argumentar para defender posicionamentos, opiniões e pontos de vista.

Na sequência a professora leu em sala o artigo e cada um dos alunos, de posse de uma cópia, pôde acompanhar a leitura do texto. Após a leitura, foi proposto aos alunos questões que buscassem identificar “Paz Social” de Gilberto Dimenstein (oficina 8) como sendo um artigo de opinião. O gênero artigo de opinião, foi escolhido para compor e contribuir com este estudo, pelo seu potencial argumentativo, tal qual, o gênero em estudo. Em equipes, os alunos deveriam apontar os argumentos que foram usados no texto para persuadir o leitor. Nesse momento, tentou-se principalmente direcionar os olhares dos jovens para a forma como o texto foi construído, o estilo do autor, as estratégias utilizadas por ele para persuadir o seu leitor, a sua intenção comunicativa etc. Procurou-se conduzir os alunos a reflexões que os levassem também a apontar as fases da sequência argumentativa (premissa, argumento, contra-argumento, conclusão) que predominam no texto de opinião (FIORIN, 2015).

Os alunos reuniram-se com suas equipes para retirar do texto “Paz Social” as seguintes informações:

- a) Quem é o autor?
- b) Qual é a sua intenção comunicativa?
- c) Qual é a credibilidade do autor para falar sobre o tema?
- d) Quais são os argumentos e que tipo de argumentos utiliza? (Pelo exemplo, oposição, contra-argumento).
- e) Qual é o público-alvo?
- f) Por que a escolha do gênero?
- g) A que esfera pertence o gênero?
- h) Qual é a tipologia predominante no gênero?

Após as reflexões feitas pelas equipes e ouvidas pela pesquisadora, contatou-se não ter

havido por parte dos aprendizes uma boa recepção em relação à leitura que fizeram do texto, pois não sabiam responder à maior parte das questões colocadas. Infelizmente essa não é uma situação isolada, muitas vezes o sucesso do aluno depende das condições dadas a ele pelos próprios professores. A solução imediata encontrada pela docente, que tomou para si a responsabilidade pelo ocorrido, foi, nesse momento, lançar mão de uma aula expositiva e interativa, tentando, com isso, suprir a falta de pré-requisitos dos alunos.

Iniciou, então, sua fala apresentando o autor do artigo de opinião para justificar a autoridade com que ele expõe suas ideias no texto. Informou aos alunos que Gilberto Dimenstein foi colunista da *Folha de São Paulo* até o ano de 2013 e que o jornalista sempre esteve preocupado com os problemas da infância, da adolescência e da democracia de seu país. Demonstrou isso em seu livro “Cidadão de papel” e em tantas outras publicações de sua autoria. Acrescentou a pesquisadora dizendo que o discurso do autor para esse tipo de tema representa o que se chama de **argumento de autoridade**, legitimado se considerado o seu currículo.

No quinto parágrafo, a professora mostra aos aprendizes que é possível identificar o **argumento construído pelo exemplo**. Conclui que, com ele, o autor pretende obter uma atitude responsiva por parte do leitor frente à constatação do fato de que historicamente a elite brasileira sempre excluiu os menos favorecidos socialmente.

Defende a professora e pesquisadora que, para que uma argumentação tenha consistência argumentativa, é preciso que o autor antecipe os argumentos contrários aos seus e os rebata de antemão, recurso da **contra argumentação**. Tal recurso é usado no artigo analisado, no terceiro parágrafo, nos trechos “... ser incomodado por pivetes. [...] ter medo de sequestradores [...] comprar uma arma para se defender [...] se refugiar em Miami [...] extermínio de crianças ou adultos garanta a segurança”.

Os articulistas costumam também usar como **argumento de persuasão** a opinião de especialistas, gráficos, dados oficiais, entre outros, para justificar o seu ponto de vista, diz a docente. Reafirma que os artigos de opinião são gêneros do discurso de **tipologia argumentativa** que pertencem à **esfera jornalística** e que costumam tratar de um fato específico noticiado pelos meios de comunicação. Geralmente nascem de uma notícia que envolve uma questão polêmica ou controversa, ou seja, que desperta opiniões muito diferentes como é o caso de Paz Social.

Termina apontando no último parágrafo a conclusão do texto: “Em outras palavras, é a mesma postura que as pessoas assumem hoje em relação à infância carente e aos meninos de rua.”. Os alunos percebem que a opinião do articulista é exposta sem necessariamente usar a primeira pessoa do discurso (nos verbos e pronomes), fazendo referência aos textos da primeira

produção dos alunos, em que praticamente todos os comentários faziam uso exclusivo da primeira pessoa.

Quanto ao **público-alvo do artigo**, no caso do gênero do discurso artigo de opinião que foi visto, ele se dirige a jovens e adultos que possam ter interesse no tema e que se sensibilizem a ponto de tomar iniciativas que busquem soluções para o problema apontado no texto. Fala aos aprendizes que é preciso ainda considerar que o leitor de um jornal como a *Folha*, que é de circulação nacional, é normalmente instruído e de classe socioeconômica média ou alta. Por isso, o autor optou por usar a norma urbana de prestígio. No artigo de opinião, a linguagem geralmente é direta e clara e de acordo com a norma-padrão, muito embora, dependendo do veículo de comunicação e do perfil do público que o autor pretende atingir, a variedade linguística possa ser informal.

Mesmo com os percalços ocorridos, a oficina foi válida, porque não só oportunizou a comparação entre os gêneros discursivos vistos (nas suas semelhança e peculiaridades), mas também por ter promovido o desenvolvimento da capacidade de argumentar dos alunos expondo-os a várias estratégias argumentativas. Essa era uma preocupação já que a argumentação frágil foi detectada na primeira produção dos alunos.

Muito antes de iniciar a nona oficina, a pesquisadora já havia tomado consciência de que, ao longo do tempo de aplicação do projeto (conforme as oficinas demonstraram) foram feitas diversas postagens de vídeos ou textos no grupo do *Facebook* relativos ao conteúdo trabalhado nas oficinas. Tanto a professora quanto alunos interagiam diariamente e postavam em seus murais as suas pesquisas feitas na *Web*. Aos alunos, sempre no final de cada dia de aula eram solicitadas buscas sobre temas específicos das oficinas. As interações nem sempre eram pacíficas: o *bullying*, um problema que já existia na escola e que acabou sendo acentuado durante as oficinas, em encontros presenciais e principalmente na rede social.

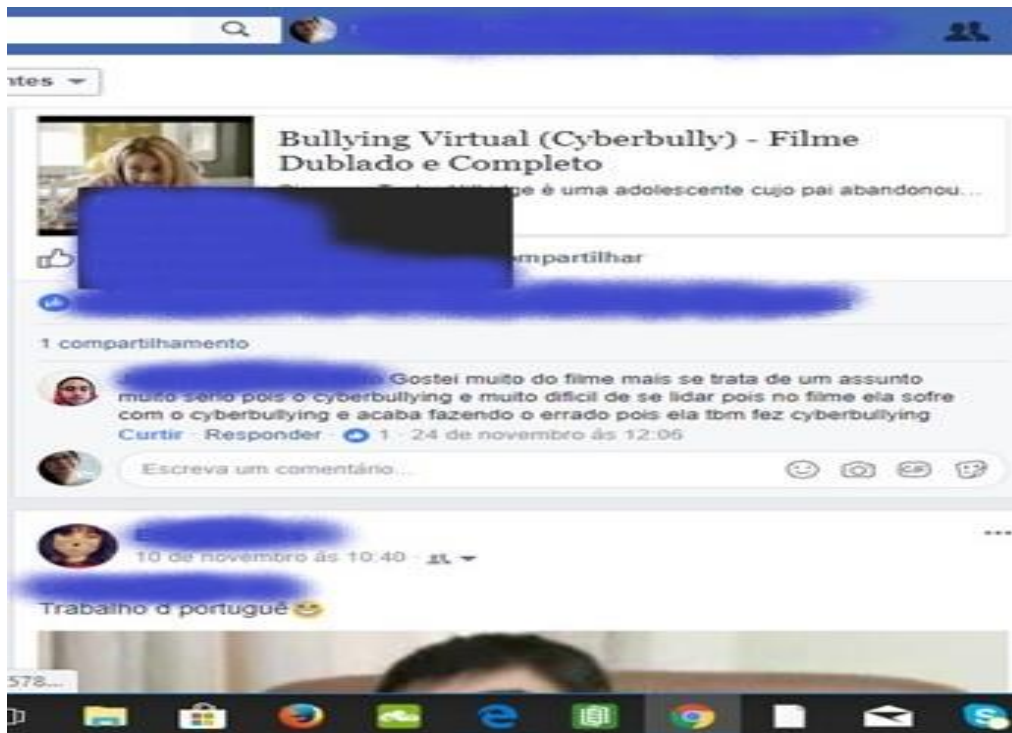
O *Bullying*,<sup>14</sup> que está presente em muitas escolas, nesta também vinha sendo constantemente discutido junto à equipe pedagógica. No caso específico desta sala de aula, além da discriminação que já acontecia por parte de alguns alunos, em relação a um colega negro, havia agora uma aluna colombiana que recentemente vinda ao Brasil passou a fazer parte deste projeto e grupo de alunos. Ocorre que os alunos estranhavam muito o idioma da garota e

---

<sup>14</sup> “*Bullying* (palavra do inglês que pode ser traduzida como "intimidar" ou "amedrontar"). Sua principal característica é que a agressão (física, moral ou material) é sempre intencional e repetida várias vezes sem uma motivação específica”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1530/cyberbullying-a-violencia-virtual>. Acesso em 10/02/2018.

o que era, para eles nos primeiros dias motivo de risos (deboche implícito), acabou, do decorrer dos meses, se transformando em constantes ofensas explícitas. Expressões depreciativas e “brincadeiras” estavam acontecendo em sala de aula e também na *Web*, o chamado *cyberbullying*<sup>15</sup>. Os ataques sofridos pela imigrante foram o estopim para que esse projeto acabasse tomando um rumo diferente do que inicialmente havia sido previsto em relação ao tema a ser escolhido para a produção de texto final.

Para a pesquisadora, a natureza intrinsecamente política da linguagem e das línguas, que carrega, em seus discursos valores e preconceitos precisa ser parte integrante da disciplina de Língua Portuguesa. Tal projeção, se efetivada em sala de aula, repercutirá no respeito a si e também ao outro, por isso a opção pelo tema *cyberbullying* pareceu oportuno diante dos problemas descritos. Diante disso, pensando não só no desenvolvimento cognitivo dos educandos, mas também na educação para a cidadania, a produção final envolveu outras ações não previstas, como a apresentação de um outro filme, só que desta vez postado no *Facebook* da turma, cujo título é “ *Bullying virtual*” ( *cyberbullying* ). Na sequência, apresenta-se a imagem da publicação:



<sup>15</sup> “Mais recentemente, a tecnologia deu nova cara ao problema. E-mails ameaçadores, mensagens negativas em sites de relacionamento e torpedos com fotos e textos constrangedores para a vítima foram batizados de *cyberbullying*”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1530/cyberbullying-a-violencia-virtual> Acesso em 10/02/2018.

O filme: *Bullying* virtual( cyberbullying).Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tkDvyfSeziE>. Acesso em 09/02/1018.

Trata-se de um filme lançado em 17 julho de 2011. Dirigido por Chales Binamé, o drama *Cyberbully* conta a história de Taylor Hillridge (Emily Osment), uma adolescente que se torna vítima de *bullying online*.

Além de assistirem ao filme na rede social, os alunos e a professora fizeram pesquisas na Web e publicaram em seus perfis. Essas pesquisas eram todas sobre temas ligados ao mau ou bom uso da internet: ética, comportamento na internet, plágio, *haters*, nudez, leis contra o *cyberbullying* etc.

Como exemplo de postagem feita por aluno, há essa postagem falando sobre os “*haters*” e com cujo texto os colegas interagiram concordando com a sua publicação.

#### Postagem 1



**A3:** Você provavelmente já leu em algum lugar da internet algum comentário falando mal de algo ou alguém, com palavras de ódio e xingamentos. Por ser um hábito tão comum, a internet nomeou esse tipo de internauta de “*hater*”, que significa algo como “aquele que odeia”.

Os haters são internautas que miram um assunto ou uma pessoa específica e começam a atacar no mundo virtual. O ataque de um *hater* pode vir de várias maneiras, mas geralmente as provocações são feitas por comentários...

Durante as aulas presenciais, essas pesquisas feitas pelos alunos foram comentadas em sala pelos respectivos representantes de cada grupo. Alternando sequencialmente os participantes, a professora estrategicamente mantinha ativas as pesquisas.

Antes da produção final e em dia previamente marcado, foi promovido também um debate sobre o mesmo tema *bullying online ou cyberbullying*. Os debatedores, que foram escolhidos pelos colegas de cada grupo, totalizavam seis alunos. Uma parte (representantes de três dos grupos) defendeu a liberdade de expressão e respeito à individualidade na internet, enquanto a outra parte (representantes dos outros três grupos) defendeu os problemas causados pelo excessos de exposição na internet e a falta de controle disso por parte dos pais.

**Figura 7** - Imagem do debate

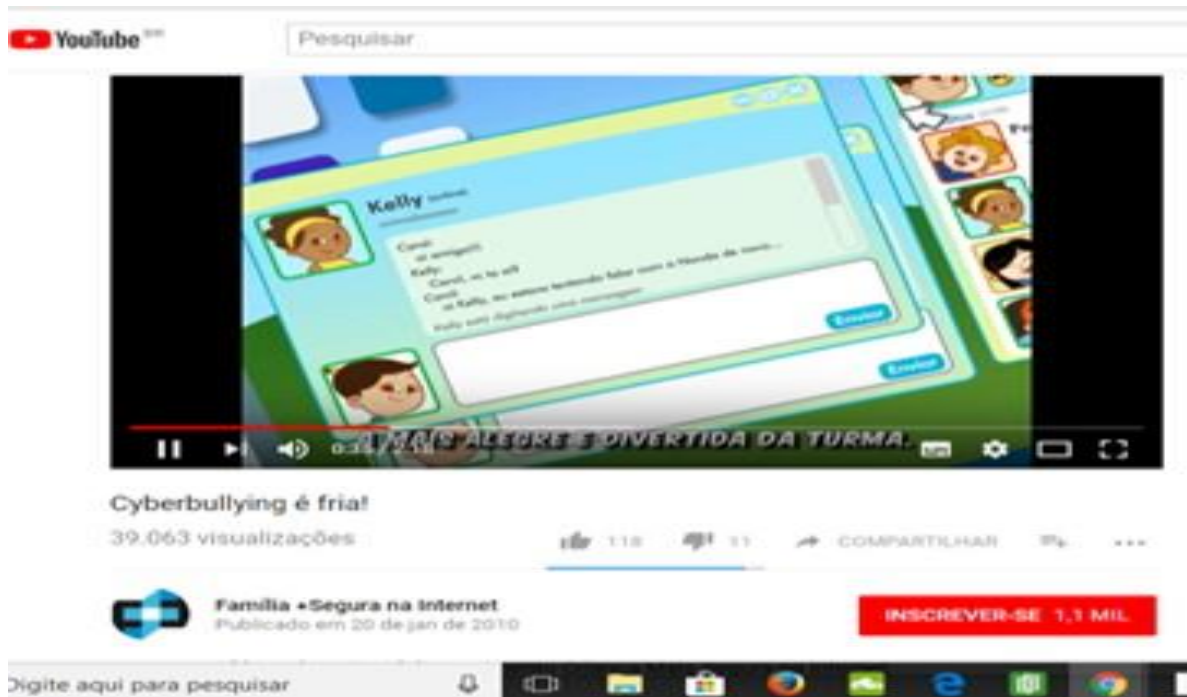


Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/luciane.cassia>. Acesso em 22/11/2017.

Sobre o gênero debate, foram postados no *Facebook* as regras (tempo, organização das carteiras, sequência de participação, respeito à opinião do colega, defesa e argumentação de seu ponto de vista etc.) e orientações acerca dos principais pontos sobre o tema, assim como

exemplos de debates (em sala de aula) em vídeos tirados do *Youtube* e postados no mural da turma. Eles nunca haviam participado de um debate e adoraram a experiência. Então, animados, os que não eram debatedores (fora do círculo) filmaram o evento por iniciativa própria.

Rumo à produção final do gênero a professora da turma publicou o vídeo, cujo título é “*Cyberbullying é fria*” para que embaixo desse vídeo os alunos postassem as suas produções.



Vídeo educacional do Movimento Criança Mais Segura na Internet. Disponível em: <http://www.criancamaissegura.com.br/> Acesso em: 21/11/2017.

Com base no vídeo (postado no *site* de rede social *Facebook*), no filme (que assistiram sobre o tema), nas pesquisas (pontualmente definidos sempre ao final de cada aula), na opinião de especialistas (que foram postados no grupo em vídeo ou textos), nas suas próprias opiniões (após o debate) e mais todo o conhecimento linguístico adquirido (ao longo desta pesquisa por ocasião da abordagem dos diferentes gêneros e conteúdos gramaticais correspondentes), os alunos foram convidados a produzir o gênero discursivo comentário de *Facebook* sobre o tema “*cyberbullying*”, texto final deste projeto.

Com o objetivo de participar da construção coletiva do conhecimento para si e para o outro, numa construção colaborativa de coautoria, os alunos foram incentivados a explicitar suas opiniões sobre o assunto do vídeo “*Cyberbullying é fria*”. Interagindo tanto com a postagem feita pela professora, quanto com a dos colegas, podiam curtir, concordar, discordar ou ainda complementar a opinião desses, justificando seus posicionamentos com argumentos consistentes. Os recursos de imagens, sons ou qualquer outro eram bem-vindos, desde que

viesses a contribuir com a argumentação na defesa do seu ponto de vista e mantivesse a coerência do texto.

A professora orientou os alunos para que não fizessem comentários com os demais sobre o que pretendiam escrever. Explicou-lhes que isso poderia afetar e até o induzir os colegas a respostas parecidas, o que não corresponderia ao objetivo da proposta. Terminadas as produções, passou-se finalmente à análise dos resultados obtidos.

### 3.3 Análise da produção final do comentário de *Facebook*

#### Postagem 2



A1: Acho que as consequências das vítimas de bullying e cyberbullying são as que mais são afetadas, podendo até causar depressão. Mas as consequências do agressor é bem rígida o que deveria facilitar a diminuição desses tipos de ofensas.

Provavelmente o aluno pretendeu dizer que há consequências rígidas sofridas pelo agressor, mas que as sofridas pelas vítimas são maiores, como pode ser constatado no trecho, “...vítimas de bullying e cyberbullying são as que mais são afetadas, ...”, em que o **predicativo faz referência ao sujeito**. Nesse enunciado, as ideias foram colocadas de forma um tanto truncada (as consequências são as mais afetadas), prejudicando um pouco a sua clareza.

No **comparativo “as que mais são” percebe-se a superioridade** de um argumento em relação a outro: Consequência sofrida pela vítima: “podendo até causar depressão” X Consequência sofrida pelo agressor: “bem rígida” (punição legal). Essa constatação pode ser comprovada pelo uso do **operador argumentativo “até”**, que aponta o argumento mais forte da escala argumentativa no sentido de levar a conclusão pretendida pelo aluno. Fica subtendido, no enunciado pelo uso do operador, que a vítima pode sofrer desde as consequências menos graves chegar à depressão.

O operador “portanto”, por exemplo, poderia ter sido usado no lugar da expressão “o que” para indicar a conclusão relativa ao argumento apresentado no enunciado “Mas as consequências do agressor é bem rígida **o que** deveria facilitar a diminuição desses tipos de ofensas.”

Também a **conjunção adversativa “Mas”**, no enunciado, funciona como um operador argumentativo que não se opõe (como na maioria dos casos em que é usado), mas que admite um outro argumento (implícito) colocando apenas uma ressalva com sentido mais próximo talvez da conjunção **“se” indicando a implicação de uma coisa em outra**.

Esse implícito faz referência aos **elos da cadeia de comunicação**, mostrando que as aulas lhe deixaram aprendizagens. Um dos textos publicados pela professora trazia informações sobre como eram descobertos os autores desse tipo de crime e quais eram as consequências legais sofridas pelos agressores a que a garota faz alusão ao longo do seu comentário.

No trecho “Mas as consequências do agressor é bem rígida...” seria mais adequado ter concordado o verbo ser com o seu sujeito: Mas as consequências são bem rígidas. Também houve a troca do “ç” pelo “s” ao grafar a palavra ofensa, que no texto aparece grafada com “ç”. Esses casos não têm relação com o internetês. As formas de escrita dessa linguagem (vistas nas oficinas) não foram percebidas neste texto do aluno.

A2: Achei muito bom

Pq as vítimas de bullying devem ser muito triste pq podem ficar doente, triste, e com vergonha de si mesmo.

Achei muito bom a sua explicação

Inicia o comentário usando a expressão “Achei muito bom” respondendo sobre a qualidade do vídeo e não sobre o tema e, termina, usando a mesma expressão. Percebe-se, que o comentário limitou-se a poucas linhas e a fazer alusão ao próprio vídeo e não à temática abordada.

Na sequência, introduz sua opinião sobre o assunto, mas não o faz de forma a tornar o texto **coerente**, pois justifica ter gostado do vídeo publicado, “Pq” (porque) “as vítimas de *bullying* devem ser muito triste” (o que já não seria um motivo razoável) e supostamente essa tristeza poderia levá-las ainda à enfermidades “pq podem ficar doente” afirmação que descarta apreciações.

Seria mais adequado ter feito a **concordância** entre o predicativo “muito triste” e o sujeito plural “as vítimas de *bullying*”. Esse também é o sujeito da expressão verbal “podem ficar”. Nesse caso, houve a concordância entre o sujeito e o verbo, mas não entre o sujeito e o seu predicativo “doente”. Veja: “...as vítimas de *bullying* [...] podem ficar doente.”

Deveria ter sido usado um ponto-final depois do vocábulo “doente”. Após essa palavra, há a reflexão e conseqüente retomada do adjetivo triste a fim de complementá-lo para representar como se sentiria uma vítima de *bullying* que se sentiria além de triste também envergonhada “de si mesmo”.

Há indícios do uso do internetês pela abreviação “pq” (porque) por duas vezes, uma vez com o “p” maiúsculo, no início da frase e com o “p” minúsculo no meio dela. Essa abreviação é típica da linguagem da internet, no entanto a aluna tenta adaptar um procedimento da norma culta começando a frase com “P” maiúsculo.

No enunciado “Achei muito bom a sua explicação”, há um predicado verbo-nominal, ou seja, dois núcleos. O núcleo do predicado verbal é: o próprio verbo “achei” e núcleo do predicado nominal é o predicativo do objeto (muito bom). Não há concordância, pois seria mais adequado estar escrito “Achei a sua explicação muito boa” ou “Achei muito boa a sua explicação”.

Postagem 3



A3: As pessoas pensam que como outra pessoa pública uma foto com carros e passeios então acham que a pessoa é rica então fazem uma operação para sequestrar a pessoa esperando alguma coisa trocando a pessoa por dinheiro

O texto ficaria bem melhor sem o trecho “**então acham que a pessoa**” e com um ponto final depois do adjetivo rica: “As pessoas pensam que como outra pessoa pública uma foto com carros e passeios[...] é rica”. Ao emitir a opinião sobre os riscos da exposição excessiva na internet, são cometidas algumas inadequações linguísticas como: repetição de palavras, em que o substantivo “pessoa” aparece por quatro vezes, e a conjunção conclusiva “então”, por duas vezes em um enunciado muito curto.

Também ocorrem a acentuação imprópria do verbo publicar, transformando-o indevidamente em adjetivo da palavra “pessoa” e a troca do “m” pelo “n” no verbo “achar”, que na terceira pessoa do plural do presente do indicativo, deveria ter sido grafado “acham”.

No trecho “fazem uma operação para sequestrar a pessoa esperando alguma coisa trocando a pessoa por dinheiro”, a troca do ‘m’ pelo ‘n’ torna a aparecer com o verbo fazer,

que na terceira pessoa do plural do presente do indicativo, deveria estar escrito com “m” portanto, “fazem”.

A aluna não faz uso da pontuação nem da vírgula em seu texto. Apesar disso, consegue interagir perfeitamente com o enunciado do vídeo e com os textos lidos defendendo seu ponto de vista usando, inclusive, o argumento pelo conteúdo tratado em oficina anterior.

A 4: Isso é verdade porque muitas crianças e adolescentes, pela maior fragilidade são alvos fáceis de pedófilos, pessoas ruins sem Ligar para as outras pensão fazem isso com muitos adolescentes porque eles postam informações das suas vidas pessoais na internet e isso ajuda os pedófilos a descobrir a rotina das suas vítimas

O pronome substantivo anafórico “Isso” remete ao vídeo postado, no qual é abordado como tema principal os riscos da exposição excessiva na internet. E o predicativo “verdade” ratificado pelo aluno o posicionamento defendido no vídeo. Seu argumento em defesa do seu ponto de vista é introduzido pelo operador explicativo “porque”.

1º argumento “... muitas crianças e adolescentes, pela maior fragilidade são alvos fáceis de pedófilos,”

2º argumento “...muitos adolescentes [...] postam informações das suas vidas pessoais na internet...”

3º argumento “...pessoas ruins sem Ligar para as outras pensão fazem isso...”

Algumas inadequações observados foram o uso da maiúscula no meio da frase “Ligar” onde deveria usar “ligar”. A troca do “m” por “ão” no final do verbo “pensão” no lugar de “pensam”. O verbo pensar usado como “pensão” provavelmente equivale neste contexto a conspiram, reflexo das pesquisas realizadas pelos alunos e apresentadas em sala. Em uma das ocasiões, foi visto que a internet favorece a ação de pedófilos, por facilitar informações sobre a vítima.

Apenas no trecho: “... os pedófilos a descobrir a rotina das suas vítimas”, observa-se um problema de concordância verbal, pois o verbo “descobrir” deveria estar no plural “descobrirem”, já que o seu sujeito é plural “os pedófilos”. No entanto, na maior parte do texto, concordância do verbo com o seu sujeito foi feita de forma satisfatória.

### 3.3.1 Autoavaliação das produções

Na última oficina, os alunos fizeram a autoavaliação, apontando os “problemas” nos seus próprios textos e nos dos colegas. De posse da lista de constatação dos problemas verificados na primeira produção, os alunos puderam constatar em que melhoraram e em que ainda precisavam melhorar.

**Quadro 12-** Lista dos problemas recorrentes na detectados primeira produção

Interpretação e compreensão dos textos frágeis.
Nome próprio escrito com letra minúscula
Pleonasma vicioso, excesso de gírias. Uso do internetês: excesso de abreviações.
Argumentação sem consistência argumentativa (mais de um argumento na defesa de um ponto de vista)
Uso da maiúscula sem motivo aparente
Não usa pontuação e nem vírgulas.
A supressão do “l”; Supressão do “s”; do verbo usado sem o “r “no final Inadequações como: verbo parar sem o “u” (paro) no final
Troca do “o” pelo “u”
O do verbo ir na 3ª pessoa do plural do presente do subjuntivo “vão” grafado com “m” no final.
Cuidados e edição dos textos. Acentuação.

Fonte: a autora

Como nas publicações no *Facebook*, os comentários são agrupados, um aluno tem acesso ao texto do outro. Assim, a partir da lista de constatação, projetada em sala, os aprendizes foram junto à professora revisitando os textos e editando-os.

Para a pesquisadora, a avaliação do desempenho do discente se dá de forma satisfatória quando se observa o seu interesse e a participação ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. O mesmo entusiasmo, inicialmente evidenciado junto aos alunos do oitavo ano, quando realizaram em ambiente digital, as produções textuais sobre o livro “Eu Sou Malala”, foi confirmado também, com os sétimos anos. Verificou-se, que o desinteresse percebido na produção de textos na escola, daquele e desse grupo, deu lugar à alunos participativos e

dispostos a contribuir nas interações na internet. Por exemplo, durante o debate que teve como foco de observação, principalmente a oralidade e a capacidade de pesquisa, o interesse dos deles foi evidente, provavelmente, porque todas as ações decorriam em postagens.

Quanto à eficiência dos conteúdos trabalhados nas oficinas e verificados na produção do texto final, percebe-se, que as leituras realizadas apareceram sintetizadas nos textos produzidos (oral ou escrito) pelos discentes. Essas produções serviram, inclusive, como diagnóstico de avanços e insuficiências, a serem trabalhadas em aulas futuras. Ao comparar os textos da primeira produção, aos produzidos após as oficinas, mesmo recorrendo algumas das fragilidades, como as apontadas no quadro 12, houve um substancial avanço quanto à interpretação e compreensão e, conseqüentemente, à qualidade argumentativa dos textos da segunda produção. Enunciados antes monossilábicos, na produção final, configuraram produções de textos de relevante consistência persuasiva, resultado talvez, da tomada de consciência e decorrente mudança de postura dos alunos, sobre a importância da pesquisa e da leitura para que se tenha o que dizer.

Além disso, a variedade dos textos trabalhados, os quais foram selecionados devido a uma ou outra afinidade com o gênero Comentário de *Facebook* agregaram substancial conhecimento, uma vez que, “de acordo com a função e as condições específicas de cada uma das esferas de comunicação verbal, haverá um gênero relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 2003, p. 285). E, assim, os aprendizes puderam perceber, por exemplo, como um mesmo tema pode ser tratado de forma diferente atendendo à necessidade da prática discursiva.

Especificamente sobre o reconhecimento do gênero em estudo, foram apresentados nas oficinas: a variante internetês, os recursos semânticos e estilísticos (intertextualidade, estrangeirismos, pontuação expressiva, imagens etc.) como próprios da internet. Demonstrou-se, como esses elementos contribuem para a construção do sentido do texto como um todo. Os discentes puderam constatar ainda (já que os textos não se apresentaram cheios de abreviações, traços de oralidade etc. como nas primeiras produções), que as adaptações da linguagem são necessárias, aos contextos de produção e recepção mais formais. Aprenderam nas intervenções, que os enunciados têm características ideológicas, forma e conteúdo de acordo com a função que exercem nas situações comunicativas.

Considerando-se que, a leitura e a escrita devam andar juntas, os alunos foram durante toda a intervenção, incentivados a fazer do ato de ler um hábito. Pressupõe-se, que dessa forma, se familiarizem com as regras da língua, melhorando-lhes a grafia e a gramática, atendendo, quando conveniente, à norma de prestígio da língua. Aliás, foi constatado, que os textos da

primeira produção apresentaram ortografia insatisfatória, mas na segunda esse “problema” foi amenizado. Nesse sentido, parece bastante promissor o fato de os alunos já lerem hoje na internet, bem mais do que liam fora dela há pouco tempo.

Nas oficinas foram apresentadas, algumas das variantes do idioma, em especial, o internetês, recursos semânticos e estilísticos (intertextualidade, estrangeirismos, pontuação expressiva, imagens etc.) como próprios da internet, para demonstrar como esses elementos contribuem para a construção do sentido do texto como um todo. Os discentes puderam constatar (já que os textos não se apresentaram cheios de abreviações, traços de oralidade etc. como nas primeiras produções), que as adaptações da linguagem são necessárias aos contextos de produção e recepção mais formais, até mesmo em ambientes virtuais.

Em síntese essa pesquisadora avalia como satisfatório o aproveitamento dos conteúdos trabalhados em cada uma das oficinas. Os textos finais revelaram considerável desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, maior compreensão, organização e argumentação, principalmente, destaca-se a capacidade de pensarem criticamente a partir do que foi trabalhado e de sintetizarem as suas ideias em um texto coerente com a temática trabalhada.

### **3.4 Indícios do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos**

As atividades desenvolvidas de produção (oral e escrita) e interação (em sala e na internet) apresentam indícios de que houve avanço em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, como já exposto acima. A evolução percebida quanto às capacidades comunicativas será explicitada de acordo com as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, salientando que essas três capacidades constituem as capacidades de linguagem e, portanto, são interdependentes.

Quanto ao desenvolvimento das capacidades de ação, a análise dos textos mostra que os alunos contextualizaram a situação comunicativa de forma satisfatória, levando em consideração a situação de produção, o interlocutor e o suporte. O conteúdo dos textos produzidos, que, no início do projeto, eram limitados a uma palavra ou uma linha. Na produção final, consistiam em textos curtos, como é característico do gênero, porém com quantidade suficiente de argumentos que sustentassem um ponto de vista, avanço bastante relevante na opinião da pesquisadora.

Além disso, as primeiras produções foram sobre um tema bem menos complexo e que envolvia o manuseio de um vocabulário relativamente simples. A produção final, ao contrário, dependia de muita leitura, discussão e pesquisas à verbetes pela complexidade do tema *bullying virtual*. Tal tema inédito para os aprendizes trazia ainda o interesse pela mudança de comportamento desses alunos, além de visar à proficiência leitora e escritora deles.

Também a evolução da capacidade discursiva pôde ser atestada pelos argumentos que foram sendo construídos. Apesar dos problemas no uso de conectivos argumentativos, percebia-se a relação estabelecida entre os textos (vídeos, filmes, debates) materializada nos comentários, ou seja, os alunos tinham o que dizer e defenderam de seus pontos de vista, posicionando-se perante o discurso do colega. Essa era uma das maiores fragilidades da turma como já colocado.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, os avanços foram consideráveis. Não é que não ocorreram textos com excesso de abreviações, problemas de ortografia, concordância verbal e nominal e outros aspectos gramaticais previstos na gramática normativa, mas as produções do gênero comentário de *Facebook* constituíram-se em práticas sociais autênticas, cumpridoras legítimas da função a que se destinam na sua esfera social. Não serviram apenas como redações escolares para aferição de estrutura e ortografia, como avaliação do professor para a obtenção de uma nota no final do bimestre. Representaram relevante desenvolvimento quanto à capacidade de linguagem quando: produzidos conseguiram contextualizar adequadamente a situação comunicativa, a linguagem usada foi de acordo com a prática social a que se destinavam e, as ideias estavam organizadas de forma coerente e autêntica. E, essa era essencialmente a prioridade deste projeto.

Sobre essa questão, a pesquisadora e professora regente da turma coloca que é preciso atentar para que na escola sejam instaurados processos de efetiva autoria do texto aluno. A docente acredita ser preciso despir-se de preconceitos e enxergar o aluno como sujeito social e tudo o que isso implica. Os sujeitos que ali atuam trazem consigo tudo o que os constitui: suas crenças, valores, histórias de vida, saberes e tudo isso estará presente nos seus discursos, desde que não subvertidos pelo professor.

Muitas vezes as formas de dizer dos alunos não são respeitadas ou até não são percebidas pelo do professor, que, ao interferir no texto (oral ou escrito) do aluno, impondo uma expectativa que é dele, obtém como resposta não um discurso de autoria do aluno e sim a repetição do seu próprio discurso. A questão de como respeitar a autoria do discurso do aluno credita a pesquisadora que passe, em primeiro lugar, pela noção de que, se os professores deixarem de lado o excesso de correção gramatical e a preocupação com notas (quantidade de atividades), poderão dar mais atenção à qualidade das produções textuais dos “autores”.

Importante acrescentar, que a crítica feita no parágrafo anterior e a suposta proposta de mudança de paradigmas do professor de língua portuguesa, encontra respaldo na experiência vivida pela própria pesquisadora. Entender que ser professor de língua portuguesa não é o mesmo que ser professor de gramática normativa foi árduo. Mas, essa consciência, que foi sendo provocada ao longo do PROFLETRAS, vem dando suporte e reinventando as ações dessa pesquisadora que tenta despir-se de convenções.

Reafirma-se, que é função do professor orientar os discentes sobre as possibilidades que a língua oferece, para que ele diga o que quer e o que o representa, ou seja, não mude o seu discurso, pois que é fruto também da sua relação com o outro. No entanto, a norma culta deve ser priorizada na escola, assim como, as experiências autênticas de produção dos gêneros discursivos, nos mais diferentes níveis de linguagem. Alguns desses gêneros numa linguagem mais formal outros menos, o que importa, na opinião da pesquisadora, é saber adequar língua a cada situação de uso nas práticas sociais, defende que a língua deve ser ensinada na sala de aula tal como ela funciona de verdade, em toda sua dinamicidade social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre as relações entre educação, tecnologias e redes sociais está longe de ser encerrada. Isso, em grande parte, se deve ao fato de que ainda vivemos uma fase de transição da escola tradicional para a chamada escola moderna, na qual o uso da tecnologia não é uma opção ou um gosto, mas uma exigência do contexto sociocultural contemporâneo. É claro que há a consciência por parte da maior parte dos docentes de que as interações mediadas por instrumentos digitais não podem fazer parte somente do mundo externo e que os artefatos precisam “ser instrumentalizados” para que a escola esteja em consonância com a cultura do aluno.

O docente fruto dessa escola tradicional debate-se ora diante da “ameaça” de perder o controle da sala por conta das redes sociais constantemente nas mãos dos alunos, ora por não dispor de conhecimento técnico suficiente para lidar com as tecnologias digitais e, assim, não conseguir responder aos anseios dos alunos e da própria instituição.

Diante desse cenário, passa-se a refletir sobre a necessidade de a formação de professores (inicial e continuada) oferecer meios que favoreçam o desenvolvimento de competências para que o docente consiga mobilizar recursos necessários às situações de sala de aula a partir das tecnologias digitais. Não seria exagero dizer que este estudo, nascido no âmbito do Profletras/Uel, trouxe não só a certeza de que é preciso incorporar a tecnologia às práticas pedagógicas, mas também a reflexão sobre a função e responsabilidade da academia na formação de professores para atuar no mundo das tecnologias digitais.

A tecnologia permite que as pessoas obtenham as mais variadas informações em fração de minutos, independentemente do lugar em que estejam. Isso pode acontecer, inclusive, a caminho da escola, por meio de anúncios em cartazes, de um livro digitalizado na tela de um computador, de *notebook* ou na tela de um simples aparelho celular. Entretanto, a simples existência desses recursos em nosso meio não significa que eles estão sendo apropriados, internalizados ou dominados pelos profissionais da educação. Há obstáculos a serem ultrapassados pelo profissional que se sente motivado a buscar essa instrumentalização.

Como afirmado ao longo desta pesquisa, o processo de produção de texto não é mais exclusivamente linguístico, não se escreve ou lê da mesma forma. Os suportes são outros e, sem dúvida, os alunos estão lendo e escrevendo mais, e com prazer. Esse é o “cerne” da pesquisa, que aponta que a evolução discente frente aos saberes científicos e a sua realização escolar e

pessoal dependem de habilidades no trato com a língua, inclusive na sua relação com a tecnologia.

Na busca de validar (ou não) a premissa inicial de que o *Facebook* poderia ser um importante aliado ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, foi focada a atenção sobretudo em relação à capacidade de pensar criticamente sobre temas sociais controversos, de argumentar para defender posicionamentos, opiniões e pontos de vista. Com essa finalidade, buscou-se compreender um gênero de texto muito comum aos usuários da rede social em questão, o Comentário de *Facebook*.

A partir desse objetivo geral, surgiram questões, cujas respostas passaram a constituir os objetivos específicos nesta investigação.

Sobre o questionamento: A linguagem na forma como é utilizada pelos adolescentes nas redes sociais prejudica ou alavanca a aprendizagem da escrita dos gêneros textuais emergentes nos contextos da vida social em que a situação impõe ao usuário um padrão mais formal de uso da linguagem? É possível agora responder que não temos dúvidas que elas alavancam a escrita dos gêneros. Obter resposta a essa questão foi uma preocupação recorrente ao longo da intervenção, pois há muito os docentes vêm se perguntando se esse formato de interação (onde a linguagem é informal e muitas vezes reduzida a abreviações) pode prejudicar a norma culta da língua, variedade pretendida à inserção do sujeito na vida social e profissional. Sabemos que a dinâmica da interação virtual que se assemelha à da linguagem oral, onde tudo acontece em tempo real, quase que sem reformulações, atrai de maneira expressiva os usuários. Muitas vezes, essa linguagem só consegue ser entendida pela própria comunidade de internautas. Não se trata de discriminar a variante internetês, pelo contrário, por reconhecê-la na sua assiduidade é que se faz necessário separar o que é aceito como natural pela comunidade linguística de falantes desses contextos digitais do que é inadequado por prejudicar a comunicação mesmo em situações de informalidade.

Nas oficinas, os alunos puderam perceber, que a preocupação com os aspectos da língua como grafia, regência, concordância, sintaxe, semântica, pontuação e acentuação, também acontecia na escritas dos gêneros digitais. Em contexto da vida social em que a situação impõe ao usuário um padrão mais formal de uso da linguagem como um meio de trabalho, por exemplo, será preciso manter um certo cuidado na escrita.

Quanto à questão que se pretendia verificar: Em que consistia a capacidade de linguagem em contexto virtual? Após os estudos realizados com base em autores aqui citados e a observação da pesquisadora, constata-se que consiste em saber adaptar a linguagem a situação comunicativa. A análise dos textos mostrou que os alunos contextualizaram a situação

comunicativa de forma satisfatória, levando em consideração a situação de produção, o interlocutor e o suporte. Nos “comentários”, foram percebidos principalmente avanços quanto à capacidade argumentativa dos alunos, uma das maiores fragilidades da turma. Constatou-se a relação estabelecida entre os textos (vídeos, filmes, debates) materializada nos comentários, ou seja, os alunos tinham o que dizer e defenderam seus pontos de vista, posicionando-se perante o discurso do colega. A facilidade proporcionada pelas tecnologias digitais fez toda a diferença, por meio de *links*, imagens e sons os discursos iam sendo construídos. Essas capacidades de linguagem se materializaram em produções textuais significativas, que instauraram autênticas interações verbais.

Em relação aos aspectos gramaticais previstos na gramática normativa, as inadequações foram tratadas nas oficinas. O contato dos aprendizes com gêneros variados, foi fundamental para que fossem se dando conta, de que há diferença em relação a um gênero digital e outro de suporte distinto, assim como há diferentes níveis de formalidade, mesmo entre os gêneros digitais. É preciso levar em conta na escrita, o interlocutor e a intenção comunicativa em que, dependendo do caso, não caberão abreviações, figuras ou símbolos.

Sobre a questão que indagava: De que forma tais capacidades poderiam ser trabalhadas de modo que elas impliquem desenvolvimento na produção escrita nas situações escolares? As oficinas da sequência didática que foram implementadas na sala de aula demonstraram-se eficazes no sentido de que abordaram conceitos que envolviam a linguagem do gênero em foco como o uso constante de gírias, estrangeirismos e abreviações. Clarearam conceitos como norma-padrão, os registros, linguagem coloquial e a questão da adequação da linguagem ao do gênero ao suporte. Oportunizaram aos alunos lançar mão de estratégias da língua como algumas das figuras de linguagem, a pontuação como recurso expressivo (reticências, aspas, exclamação etc.) e até o uso intencional da maiúscula (CAPS LOCK) foi contemplado.

Um assunto bastante discutido em função das sequências didáticas foi a intertextualidade. Assim como o exemplo do comentário visto na oficina que usa um texto literário como argumento, outros vários gêneros textuais foram sendo relacionados uns aos outros. Alguns gêneros compuseram as sequências didáticas pelo caráter argumentativo e, assim, pudessem elucidar sobre algumas das muitas estratégias argumentativas possíveis que comporiam o gênero argumentativo em foco. Comparou-se também a linguagem de um texto argumentativo que é predominantemente formal (e escrito) como é o caso do artigo de opinião, a um texto de linguagem predominantemente informal (e próxima à oral) como é o caso do comentário de *Facebook*.

As oficinas abordaram ainda sobre a norma-padrão, os registros, a linguagem coloquial e a questão da adequação da linguagem ao do gênero ao suporte. Os alunos entenderam que há situações mais formais de uso da língua outras menos, assim como alguns gêneros possuem estruturas mais variáveis e outros menos. Sobre a sintaxe própria de ambientes digitais, o internetês, que ignora regras ortográficas e abusa de abreviações, ela é legítima e representa uma das muitas variedades da língua. Contudo, foi lembrado aos alunos que a norma culta da língua deve prevalecer em todas as atividades, pois, embora elas sejam desenvolvidas em uma rede social, a finalidade é pedagógica, ou seja, tem a finalidade de ensino e visa promover a interação e ascensão do indivíduo.

A produção final trouxe ainda a mudança de comportamento desses alunos, além do desenvolvimento cognitivo. A sequência didática contribuiu que o texto partisse de uma situação real de comunicação, fugindo do artificialismo de se produzir texto na escola considerando ser suficiente a oferta de um tema-muitas vezes abstrato e/ou desassociado de suas experiências para que ele escreva. Além disso, esse artificialismo ocorre quando o único objetivo da produção escrita passa a ser a correção e avaliação do professor.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARAÚJO, L. F. S. ; DOLINA, J. V. ; PETEAN, E.; MUSQUIM, C. A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. Revista Brasileira Pesquisa Saúde, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.
- BARROS, Eliana Merlin; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática**. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v.7, n.2, p.241- 270, maio/ago. 2007.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.p.153.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais – Língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Um retorno necessário à questão do agir**. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Ângela Paulino Lopes; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 85-107. (Série Ideias sobre Linguagem).
- \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003.

\_\_\_\_\_. **Atividades de Linguagens, texto e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997/99.

COELHO, Nubiane Kailer dos Santos. **A tv multimídia do Paraná como instrumento mediador de ações docentes.** Dissertação apresentada ao Curso de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. 2013.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

COSCARELLI, Carla Vianna. **Alfabetização e letramento digital.** In: \_\_\_\_\_; RIBEIRO, Ana Eliza Ferreira. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2007, 248p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

\_\_\_\_\_; NOVERRAZ. M. & SCHNEUWLY. B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: Gêneros Orais e Escritos na escola. / tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales.- Campinas, SP. Mercado das letras, 2004.

\_\_\_\_\_; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. **L’acquisition des discours: emergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières?** ÈLA – Études de Linguistique Appliquée, n. 92, p. 23-37, 1993.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação.** São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. **O dialogismo.** In:\_\_\_\_\_ Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006a. p. 18-59.

\_\_\_\_\_. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática.** In: Sírio Possenti (Org.). Mas o que é mesmo gramática? São Paulo: Parábola, 2006.0

FREITAS, M.T.A. **Leitura, Escrita e Literatura em Tempos de Internet.** In: PAIVA, A; MARTINS, A. ; PAULINO, G.; VERSIANE, Z. (Orgs.). Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003, v. 8, p. 155-173.

FUJISAWA, Kátia Sayuri. **Facebook: arquitetônica que organiza interações.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais.** Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. 65p.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à Seminálise.** São Paulo: Debates, 1969.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é o virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIMA, Raquel Freitas. **O par post/ comentário em rede social: um estudo a partir da noção de gêneros textuais**. 2015.183f Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MACHADO, A.R. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. DLCV: Língua, Linguística e Literatura, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, out. 2003.

MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Antonio Luiz. **Produção textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. (UFPE/CNPq-2003.p.1-34). Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br>. Acesso em: 03/01/17.

\_\_\_\_\_; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In MARCUSCHI; XAVIER, Antônio Carlos. (ORG.). Hipertexto – e gêneros digitais. 2a. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005 (Pgs.11 a 67).

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. (Org.) Por uma uma Linguística Interdisciplinar. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.p.84-107.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NASCIMENTO, E.L. **A escrita como prática social no ensino fundamental: os gêneros do discurso como unidade de trabalho**. In: Nascimento, E.L. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. Simpósio Internacional de gêneros textuais-SIGET, 2011b, Natal. Anais... Natal: UFRN, 2011a.

\_\_\_\_\_. Gêneros escolares. **Das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano**. In: Luiz Carlos Fernandes. (Org.). Interação: práticas de linguagem. 1ed.Londrina: Eduel, 2009, v. 1, p.

\_\_\_\_\_. **Gênero da Atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula.** In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (org.) *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.* São Carlos: Claraluz, 2009a.

\_\_\_\_\_. **A formação contínua como objeto de investigação: o agir (re) configurado nos gestos profissionais.** In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO Roxane (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.* Campinas: Pontes Editores, 2014b.

\_\_\_\_\_.; PEREIRA, L. **Didatização do discurso argumentativo: a escrita como prática social no ensino fundamental.** *Revista (Con)textos Linguísticos.* Vitória – v.6, n. 7 (2012).

\_\_\_\_\_.; COELHO, Nubiane K. S. **A TV Multimídia do Paraná como instrumento mediador de ações docentes: o trabalho do professor com gêneros textuais.** 2016. Prelo.

\_\_\_\_\_.; SAITO, C. L. N. **Texto, discurso e gênero.** In: Santos, Annie Rose dos; Ritter, Lílian Crstina Buzato. (Org.). *O trabalho com a escrita no Ensino Fundamental - Formação de professores EAD.* 1 ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2005, v. 20, p. 11-40.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná,** 2009. <http://www.educacao.pr.gov.br/> . <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/>

\_\_\_\_\_. *Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica.* Paraná, 2008.

PERRENOUD, P. (1998). **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor.** in ideias (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, Brasil), “ *Sistemas de Avaliação Educacional* ”, nº 30, pp. 205-248. Tradução de Luciano Lopreto ; revisão técnica da tradução de Maria José do Amaral Ferreira.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Gêneros (digitais) em foco: por uma discussão sóciohistórica.** *Alfa, São Paulo, 54 (1): 33-58, 2010.*

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais.** Curitiba, Aymarã, 2009.

PRESNKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** *De On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet.** São Paulo: Sulina, 2009. SÁ, Simone Pereira de; POLIVANOV, Beatriz Brandão. *Presentificação, vínculo e delegação nos sites de redes sociais. Comunicação, mídia e consumo, São Paulo, vol. 9, n. 26, ano 9, p.13-36, nov. 2012.*

REIS, Carolina. **As postagens no facebook: uma análise dialógica da página de humor “Dilma Bolada”.** *Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp.* 2015, p. 15.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e exclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SAITO, C. L. N. **Telejornal: um gênero apropriado para levar a um multiletramento**. In: NASCIMENTO, E.L. (org.) *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. In: Revista FAMECOS. Porto Alegre. Nº 22. Dezembro 2003. Quadrimestral.

\_\_\_\_\_. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2011.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: SANTAELLA, L.; FEITOSA, M. **Mapa do Jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SILVA, Daniela da. **Olimpíada de Língua Portuguesa como instrumento de formação docente**. 2014. 181 f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica 2001.

TAPSCOTT, Dan. **Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

THIOLLENT, Michel, 1947- **Metodologia da pesquisa-ação**. 8.ed.São Paulo: Cortez, 1998.

TRIPP, David. (2005). **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovitch.; LURIA, Alexander Romanovitch.; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch.; *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

XAVIER, Antonio Carlos. **A Era do Hipertexto: Linguagem e Tecnologia**. Recife: Ed. Universitaria da UFPE, 2015.

## APÊNDICE

Questionário sobre as práticas discursivas do 8º ano que implicaram letramentos que ultrapassaram os muros da escola. São eles:

- 1- Já leu um livro de literatura ou outro até o fim? ( ) sim ( ) não
- 2- Costuma haver em sua casa material impresso como, revistas, jornais e outros? ( ) sim ( ) não
- 3- Costuma frequentar eventos culturais como cinema, teatro etc.? ( ) sim ( ) não
- 4- Houve a exposição oral e de forma individual em igrejas, associações etc.? ( ) sim ( ) não
- 5- Possui computador ou celular de uso pessoal ou tem acesso a esses aparelhos em sua casa? ( ) sim ( ) não
- 6- Já realizou a leitura e/ou a escrita na internet em rede social ou outros? ( ) sim ( ) não

Questionário sobre as práticas discursivas do 7º ano que implicaram letramentos que ultrapassaram os muros da escola. São eles:

- 1- Já leu um livro de literatura ou outro até o fim? ( ) sim ( ) não
- 2- Usa a leitura ou da escrita em atividades culturais fora da escola? ( ) sim ( ) não
- 3 - Usa a internet como fonte de informação e pesquisa? ( ) sim ( ) não
- 4- Possui computador ou celular de uso pessoal ou tem acesso a esses aparelhos em sua casa? ( ) sim ( ) não
- 5- Já realizou escrita na internet, em rede social ou outros? ( ) sim ( ) não
- 6- Com que frequência costuma acessar o *Facebook*?
- a) todos os dias
- b) às vezes
- c) nunca

## ANEXOS

## ANEXO 1

Colégio Estadual Professor César Prieto - Projeto de Mestrado em Língua Portuguesa:  
**O Facebook Mediando Práticas Docentes.**

Prezado(a) Senhor(a): Gostaríamos de convidar o (a) adolescente sob sua responsabilidade para participar do projeto de pesquisa O *Facebook* mediando práticas docentes, a ser realizado no colégio estadual Professor César Prieto Martinez, pela professora Luciane de Cássia Andrade. O objetivo da pesquisa é apresentar uma proposta de trabalho a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental Fase II com foco no apoio à aprendizagem da modalidade escrita e oral da língua materna a partir do uso do *Facebook* como instrumento de ensino. A participação do (a) adolescente é muito importante e ela se dará somente por meio de sua autorização para que as produções escritas dele(a), elaboradas nas aulas da disciplina de língua portuguesa e também postadas na rede social no período de agosto a novembro de 2017, possam ser utilizadas no estudo da dissertação a ser desenvolvida como trabalho de conclusão de Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual de Londrina-UEL. Esclarecemos que a participação do(a) adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação do(a) adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa e/ou ao/à aluno(a). Esclarecemos, também, que as informações do(a) adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá contatar a professora Luciane de Cássia Andrade (José Joaquim Seabra, 542, Ponta Grossa, PR), e-mail: (<luprofe2008@hotmail.com>), ou procurar a escola em horário de expediente.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Ponta Grossa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária do(a) adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Oficinas da sequência didática

### Oficina 1

Apresentação da proposta de trabalho (em slides, montados em formato de tópicos). Em uma conversa interativa com os alunos para torná-los cientes de que:

- a) Trata-se de um projeto de pesquisa de Mestrado em que o *Facebook* media as práticas docentes, envolve a formação de um grupo no site de rede social, composto apenas pela professora e alunos da turma, cuja participação do discente depende da prévia autorização dos responsáveis.
- b) O grupo tem como objetivo primeiro promover a leitura e a escrita. Por meio de leituras, discussões e debates de temas polêmicos e/ou de interesse da turma os alunos, quando já embasados em argumentos fortes devem opinar.
- c) Reconhecer os vários gêneros que serão apresentados durante as oficinas a fim de compará-los, identificando os em suas características e funções nas práticas sócias, assim como o gênero comentário de *Facebook* em suas peculiaridades.
- d) Perceber como se dá a criatividade na construção de enunciados, pelo uso dos inúmeros recursos expressivos simbólicos próprios da internet como os símbolos, edições de imagens, recursos áudio visual etc.; os oriundos das artes, como a literatura, o cinema etc.; os de outras esferas de circulação social; além das reticências, aspas, exclamações usadas também como recursos expressivos e que acabam sendo parte constitutiva do texto argumentativo.
- e) Priorizar nas produções de textos o protagonismo e a autenticidade, respaldando a autoria e visando ao desenvolvimento da consciência crítica em relação ao uso da linguagem.
- f) Analisar linguisticamente os enunciados quanto a sua adequação ao gênero e ao suporte.
- g) Os alunos devem buscar informações sobre o tema abordado, em diversas fontes de pesquisa, inclusive relacionados ao universo deles, compartilhá-las oralmente com os colegas e após as reflexões da equipe postá-las por um representante de cada um dos grupos.
- h) Propor que sejam postados no grupo de *Facebook* da turma vídeos, artigos, filmes e outros textos que envolvam questões voltadas à sociabilidade, como jogos de linguagem e a polidez e respeito às diferenças e a ética na internet, inclusive sugerir pesquisas sobre o significado as repercussões jurídicas do *cyberbullying* na sociedade digital.
- i) O desenvolvimento da expressão oral será um dos objetivos do projeto uma vez que o estudo da língua deve se dar na sua modalidade escrita e oral.

- j) A aplicação do projeto terá duração de aproximadamente quatro meses, sendo que duas aulas por semana.
- k) Pedir aos alunos que, se autorizados pelos pais junto à equipe pedagógica, tragam os seus celulares à escola na próxima aula. Identificar quem não tem o aparelho a fim de montar parcerias entre os alunos para que todos participem.

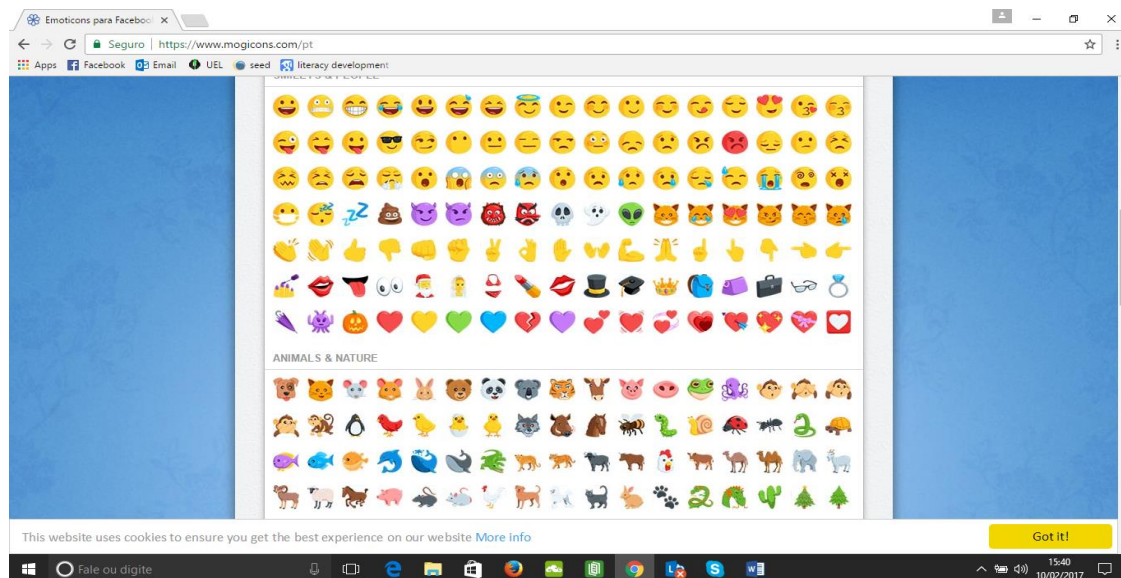
## Oficina 2

Breve comentário sobre o site de rede social do *Facebook*. Projeção de imagens em slides sobre alguns de seus aplicativos e recursos da internet que podem ser inseridos nos comentários (imagens e atividade para caracterizar o gênero): envolvendo o significados dos *emoticons*; exemplos de internetês; memes; gifs; palavras e frases características (meu crush), (miga).

### ANEXO 2 - Exemplo de imagem apresentada- Meme



### ANEXO 3- Vídeo apresentado em sala sobre os emoticons:



Vídeo explicando como usar os novos emoticons 2016. Disponível em: <https://www.mogicons.com/pt>. Acesso: 09/02/2017.

### ANEXO 4 – Exemplo de atividade feita em sala

a) Responda ao lado dos emoticons quais emoções representam:

;)	
:)	
:(	
:/	
: '(	
: P	
: x	
: O	
xD	
Ö_Ö	
: 9	

### ANEXO 5- Exemplo da ortografia no internetês

Acrônimos	Abreviações	Ortografia adaptada
Rs (risos)	Qdo (quando)	Kdê (cadê)
Lol ( <i>laughing out loud</i> ou rindo muito)	Tbm (também)	Axo (acho)
Tks ( <i>thanks</i> ou obrigado)	Vc (você)	Naum (não)

Blz (beleza)	Tdo (tudo)	Eh (é)
--------------	------------	--------

b) Gírias- Chamara atenção dos alunos sobre a influência do inglês na internet (pedir para que os alunos falem sobre outra gírias que conhecem), por exemplo:

\**Crush* é uma gíria em inglês que significa "paixão súbita". Numa tradução próxima seria ter uma "quedinha" ou "paixonite" por alguém. Ou seja, "minha *crush*" quer dizer "minha paixão", no português. É um modo de chamar a pessoa que você está a fim. "Ela é minha *crush*".

\*Expressões como: Viva os BFFs ! *Best Friend Forever*.

## ANEXO 6 – Estrangeirismo

O **estrangeirismo** é um fenômeno linguístico que consiste no uso “emprestado” de uma palavra, expressão ou construção frasal estrangeira, em substituição de um termo na língua nativa. Por algumas gramáticas é considerado um método de composição de palavras, por outras é considerado uma figura de linguagem, e há as gramáticas mais conservadoras que tratam o estrangeirismo como sendo um vício de linguagem. Para que seja considerado uma figura de linguagem, é necessário que tenha valor estilístico para o texto, a palavra estrangeira deve ser conhecida e utilizada na língua nativa.

Fonte: Disponível em: <https://www.infoescola.com/linguistica/estrangeirismo/> Acesso em 10/06/2017.

## ANEXO 7 - Exemplo de atividade sobre o estrangeirismo:



Coisas desse Brasil Tiririca! Tira postada por Júlio Ferreira. Disponível em: <http://ex-vermelho.blogspot.com.br/2013/10/se-comemorar-o-halloween-e.html>. Acesso em 04/08/2018.

c) Os personagens da tira concordam que é vergonhoso nós brasileiros comemorarmos uma festa de origem americana? Explique a contradição na opinião expressada pelos dois personagens.

.....

.....

Discutir com os alunos sobre a adequação discursiva: comentar que os gêneros digitais são normalmente repletos desses recursos disponíveis na internet, palavras estrangeiras e abreviações e que essa é uma das principais características que diferencia a linguagem da internet da língua em enunciados proferidos nos demais suportes. Irandé explica que o léxico é um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que cercam, o sentido de tudo. Por que isso é que o léxico expressa, magistralmente, a função da língua como elemento que confere às pessoas identidade: como indivíduo e como membro pertencente a um grupo. (ANTUNES, 2007, p.42)

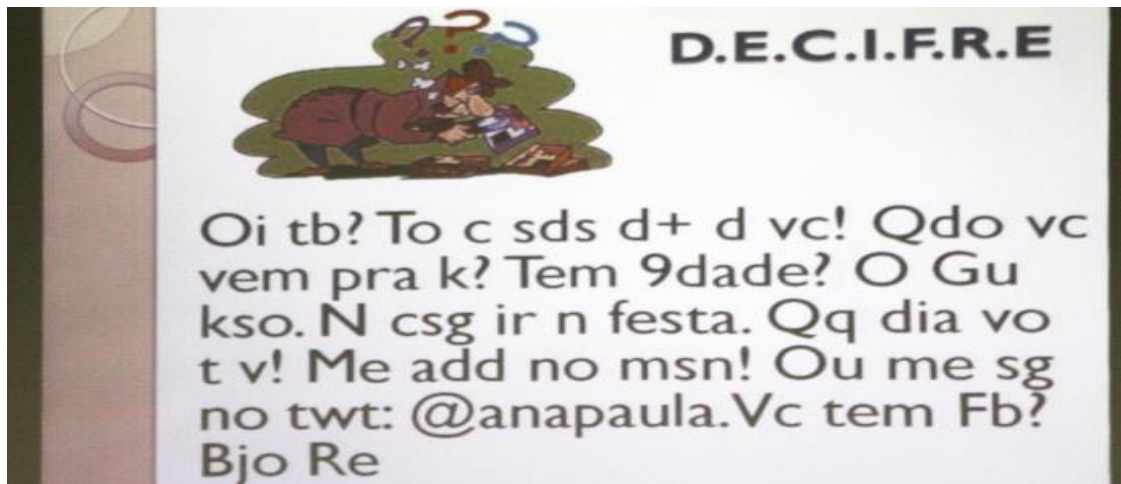
#### ANEXO 8 - Vídeo internetês

Conteúdo da disciplina Multiletramentos, linguagens e mídias do curso de Português do Redefor - Unicamp. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=b6\\_Km4eXmJs](https://www.youtube.com/watch?v=b6_Km4eXmJs). Acesso: 10/02/2018.

Internetês, neologismo criado para falar da linguagem simplificada e informal que surgiu no ambiente da internet. Trata-se de uma sintaxe própria de ambientes digitais que ignora regras ortográficas e abusa dos *emoticons*, acrônimos e abreviações, uma vez que a escrita não conta com os mesmos recursos de expressividade disponíveis na oralidade. Sobre isso Marcuschi coloca que essas ferramentas proporcionam espaços onde a linguagem escrita é oralizada (MARCUSCHI, 2004; ARAÚJO, 2004). Como abaixo

- letras maiúsculas simulando gritos (MariAAAAAAAAAAA; NOSSSAAAAAAAAAAA)
- sonorização dos elementos (naum, paum, entaum)
- ausência de maiúscula em início de frases, inclusive, de nomes próprios (carlos, brasil)
- palavras abreviadas em uma única expressão (não=n, sim=s, de=d, que=q, também=tb, cadê=kd, porque=pq, aqui=aki e etc.).

#### ANEXO 9 - Exemplo de atividade sobre o internetês



Fonte: Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/portugues-internetes-dicas-redacao/>. Acesso em 10/06/2017.

d) Reescreva o texto digital (escrito no internetês) usando a linguagem informal que um falante escolarizado optaria em ambiente não virtual.

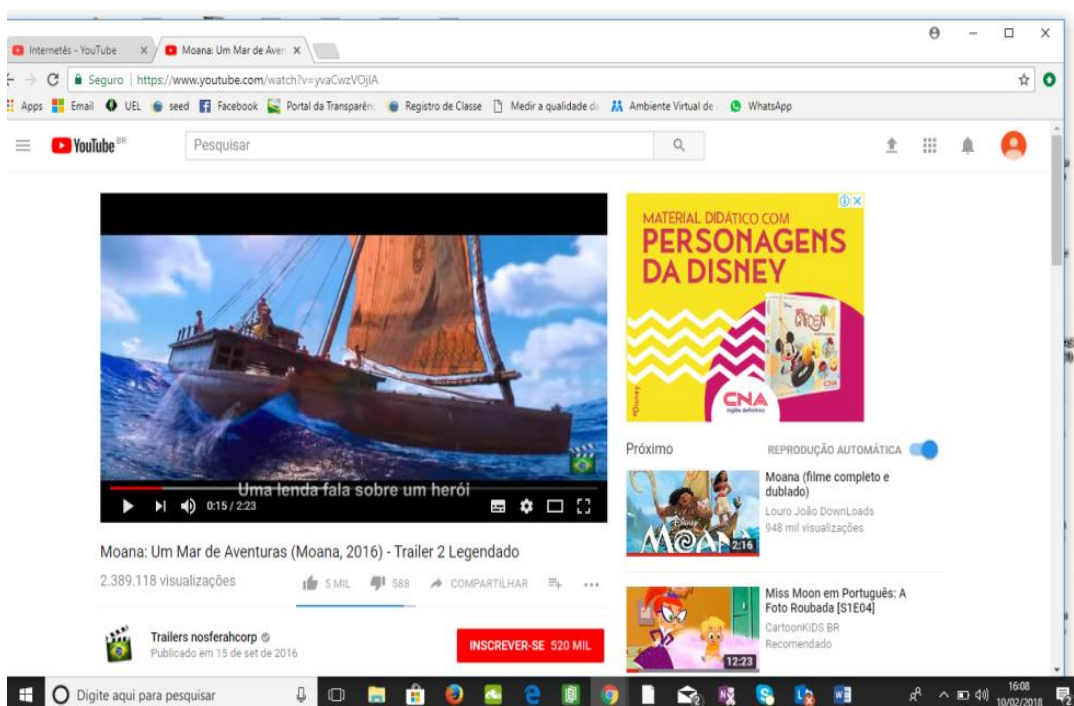
.....  
 .....

### Oficina 3

Produção de texto inicial – A finalidade é diagnosticar o que o produtor não sabe e o que precisa aprender (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.82).

Motivação: animação “Moana: um mar de aventura”

### ANEXO 10 - Gênero discursivo Trailer



Moana: Um Mar de Aventuras (Moana, 2016) - Trailer 2 Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yvaCwzVOjIA>. Acesso em: 10/02/2017.

Apresentar o trailer do filme “Moana: Um mar de aventura” e perguntar aos alunos oramente: Qual é para você a finalidade do trailer? ; Que informações sobre o filme aparecem no trailer? ; Quais informações são propositalmente omitidas no trailer?

Essa atividade tem a intenção de comparar, se a percepção que os alunos tiveram ao assistir ao trailer manter-se-ia ao assistir ao filme. “Moana, um mar de aventura”, por ser de duração longa (1h 43 min) será apresentado durante as aulas (usando para isso o laboratório de informática da escola), porém em duas etapas.

Assistido ao filme o próximo será publicar o trailer dele no grupo do *Facebook* e pedir para que os alunos curtam, compartilhem e criem comentários sobre as impressões que tiveram sobre ele. Esta será a primeira produção de texto deles em ambiente virtual.

## Oficina 4

Apresentar aos alunos diferentes gêneros e compará-los a fim de verificar se quando esses mesmos textos estão inseridos em postagens e no comentário de *Facebook* em ambiente virtual permanecem com as mesmas características (se há influência do suporte na composição do gênero) que apresentavam em seus suportes impressos, assim como, perceber a ocorrência frequente da **intertextualidade**, paródia, da paráfrase.

### ANEXO 11 - Exemplo de Paródia:

Paródia do poema “ E agora, José” disponível em:

<https://www.recantodasletras.com.br/poesias/1534757>. Acesso em 14/09/2017.

### Intertextualidade

Mikhail Bakhtin (2003, p.272), ensina que cada “enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Por sua vez Kristeva (1969, p. 85) afirma que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto. Muitos autores consideram a intertextualidade como característica inerente ao hipertexto, dada a presença dos hiperlinks, consideração que precisa ser criteriosa quanto a intencionalidade estabelecida. Dominique Maingueneau (2005, p.21) sustenta que “a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos”.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/11.pdf>. Acesso em: 10/02/2018.

### ANEXO 12 – Exemplo de resenha

Queiroz, Hanna, fevereiro de 2017. Resenha do filme Moana: Um mar de aventura. Disponível em: <http://www.impactounesp.com.br/2017/02/resenha-moana-um-mar-de-aventuras.html>. Acesso em: 09/05/2017.

## Resenha

Como um gênero textual, uma resenha é um texto em forma de síntese que expressa a opinião do autor sobre um determinado fato cultural, que pode ser um livro, um filme, peças teatrais, exposições, shows etc.

Como uma síntese, a resenha deve ir direto ao ponto, mesclando momentos de pura descrição com momentos de crítica direta. O resenhista que conseguir equilibrar perfeitamente esses dois pontos terá escrito a resenha ideal. No entanto, sendo um gênero necessariamente breve, é perigoso recorrermos ao erro de sermos superficiais demais. Nosso texto precisa mostrar ao leitor as principais características do fato cultural, sejam elas boas ou ruins, mas sem esquecer de argumentar em determinados pontos e nunca usar expressões como “Eu gostei” ou “Eu não gostei” e sim usar argumentos sólidos para justificar a opinião.

A resenha deve possuir as mesmas qualidades de estilo imprescindíveis a todo texto escrito, como: simplicidade, clareza, concisão, propriedade vocabular, precisão vocabular, objetividade e impessoalidade. Além disso, a resenha deve apresentar imparcialidade, atitude científica e privilegiar o essencial. Seja na defesa ou no ataque, o resenhista deve julgar as ideias da obra sem paixão, devendo posicionar-se criticamente como um juiz e apresentar tanto os aspectos positivos quanto os negativos da obra, sem defender ou lado ou outro devido a motivos externos à obra.

Fonte: a autora

### **ANEXO 13 –Sinopse**

Moana – Um Mar de Aventuras, do Walt Disney Animation Studios, traz para as telonas a história sobre uma adolescente polinésia de 16 anos que se aventura pelo Oceano Pacífico para desvendar o mistério que envolve seus ancestrais. Durante esta grande aventura, ela encontra o “espirituoso” e poderoso semideus Maui e, juntos, eles embarcam em uma viagem cheia de ação, enfrentando criaturas inusitadas, algumas até ferozes, e muita diversão.

Do mesmo estúdio de Frozen, Uma Aventura Congelante e dirigido pela consagrada equipe de cineastas Ron Clements e John Musker (A Pequena Sereia e Aladdin), Moana inicia sua aventura nos cinemas e mares brasileiros em janeiro de 2017.

Sinopse. “Moana: um mar de aventuras”. Disponível em : <http://www.cafecomfilme.com.br/filmes/moana-um-mar-de-aventuras>. Acesso em: 09/ 05/ 2017.

## ANEXO 14

A partir da leitura do poema, próximo gênero a ser trabalhado, levantar questões sobre os relacionamentos nas redes sociais.

### *FACEBOOK*

No meu Facebook tenho  
Uns cento e cinquenta amigos.  
Amizades de verdade  
São menos de dez, te digo.

Tem gente dos meus contatos  
Que vi uma ou duas vezes.  
Nunca falamos no Face,  
Mas já adicionei há meses.

Nós postamos sobre o jogo,  
O clima quente demais,  
A cruel segunda- feira  
E os assuntos atuais.

No *facebook* converso  
Com quem mora mais distante,  
Mas quem mora no meu bairro  
Não visito como antes

A voz, o belo sorriso  
E o calor do abraço bom.  
Não podem ser transmitidos  
Através de emoticons.

GONÇALVES, Danilo. Disponível: <http://uneversos.com/poesias/91284>. Acesso em: 10/02/2017.

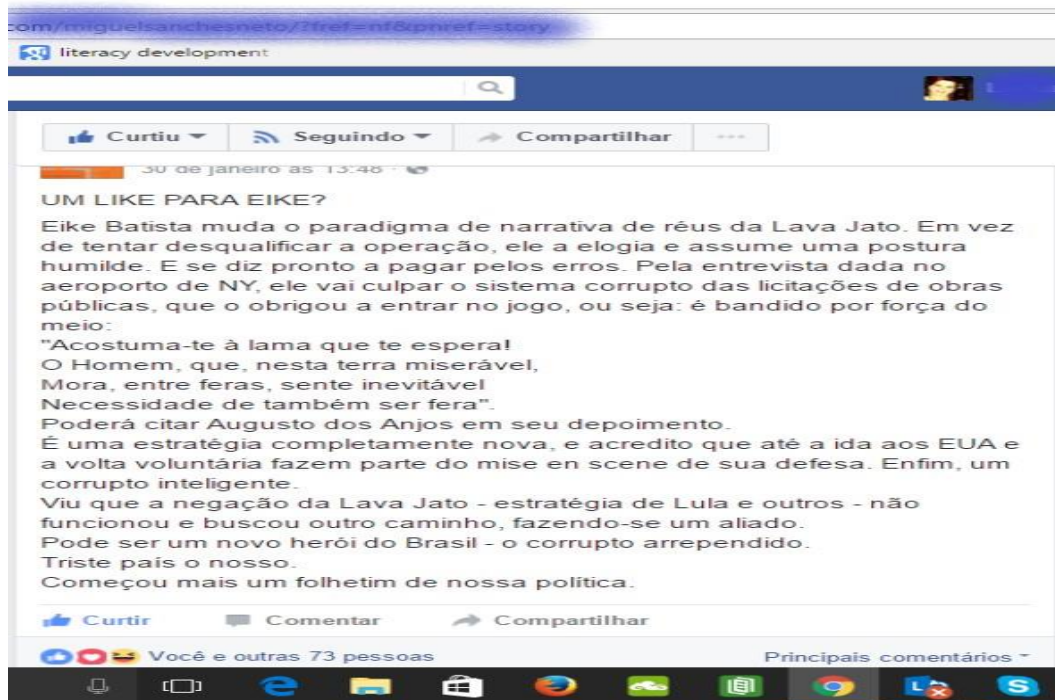
Exemplo de atividade oral sobre o poema “*Facebook*”

- 1) O vocábulo “amigo” no site de rede social *Facebook* apresenta a mesma conotação que em outros contextos? Explique.
- 2) Na sua opinião por que as pessoas mantêm “amizades” com outras com as quais muitas vezes nunca houve comunicação?
- 3) Na quarta estrofe há uma aparente contradição causada pela rede social: aproxima “quem mora mais distante” e o distancia quem está perto. Na sua opinião por que isso ocorre?

4) Na opinião do autor os emoticons não conseguem expressar certas emoções. Baseado em que ele faz essa afirmação, você concorda com ele?

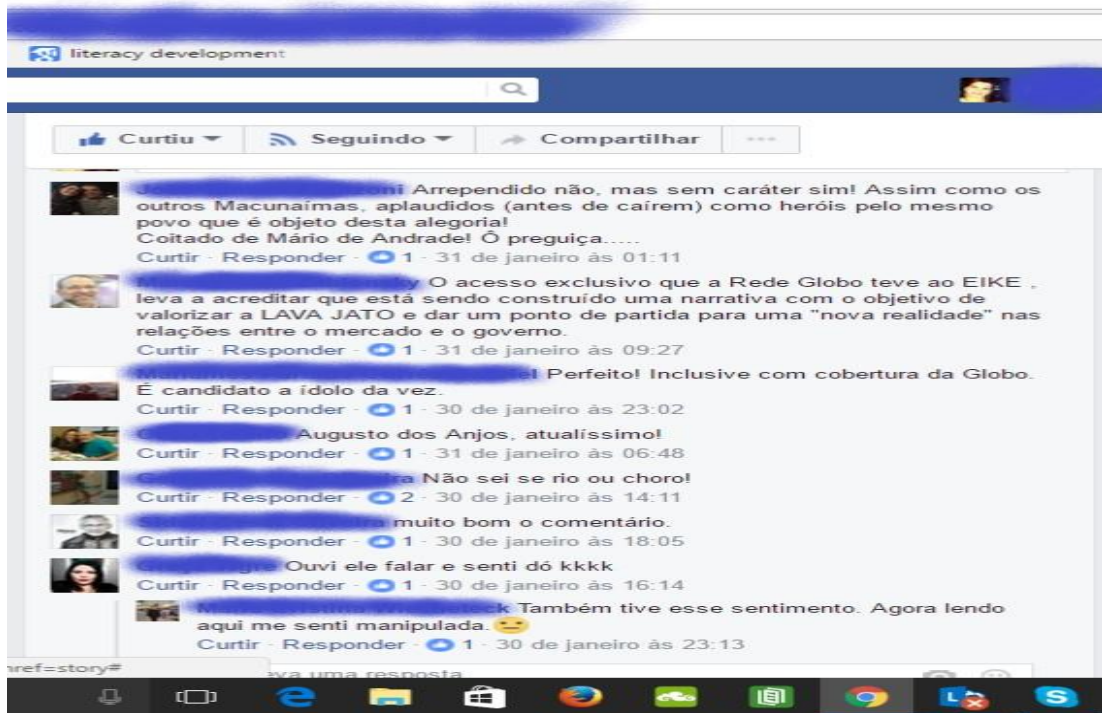
## Oficina 5

a) Identificar o gênero postagem de *Facebook* (Post)



Observar com os alunos que essa postagem (em prosa) traz um gênero literário em verso, um poema de Augusto dos Anjos, inserido e como parte constituinte de seu enunciado. Rever conceitos vistos no livro didático sobre texto em prosa e em verso (sem esquecer que os gêneros assumem novos formatos e significados quando em suportes diversos).

b) Identificar o gênero comentário de *Facebook*



Identificar as características predominantes do comentário de *Facebook* com base no quadro de autoria da pesquisadora.

Capacidades da ação.	Capacidade discursivas.	Capacidades linguístico-discursivas.
Modalidade escrita.	Discurso do expor interativo: “Perfeito! Inclusive com cobertura da Globo. É candidato a ídolo da vez”	Pronomes : esse, nosso, nossa.
Esfera midiática virtual.	Texto pode ser muito curto.	Figuras de linguagem: Metáforas: “Começou mais um folhetim de nossa política”; Assim como os outros Macunaímas, aplaudidos como heróis...etc. Antíteses: “Não sei se rio ou choro!” Ironia- antes de caírem; “nova realidade” Intertextualidade com as obras
Interatividade e multiplicidade de linguagens.(kkkk,emoticons)	Enunciado interativo e colaborativo. “Também tive esse sentimento. Agora lendo aqui me senti manipulada”	Discurso legitimado pela autoridade do falante. O autor é um renomado escritor.

Emissor e receptor- membros do site.	Em prosa.	Variedade linguística híbrida (formal e informal). “muito bom o comentário”
Relação (forte ou fraca).	Sequência predominante é a argumentativa.	Texto pode conter elementos sonoros e visuais.
Papel social: profissional ou afetivo	Mescla de vários outros gêneros compondo o enunciado. (poema“ versos Íntimos” e a rapsódia “Macunaíma”	Pontuação: finalidade expressiva apenas.
Destinatário: limitado por configuração do emissor.	Alinear (links dicionando para hipertextos).	Tom dos textos: coloquiais, descontraídos e bem – humorados.
Objetivo: tornar público o enunciado.		Texto representa o estilo do emissor.
Tema de interesse comum: política		O receptor pode ser passivo ou ativo.
Valores: cultura da visibilidade, da aparência, do espetáculo.		Verbos: Presente do indicativo: rio, choro etc. Pretérito do indicativo: ouvi, senti, tive etc,

Fonte: a autora

Comparar a linguagem de um texto argumentativo que é predominantemente formal (e escrito) como é o caso do artigo de opinião, a um texto de linguagem predominantemente informal (e próxima a oral) como é o caso do comentário de Facebook. Lembrar aos alunos que a norma culta da língua deve prevalecer em todas as atividades, pois, embora elas sejam desenvolvidas em uma rede social, a finalidade é pedagógica.

A voz de quem fala (discursos explícitos e implícitos), lê (as concepções e leituras anteriores) e escreve se misturam e se processam em uma produção de coautoria.

## Oficina 6

A partir desta oficina as pesquisas são alavancadas e em todos os encontros cada equipe expõe sobre um dos temas que foram propostos pela docente em aula anterior. Para isso formar cinco grupos, 3 deles com 6 alunos e dois grupos com cinco alunos. Cada grupo deverá pesquisar e postar (vídeo, texto, áudio etc.) sobre um dos seis temas que serão

propostos. Os temas (cinco) serão definidos por sorteio e na próxima oficina o grupo apresentará aos colegas a relação existente entre a sua pesquisa sobre o tema que lhe coube e o enunciado da postagem.

Os temas serão: Versos íntimos; Folhetim; Lava Jato; Macunaíma e Alegoria

## **Oficina 7**

Nesta oficina serão abordados os aspectos linguísticos discursivos dos comentários de “UM LIKE PARA EIKE?”, e que contribuíram para a construção do sentido do texto como um todo.

Postagem:

“UM LIKE PARA EIKE?”

Eike Batista muda o paradigma de narrativa de réus da Lava Jato. Em vez de tentar desqualificar a operação, ele a elogia e assume uma postura humilde. E se diz pronto para pagar pelos erros. Pela entrevista dada no aeroporto de NY, ele vai culpar o sistema corrupto das licitações de obras públicas, que obrigou a entrar no jogo, ou seja: é bandido por força do meio:

“Acostuma -te à lama que te espera!

O Homem, que, nesta terra miserável,

Mora entre feras, sente inevitável

Necessidade de também ser fera”.

Poderá citar Augusto dos Anjos em seu depoimento.

É uma estratégia completamente nova, e acredito que até a ida aos EUA e a volta voluntária fazem parte do mise en scene de sua defesa. Enfim, um corrupto inteligente.

Viu que a negação da Lava Jato- estratégia de Lula e outros- não funcionou e buscou outro caminho, fazendo-se um aliado.

Pode ser um novo herói do Brasil- o corrupto arrependido.

Triste país o nosso.

Começou mais um folhetim de nossa política.

No que diz respeito ao contexto de produção o grupo apresentará aos colegas a relação existente entre a pesquisa sobre o tema que lhe coube e (que foi solicitada na oficina anterior) os enunciados da postagem e dos comentários.

Comentários sobre a postagem “UM LIKE PARA EIKE?”

Sobre os comentários foram levantadas algumas questões para serem trabalhadas em sala e sob a orientação e intervenção da professora. Essas questões tratam como dito de aspectos linguísticos discursivos e são as seguintes:

- a) O primeiro comentarista usa reticências para indicar o quê?
- b) O segundo comentarista usa aspas em que sentido?
- c) No terceiro comentário a palavra “Perfeito!” faz referência à postagem ou ao comentário anterior?
- d) O adjetivo “atualíssimo” foi atribuído a Augusto dos Anjos, por quê?
- e) Há uma antítese (figura de linguagem) no quinto comentário. Qual?
- f) O sexto comentário é o único que começa com letra minúscula. Isso pode ser considerado inadequado em muitos gêneros discursivos. No comentário de Facebook há essa rigidez? Justifique.
- g) Explique a aparente contradição na escolha dos símbolos feita nos dois últimos comentários feitos sobre essa postagem.

Resultado das reflexões dos alunos sobre a relação existente entre textos e pesquisas mediadas pela professora:

### **1º Comentário**

“Arrependido não, mas sem caráter sim! Assim como os outros Macunaímas, aplaudidos (antes de caírem) como heróis pelo mesmo povo que é objeto dessa alegoria!

Coitado de Mário de Andrade! Ô preguiça...”

- a) O primeiro comentarista usa reticências para indicar o quê?

De acordo com as pesquisas realizadas pelos alunos, a personagem criada por Mario de Andrade tentou retratar o povo brasileiro. “Ai! Que preguiça” são as primeiras palavras ditas por Macunaíma, “o herói sem nenhum caráter” uma das personagens mais importantes da literatura brasileira. Os alunos concluíram que no comentário Eike Batista e os outros criminosos investigados pela Lava Jato são nomeados como Macunaímas por serem pessoas corruptas que fizeram do povo, como dito no comentário, objeto de sua alegoria, ou seja enganaram –no em proveito próprio.

Assim professora e alunos concordam com a hipótese de as reticências no comentário terem sido usadas com duplo sentido, tanto para incitar a reflexão sobre a figura alegoria, usada no comentário como expressão do não real, do forjado diante do povo, ou seja, de uma situação

em que o pensamento ou sentimento pode na realidade ser uma coisa e aparentar outra, quanto no sentido que supostamente haveria um certo desinteresse (preguiça) por parte do povo de buscar a mudança, uma vez que já há algum tempo temos passivamente aceitado esse tipo de comportamento dos nossos políticos.

## 2º Comentário

“O acesso exclusivo que a Rede Globo teve ao Eike leva a creditar que está sendo construído uma narrativa com o objetivo de valorizar a Lava Jato e dar um ponto de partida para uma “nova realidade” nas relações entre o mercado e o governo.”

b) O segundo comentarista usa aspas em que sentido?

Durante as pesquisas em que os alunos tiveram acesso à notícias e reportagens falando sobre o assunto da prisão do empresário em questão aproveitamos para mostrar aos alunos, por meio de exemplos, a influência e a parcialidade com que alguns meios de comunicação e emissoras de tevê nos passam as informações. É sabido que a mídia em geral (e em especial a Rede Globo) vem ao longo da sua existência exercendo influência considerável sobre a nossa política e economia sempre em prol de seus interesses. Por isso, ao abordar sobre o uso das aspas procuramos mostrar, que elas podem ter sido usadas para marcar de forma irônica a expressão “nova realidade por ser desde sempre muito estreita a relação entre o mercado e o governo. A hipocrisia marcada pelas aspas estaria no papel e significado das Organizações Globo (mercado) e governo brasileiro em que a influência da emissora lhe garante o acesso exclusivo ao criminoso, como indicado no comentário, mantendo a relação entre o mercado e o governo.

c) No terceiro comentário a palavra “Perfeito!” faz referência à postagem ou ao comentário anterior?

## 3º Comentário

“Perfeito! Inclusive com cobertura da Globo. É candidato a ídolo da vez.”

c) No terceiro comentário a palavra “Perfeito!” faz referência à postagem ou ao comentário anterior?

Sobre esse comentário os alunos entenderam que ele fazia referência principalmente à postagem feita, pode ser visto isso no trecho “Pode ser um novo herói do Brasil- o corrupto arrependido.”, mas também o comentário interage implicitamente com o segundo comentário de *Facebook*, quando este sugere a influência da emissora.

#### 4º Comentário

“Augusto dos Anjos, atualíssimo!”

d) O adjetivo “atualíssimo” foi atribuído a Augusto dos Anjos, por quê?

Nesta aula trouxemos o soneto “Versos íntimos” e realizamos junto aos alunos a leitura e compreensão do poema. Fizemos apontamentos sobre o seu conteúdo e percebemos que a maioria dos alunos demonstrou ter compreendido a intertextualidade explícita existente entre a postagem e o poema.

Nas aulas semanais da turma entre uma oficina e outra foram sendo trabalhados os conteúdos previstos no Plano de Trabalho Docente (PTD) a fim de garantir lhes o cumprimento do currículo para o 7º Ano de que faz parte o conteúdo adjetivos e suas flexões. Não por acaso, aproveitamos para contextualizar o ensino dos adjetivos usando o enunciado ou gênero discursivo comentário de *Facebook* que ora analisamos.

Pretendemos mostrar aos alunos, que no quarto comentário, o superlativo absoluto sintético masculino do adjetivo atual, que caracteriza-se por ser um grau muito elevado da adjetivação, demonstra que o descrédito no homem tematizado brilhantemente em 1912, por Augusto dos Anjos, consegue pela ótica sensível do autor da postagem descrever o atual cenário vivido no Brasil.

#### 5º Comentário

“Não sei se rio ou choro!”

e) Há uma antítese (figura de linguagem) no quinto comentário. Qual?

Sobre a antítese, figura de linguagem que usa palavras ou expressões em sentidos opostos, relembramos com os alunos que ela ocorre neste enunciado pelo uso dos verbos rir e chorar, os quais acabam dando maior expressividade ao comentário, reforçando assim a mensagem que se quer passar. Chamamos a atenção dos discentes quanto a criatividade do autor da postagem ao relacionar a arte literária (que entre outras coisas emociona, faz rir, traz a reflexão) a um caso onde o choro seria o esperado já que somos nós as vítimas desse engodo.

#### 6º Comentário

“muito bom o comentário.”

f) O sexto comentário é o único que começa com letra minúscula. Isso pode ser considerado inadequado em muitos gêneros discursivos. No comentário de *Facebook* há essa rigidez? Justifique.

Neste momento passamos a explicar aos alunos sobre a norma padrão, os registros, a linguagem coloquial e a questão da adequação da linguagem ao do gênero ao suporte. Os alunos entenderam que há situações mais formais de uso da língua outras menos, assim como alguns gêneros possuem estruturas mais variáveis e outros menos.

Mostramos aos adolescentes que a internet usa uma linguagem própria, muito próxima da oralidade. Essa característica é justificada por alguns autores como sendo inicialmente por conta da rapidez nas comunicações, mas com o tempo foi sendo criada uma cultura de escrita na internet, em que a norma é o desvio da norma.

### 7º e 8º Comentários respectivamente

“Ouvi ele falar e senti dó kkkk”

“Também tive esse sentimento. Agora lendo aqui me senti manipulada: /

g) Explique a aparente contradição na escolha dos símbolos feita nos dois últimos comentários feitos sobre essa postagem.

O sétimo e o oitavo comentaristas dizem sentirem a mesma coisa “dó” em relação ao tema abordado na postagem. O sétimo usa kkkk e o oitavo um *emoticon* de sorriso enigmático de boca fechada. No primeiro caso a pessoa parece rir de si mesma, ou seja, faz uma graça ao tomar consciência de sua própria “ingenuidade”, no segundo comentário a mesma consciência é relatada de forma explícita e talvez expresse um “trauma” maior de alguém que se sente decepcionado ou chateado consigo. Na abordagem sobre a representação desses símbolos (risos e *emoticons*) dos comentários 7º e 8º nós retomamos o que foi dito na segunda oficina sobre o valor e a frequência com que são usados na internet como recurso argumentativo bastante característico de ambientes virtuais.

### Oficina 8

Esta oficina, assim como as demais, tem como uma de suas finalidades comparar o gênero argumentativo artigo de opinião e o comentário de *Facebook*. Mas pretende-se ainda que seu caráter argumentativo possa elucidar sobre algumas das muitas estratégias argumentativas possíveis.

A professora lerá o artigo de opinião para os alunos que o terão também em mãos. A professora conduzirá as reflexões dos alunos de modo a induzi-los a apontar as fases da

sequência argumentativa que predominam no texto de opinião “Paz Social” (premissa, argumento, contra-argumento, conclusão).

## ARTIGO DE OPINIÃO

### PAZ SOCIAL

Está comprovado que a violência só gera violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal, esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.

Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, em que todos são vítimas, em maior ou menor escala. Vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.

Paz social significa poder andar na rua sem ser incomodado por pivetes. Isso porque, num país civilizado, não existem pivetes. Existem crianças desenvolvendo suas potencialidades. Paz é não ter medo de sequestradores. É nunca desejar comprar uma arma para se defender ou querer se refugiar em Miami. É não considerar normal a ideia de que o extermínio de crianças ou adultos garanta a segurança.

Entender a infância marginal significa entender por que um menino vai para a rua e não para a escola. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre desenvolvido e um país de Terceiro Mundo.

É também entender a história do Brasil, marcada pelo descaso das elites em relação aos menos privilegiados. Esse descaso é simbolizado por uma frase que fez muito sucesso na política brasileira: caso social é caso de polícia.

A frase surgiu como uma justificativa para o tratamento dado ao trabalhador no começo do século XX. Em outras palavras, é a mesma postura que as pessoas assumem hoje em relação à infância carente e aos meninos de rua.

**Fonte:** DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 20. ed. São Paulo: Ática, 1993.

Os alunos em grupos devem retirar do texto as informações:

- a) Quem é o autor?
- b) Qual a sua intenção comunicativa?
- c) Qual a credibilidade do autor para falar sobre o tema?
- d) Quais os argumentos e que tipo de argumentos utiliza? (Pelo exemplo, oposição, contra-argumento).
- e) Qual é o público alvo?
- f) Por que a escolha do gênero?
- g) A que esfera pertence o gênero?

h) Qual a tipologia predominante no gênero?

## Oficina 9

O *Bullying* virtual ou *cyberbullying*. Será o tema adotado para produção de texto final.

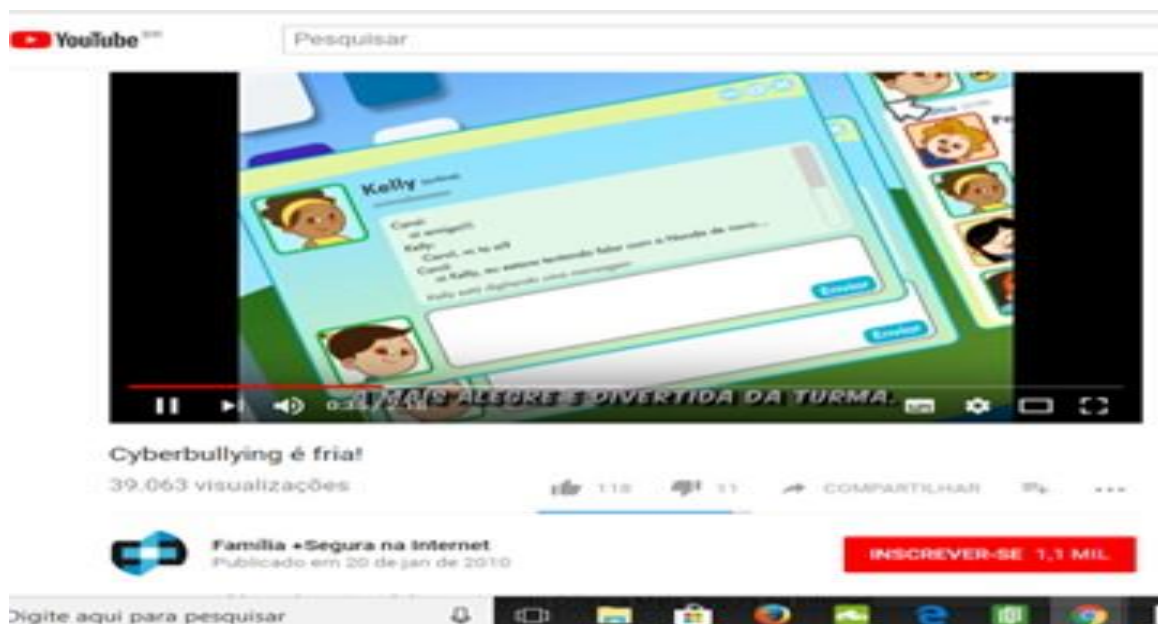
Primeiramente os alunos irão assistir ao filme que está disponível no youtube. *Bullying* virtual (cyberbullying). Disponível em: [.https://www.youtube.com/watch?v=tkDvyfSeziE](https://www.youtube.com/watch?v=tkDvyfSeziE). Acesso em 09/02/1018. O filme será postado pela professora no *Facebook* da sala.

Na sequência os alunos e a professora farão pesquisas na internet sobre temas ligados a ética na internet, plágio, *haters*, nudez, leis contra o *cyberbullying* etc. e os postarão no grupo do *Facebook*. Durante as aulas presenciais essas pesquisas serão ainda apresentadas em sala pelo representante de cada grupo, alternando os apresentadores até que todos participem.

Em dia marcado será promovido um debate antes da produção de texto final. Nele três grupos terão seus representantes defendendo a liberdade de expressão e respeito a individualidade na internet e os outros três grupos terão seus representantes defendendo os problemas causados pelo excessos de exposição na internet e a falta de controle por parte dos pais.

Sobre o debate serão foram postados no *Facebook* as regras e informações básicas sobre o gênero. Após o debate será feita à produção final do gênero a professora da turma postará no Facebook o vídeo “*cyberbullying é fria*”

Vídeo sobre o *cyberbullying* embaixo do qual os alunos devem publicar os seus comentários.



Vídeo educacional do Movimento Criança Mais Segura na Internet.  
<http://www.criancamaissegura.com.br/>

## Oficina 10

Regulação das aprendizagens e autoavaliação. O aluno deve perceber o que melhorou e em que ainda precisa melhorar ao comparar a primeira produção com a produção final usando para isso a lista de constatação.

### Pesquisas feitas pelos alunos:

#### ANEXO 15 – Pesquisa do grupo 1- “Versos Íntimos”

The screenshot shows a YouTube video player interface. The main video is titled "Poesia da Semana: Versos íntimos (Augusto dos Anjos)" and has 10,627 views. The video player shows a portrait of Augusto dos Anjos with the text "Augusto Dos Anjos" overlaid. The video is part of a playlist of poetry videos, including "Poesia da Semana - Embriga-te (Charles Baudelaire)", "Poesia da Semana: A Ideia (Augusto dos Anjos)", "Augusto dos Anjos - Versos Íntimos", "Poesia da Semana: O Homem Que LÉ (Rainer Maria Rilke)", and "Poesia da Semana: Quero escrever o borrão vermelho de".

Fonte: Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=USP4\\_rxXZF8](https://www.youtube.com/watch?v=USP4_rxXZF8). Acesso em: 10/06/2017.

## Versos Íntimos

Vês! Ninguém assistiu ao formidável  
Enterro de tua última quimera.  
Somente a Ingratidão - esta pantera -  
Foi tua companheira inseparável!

Acostuma-te à lama que te espera!  
O Homem, que, nesta terra miserável,  
Mora, entre feras, sente inevitável  
Necessidade de também ser fera.

Toma um fósforo. Acende teu cigarro!  
O beijo, amigo, é a véspera do escarro,  
A mão que afaga é a mesma que apedreja.

Se a alguém causa inda pena a tua chaga.  
Apedreja essa mão vil que te afaga,  
Escarra nessa boca que te beija!

Augusto dos Anjos

Fonte: [http://www.releituras.com/aanjos\\_versos.asp](http://www.releituras.com/aanjos_versos.asp)

## ANEXO 16 – Pesquisa do grupo 2- Folhetim

### Folhetins e crônicas

Em 1836 surgem na França os folhetins, que eram romances publicados nos rodapés dos jornais. As histórias eram segmentadas, o que fazia os leitores comprarem sempre os periódicos. O primeiro folhetim publicado no Brasil foi a tradução de *O Capitão Paulo*, de Alexandre Dumas, no *Jornal do Commercio*. Outros grandes folhetins foram *A Moreninha*, de Joaquim Manuel Macedo e *o Guarani*, de José de Alencar. Néelson Rodrigues é considerado o último grande folhetinista brasileiro.

A partir da aceitação do gênero pelo público, surge o jornalismo sensacionalista, que põe apelo nas notícias, e mais tarde as crônicas, que são textos que misturam realidade e ficção. Grandes cronistas brasileiros são Clarice Lispector, Luis Fernando Veríssimo e Rubem Braga.

Fonte: BELLÓ, Giulia. <https://historiaimprensabrasil.wordpress.com/tag/folhetim/>

## ANEXO 17 - Pesquisa do grupo 3- Lava Jato

### Caso Lava Jato

O nome do caso, “Lava Jato”, decorre do uso de uma rede de postos de combustíveis e lava a jato de automóveis para movimentar recursos ilícitos pertencentes a uma das organizações criminosas inicialmente investigadas. Embora a investigação tenha avançado para outras organizações criminosas, o nome inicial se consagrou.

A operação Lava Jato é a maior investigação de corrupção e lavagem de dinheiro que o Brasil já teve. Estima-se que o volume de recursos desviados dos cofres da Petrobras, maior

estatal do país, esteja na casa de bilhões de reais. Soma-se a isso a expressão econômica e política dos suspeitos de participar do esquema de corrupção que envolve a companhia.

No primeiro momento da investigação, desenvolvido a partir de março de 2014, perante a Justiça Federal em Curitiba, foram investigadas e processadas quatro organizações criminosas lideradas por doleiros, que são operadores do mercado paralelo de câmbio. Depois, o Ministério Público Federal recolheu provas de um imenso esquema criminoso de corrupção envolvendo a Petrobras.

Nesse esquema, que dura pelo menos dez anos, grandes empreiteiras organizadas em cartel pagavam propina para altos executivos da estatal e outros agentes públicos. O valor da propina variava de 1% a 5% do montante total de contratos bilionários superfaturados. Esse suborno era distribuído por meio de operadores financeiros do esquema, incluindo doleiros investigados na primeira etapa.

Fonte: <http://www.mpf.mp.br/para-o-cidadao/caso-lava-jato/entenda-o-caso>

## **ANEXO 18 - Grupo 4 - Pesquisa- Macunaíma**

### **Macunaíma**

*Macunaíma*, livro de Mário de Andrade publicado em 1928, é considerado um dos principais romances modernistas. A obra é uma rapsódia sobre a formação do Brasil, em que vários elementos nacionais se cruzam numa narrativa que conta a história de Macunaíma, o herói sem nenhum caráter.

#### Resumo da obra

Macunaíma nasceu no fundo do mato-virgem, filho do medo e da noite, uma criança birrenta, preguiçosa e de mente artilosa. Passa a infância em uma tribo amazônica até que toma banho de mandioca brava e se torna um adulto. Apaixona-se por Ci, a Mãe do Mato, e com ela tem um filho que morre ainda bebê.

O livro de Mário de Andrade está cheio de personagens que retratam as características do povo brasileiro. Muitos deles fazem uma passagem rápida pela narrativa e servem de alegoria para defeitos ou qualidades do caráter nacional.

Fonte: <https://www.culturagenial.com/livro-macunaima-de-mario-de-andrade/>

**ANEXO 19** – Grupo 5 - Alegoria**Alegoria**

Uma alegoria é aquilo que representa uma coisa para dar a ideia de outra através de uma ilação moral.

Etimologicamente, o grego alegoria significa "dizer o outro", "dizer alguma coisa diferente do sentido literal", e veio substituir ao tempo de Plutarco (c.46-120 d.C.) um termo mais antigo: hypónoia, que queria dizer "significação oculta" e que era utilizado para interpretar, por exemplo, os mitos de Homero como personificações de princípios morais ou forças sobrenaturais, método que teve como especialista Aristarco de Samotrácia (c.215-143 a.C.)... .CEIA, Carlos. Sobre o conceito de alegoria. Matraga, n. 10, p.19-26, out. 1998.