



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS**

FERNANDA KHALIL

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM PRÁTICAS ESCRITAS NO FACEBOOK
COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARINGÁ – PR
2018

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM PRÁTICAS ESCRITAS NO FACEBOOK
COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá.

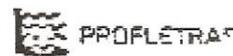
Orientadora Prof^a Dr^a Eliana Alves Greco

MARINGÁ – PR

2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS



FERNANDA KHALIL

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM PRÁTICAS ESCRITAS NO FACEBOOK
COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Eliana Alves Greco – UEM
(Orientadora)

Profª Drª Neiva Maria Jung – UEM
(Membro Titular)

Profª Drª Maria Elena Pires Santos – Unioeste
(Membro Titular)

Profª Drª Lilian Cristina Buzato Ritter – UEM
(Membro Suplente)

Maringá, 2018.

Dedico este trabalho a todos aqueles que torceram por mim, me ajudaram, me incentivaram e não permitiram que eu esmorecesse nem na hora mais escura.

Dedico principalmente ao “Taldi” e ele sabe o porquê.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me apoiaram e me incentivaram a trilhar uma caminhada que, algumas vezes, não acreditei que tivesse capacidade.

Agradeço a minha amiga Karla, por me contar da existência do PROFLETRAS e pelo impulso inicial que me deu nesta jornada.

Agradeço a todas as professoras, que com muita competência, carinho e paciência me proporcionaram um tempo de experiências e aquisição de conhecimento extremamente significativo, que levarei para toda a minha vida, não só acadêmica e profissional.

Agradeço à minha orientadora, Eliana Alves Greco, minuciosa, sábia, um farol de saber nas muitas vezes que me vi no escuro.

Agradeço às professoras Lilian Cristina Buzato Ritter e Maria Elena Pires Santos pelas contribuições na fase de qualificação do meu texto.

Agradeço à Capes pela bolsa concedida.

Agradeço aos mais que colegas, amigos de curso, pelo companheirismo e força, em especial a Ana Paula Assoni e Regina Corcini, à ajuda sem igual, generosidade e carinho que vou lembrar para sempre.

Agradeço a minha mãe que não se aguenta de orgulho.

Agradeço ao Daniel, que ainda está *by my side, wild is the wind. like a stone.*

Agradeço ao Daniel, de novo, por entender essas referências.

[...] Da leitura sintagmática
Da leitura paradigmática do enunciado
Da linguagem fática
Da fatividade e da não fatividade na oração principal
Libera nos, Domine

Da organização categorial da língua
Da principalidade da língua no conjunto dos sistemas semiológicos
Da concretez das unidades no estatuto que dialetaliza a língua
Da ortolinguagem
Libera nos, Domine

Do programa epistemológico da obra
Do corte epistemológico e do corte dialógico
Do substrato acústico do culminador
Dos sistemas genitivamente afins
Libera nos, Domine[...]

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Na presente pesquisa, a leitura será tratada a partir de uma perspectiva discursiva e sociointeracionista. Para realizá-la, utilizou-se o hipertexto produzido na plataforma Facebook. Nessa interface, criou-se um grupo para realizar as experimentações necessárias para compreender como se (re)produzem as linguagens multissemióticas nessa rede social. São textos de variados temas, opinativos e com pouca preocupação no que refere a fundamentação, coerência e norma padrão de língua. Nesses textos, é possível analisar as teorias bakhtinianas sobre análise do discurso, o sujeito através da linguagem e o desejo de responsividade. Elaborou-se um protótipo didático que foi aplicado como proposta de intervenção pedagógica e analisaram-se os resultados obtidos. A pesquisa foi fundamentada no conceito de dialogismo elaborado por Bakhtin e Voloshinov (1988) e na noção de multiletramentos proposta por Rojo e Barbosa (2015). As perspectivas de aprendizagem por meio das redes sociais estudadas por Araújo e Leffa (2016) também serviram de auxílio na compreensão do fluxo de linguagens presentes nesses espaços de mídia. Os conceitos de Barton e Lee (2015) sobre a dinâmica da linguagem *online*, bem como os de Orlandi (1988) e de Geraldí (2003) sobre a relação entre sujeito, linguagem e aprendizagem também exerceram importantes contribuições no percurso da pesquisa. Esta pesquisa-ação foi aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com 25 alunos, em uma escola da rede estadual de Paranaguá. Com o presente estudo, almeja-se compreender a estrutura e o funcionamento de alguns dos principais gêneros discursivos presentes no Facebook, além das possíveis discrepâncias que acontecem nos processos de produção enunciativa desses gêneros. O objetivo geral desta dissertação é, por meio de uma pesquisa-ação, compreender a dinâmica discursiva das redes sociais, especificamente do Facebook. Como intervenção didática, objetiva-se dar condições ao aluno para que possa refletir sobre a produção discursiva em redes sociais, não apenas de outras pessoas, mas deles mesmos, entendendo linguagem como uma ferramenta de sociabilidade e traço da própria identidade.

Palavras-chave: Leitura, Facebook, dialogismo.

ABSTRACT

In the present research, the reading will be treated from a discursive and socio-interactionist perspective. To carry it out, we used the hypertext produced on the Facebook platform. In this interface, a group was created to carry out the necessary experiments to understand how to (re)produce the multisemiotic languages in this social network. There are texts of many themes, opinionated and with few concern regarding to the fundamentals, coherence and standard language. In these texts, it is possible to analyze the Bakhtinian theories about discourse analysis, the subject through language and the desire for responsiveness. A didactic prototype was elaborated that was applied as proposal of pedagogical intervention and the results obtained were analyzed. The research was based on the concept of dialogism elaborated by Bakhtin and Voloshinov (1988) and in the notion of multiliteracies proposed by Rojo and Barbosa (2015). The perspectives of learning through the social networks studied by Araújo and Leffa (2016) also helped to understand the flow of languages present in these media spaces. The concepts of Barton and Lee (2015) on the dynamics of online language, as well as those of Orlandi (1988) and Geraldi (2003) on the relation between subject, language and learning also made important contributions in the course of the research. This action-research was applied in a class of 9th year of Elementary School, with 25 students, at a state school in Paranaguá city. With the present study, it is sought to understand the structure and functioning of some of the main discursive genres present on Facebook, besides the possible discrepancies that occur in the enunciative production processes of these genres. As a didactic intervention, the aim is to provide the student the conditions to be able to reflect about the discursive production in social networks, not only of other people, but by themselves, understanding language as a tool of sociability and trait of their own identity.

Keywords: Reading, Facebook, dialogism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DIALOGISMO E REDES SOCIAIS: DA APRENDIZAGEM AO ENSINO	20
1.1 TEMPOS “HIPER” E O CIBERESPAÇO	20
1.2 SUJEITO E LINGUAGEM: PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS	23
1.3 AS REDES SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	26
1.3.1 As Diretrizes do Paraná e as propostas de trabalho do sujeito leitor	26
1.3.2 A aprendizagem <i>online</i> , possibilidades de reflexões linguísticas e sociais	30
1.4 A REDE SOCIAL.....	35
1.4.1 O Facebook e a vivência em rede.....	35
1.4.2 A interface do Facebook e seus enunciados.....	38
1.4.3 A dinâmica da argumentação no Facebook	41
1.5 OS GÊNEROS DISCURSIVOS PRESENTES NO FACEBOOK.....	42
1.5.1 Os gêneros do discurso e as formas de se expressar na rede	43
1.5.2 Gêneros discursivos híbridos: <i>posts</i> e comentários do Facebook.....	47
2 PERCURSO METODOLÓGICO	50
2.1 A PESQUISA-AÇÃO	50
2.1.1 Outras pesquisas com possibilidade de Facebook como ferramenta didática	51
2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA-AÇÃO	53
2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	55
3.1 QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO SOBRE O USO DE REDES VIRTUAIS – ANÁLISE.....	56
3.2 O GRUPO NO FACEBOOK “FALANDO SOBRE”, PARTICIPAÇÕES E ANÁLISES COLABORATIVAS.....	58
3.2.1 O <i>post</i> sobre Ditadura Militar: o vídeo longo	62
3.2.2 O <i>post</i> sobre Segunda Guerra Mundial: o <i>quiz</i>	65
3.2.3 O <i>post</i> sobre Reforma Trabalhista: a animação curta	67
3.2.4 O <i>post</i> sobre a criminalização do funk: o debate.....	71
3.3. FACEBOOK FÍSICO – IMITANDO A REDE EM SALA DE AULA – “DISCUTINDO A IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA”.	84
3.3.1 Comparando as redes, Facebook físico X Facebook virtual	88
4 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE MULTILETRAMENTOS	92

4.1 A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO DA REDE COMO VEÍCULO DE EXPRESSÃO.....	92
4.2 TIPOS DE LEITORES NO ESPAÇO VIRTUAL.....	94
4.3 LETRAMENTO DIGITAL E MULTIMETRAMENTOS	96
4.4 O PROFESSOR: AGENTE LETRADOR NA ESCOLA E NA REDE	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Página inicial do Facebook	39
Figura 02: <i>Reactions</i> do Facebook	40
Figura 03: Exemplo de descrição de um grupo do Facebook	48
Figura 04: Exemplo de estrutura de um <i>post</i> em um grupo de Facebook	49
Figura 05: Exemplo da ferramenta que permite colorir textos no Facebook.	58
Figura 06: Capa do grupo “Falando Sobre”	59
Figura 07: Apresentação do grupo, publicação fixada	60
Figura 08: Comentários na publicação fixada	61
Figura 09: <i>Post</i> sobre Ditadura Militar.....	63
Figura 10: Comentários no <i>post</i> sobre Ditadura Militar.....	64
Figura 11: <i>Post</i> com o <i>quiz</i> da Segunda Guerra Mundial	65
Figura 12: Comentários no <i>post</i> com o <i>quiz</i> sobre a Segunda Guerra Mundial	66
Figura 13: <i>Post</i> sobre Reforma Trabalhista	68
Figura 14: Comentários, reações e respostas no <i>post</i> sobre Reforma Trabalhista.....	69
Figura 15: <i>Post</i> sobre criminalização do funk.....	71
Figura 16: Comentários no <i>post</i> sobre criminalização do funk.....	73
Figura 17: Uso da <i>reaction</i> “haha” – deboche	75
Figura 18: Uso do <i>gif</i>	77
Figura 19: Representação de <i>bait</i>	81
Figura 20: “Post” sobre <i>youtubers</i> negras e empoderamento da mulher negra	85
Figura 21: Recorte 01 da figura 20	86
Figura 22: Recorte 02 da figura 20.....	87

INTRODUÇÃO

Neste momento do trabalho, reservei um espaço para considerações em que apresento algumas de experiências pessoais relacionadas ao estudo e à docência de Língua, desde os primeiros contatos durante a graduação até a fase de docente de Ensino Fundamental. Acredito que sejam elas relevantes para a justificativa do desenvolvimento desta pesquisa.

Durante o início da minha graduação em Letras Português, em 2004, ocorreu o surgimento da rede social Orkut. Diferente de outras redes sociais já existentes, o Orkut parecia estimular de forma mais incisiva a interatividade coletiva. Nessa época, os *smartphones* ainda não eram tão populares quanto hoje, portanto, para acessar o Orkut, era preciso estar conectado a computadores. Era o tempo da Web 1.0. Havia, nessa época, duas situações divergentes. Por um lado, as pessoas passavam mais tempo conectadas à rede, por outro, a falta de um aparelho que permitisse um acesso fácil, flexível e com mobilidade não permitia o acesso em tempo integral.

No Orkut, além de uma rede social para agrupar amigos e familiares, postar fotos e frases, existiam também as comunidades. Cada comunidade possuía um tema, algumas eram quase inativas servindo apenas para ornamentar os perfis na rede, agregando uma ideia de personalidade. Outras, por sua vez, tinham fórum assíduo, tipo discursivo definido e até linguagem própria.

Esse contexto influenciou de diversas formas as disciplinas da graduação de Letras. De um lado havia a luta contra o “internetês”, entendendo este fenômeno como algo nocivo à língua. De outro, acaloravam-se discussões acerca de termos como: preconceito linguístico, língua como matéria definida pelos falantes, língua como elemento vivo e em constante transformação, etc.

No entanto, eram poucas as discussões envolvendo a ideia de uso da língua como manifestação do sujeito ou de linguagem como materialização da cultura quando referia-se às redes sociais. Os debates acerca do certo ou errado, padrão ou não padrão possuíam mais destaque. Desde o Orkut, já era possível perceber, de forma intensiva quase que ilustrativa, as teorias bakhtinianas de dialogismo e responsividade, linguagem como ferramenta e produto das interações sociais.

O Facebook, mesmo tendo surgido no mesmo ano que o Orkut, ganhou notoriedade apenas em 2011, chegando a 1 bilhão de usuários ativos em 2012. A ascensão do Facebook e a sua multiplicidade de ferramentas ofuscaram outras redes

sociais. O Orkut, que ainda mantinha algum fôlego no Brasil, perdia o cargo de rede social favorita dos brasileiros, sendo desativada em setembro de 2014. As comunidades do Orkut foram substituídas pelas páginas e grupos do Facebook. Os *smartphones* mais populares e com preços mais acessíveis possibilitaram que seus usuários passassem uma maior parte do tempo conectados. O discurso que igualava tempo na rede com tempo livre, dedicado somente à rede cai por terra. Hoje as pessoas se mantêm *online* ao mesmo tempo em que mantêm suas tarefas diárias. Estar conectado deixou de ser sinônimo de estar desocupado.

Essa popularização dos *smartphones* difundiu-se também entre os adolescentes os quais passaram a levar os aparelhos para a sala de aula. Os celulares na nova geração passaram a ser considerados pelos docentes como inimigos do ambiente escolar. É comum a visão estereotipada de que celular serve apenas para facilitar que os estudantes se distraiam, percam a conexão com a aula e prefiram conversar – ler e produzir textos – nas redes sociais por meio desses dispositivos móveis. Não é incomum instituições inserirem a proibição desses aparelhos em seus regimentos. Mesmo com discursos mais recentes, propondo a ideia aparentemente revolucionária em transformar os celulares em ferramentas didáticas – principalmente devido às redes sociais –, o que vemos na prática são celulares ainda sendo tratados como inimigos da escola.

Não pretendo aqui diminuir a importância do livro como suporte de leitura e de acesso à cultura, mas sim defender a ideia de que nas redes sociais os alunos leem constantemente. Nas redes sociais os jovens em idade escolar – assim como a maioria das pessoas dentro do contexto contemporâneo e pós moderno – fazem uso da linguagem como ferramenta de manifestação do sujeito, algo que pode ser aproveitado nas aulas de leitura.

Minha primeira experiência com alunos de Ensino Fundamental ocorreu no período de maio de 2012 a dezembro de 2013. Fui professora em uma comunidade – tratada como ilha, apesar de não ser – próxima ao município de Paranaguá. Havia falta de luz frequente e, por consequência, havia também falta de água, pois necessitava da luz elétrica para alimentar o motor do poço de fornecimento da comunidade. Outra dificuldade era o acesso à comunidade, que se dava somente por barco. Só havia sinal de uma operadora de telefonia móvel, o qual era precário e funcionava em apenas alguns lugares da comunidade. Percebi que, apesar de todos

esses problemas, todos os alunos, sem exceção, possuíam perfis em redes sociais e a preferida deles era o Facebook.

Os alunos demonstravam muito interesse pelas redes sociais e as possibilidades de interação que elas proporcionam. Criaram páginas e grupos no Facebook relacionados à escola e participavam ativamente de outros canais dentro do site. Todavia, pude notar que eles demonstravam dificuldade em selecionar os conteúdos proveitosos e confiáveis dos que não eram. Esses adolescentes também percebiam obstáculos ao se expressar em tópicos de debate postados em páginas e grupos. Havia, inclusive, aqueles que vinham me apresentar coisas que viam postadas no Facebook e resolviam comentar. Buscavam comigo uma espécie de consultoria, para “encontrar palavras” que os ajudasse a dizer o que eles desejavam dizer. Além disso, alguns alunos também postavam comentários em notícias chegando até a compartilhá-las em seus perfis pessoais sem antes verificar a fonte, se era falsa ou verdadeira, se era manipulada, dentre outros fatores.

Esses fatos não são exclusivos dos jovens em idade escolar que residem em comunidades isoladas com acesso precário à internet. Podemos perceber que acontecem com pessoas adultas, algumas até mesmo com formação superior. Participamos de uma sociedade extremamente envolvida com redes sociais de internet, especialmente o Facebook. Nessas redes, as pessoas demonstram extrema necessidade de aceitação, de “curtidas”. Mesmo se tratando de tópicos com assuntos sérios, fazer uma piada ou um comentário engraçado parece mais valoroso que uma observação coerente.

A relação dos alunos dessa comunidade com o Facebook, mesmo com todas as adversidades ao acesso à internet, serviu como chamariz para uma realidade que já está intrínseca ao ser humano moderno. Existir nas redes sociais já se tornou inerente à essência da maioria das pessoas e isso independe de idade, sexo ou condições sociais. Ter um perfil na rede é complementar ao processo de socialização comum e não mais uma forma alternativa de socializar-se. Se os alunos do povoado demonstraram forte ligação com as redes sociais, não seria diferente com os alunos das áreas urbanas, com mais facilidade de acesso à internet.

Em 2015, tendo contato com alunos do 9º ano, agora em uma escola urbana, percebi o quanto a escola lutava para impedir o uso de celulares em sala de aula. Com alunos dos anos anteriores, esse embate acontecia de forma mais branda, pois nem todos os alunos possuíam o aparelho – apesar de ser uma pequena minoria.

Com o 9º ano, todavia, era diferente. Sendo o último ano do Ensino Fundamental, em uma idade mais avançada da adolescência, com o senso crítico cada vez mais apurado pela maturidade – e até mesmo pela escola e pelas disciplinas, tal qual mencionado anteriormente –, não era mais tão simples dizer ao aluno que ele estava terminantemente proibido de usar o celular sem apresentar-lhes uma justificativa plausível.

Os alunos usam celular em sala de aula para acessar as redes sociais, com o celular e nessas redes eles leem, eles escrevem. No Facebook, os alunos produzem e reproduzem discursos, fazem piadas, conversam com amigos, usam formas alternativas de linguagem, abusam da variação não verbal nas suas produções. E é também no Facebook que os alunos opinam sobre temas diversos e exercitam de forma diária e intuitiva o senso crítico.

O problema é que, nesse contexto, nem sempre ou quase nunca, há supervisão, direcionamento ou orientação de algum indivíduo mais maduro, com mais experiência e conhecimento de mundo. O professor deve assumir seu papel como tal no contexto das redes sociais. Não tratamos aqui da ideia de professor como figura autoritária, mas sim o professor-amigo dentro dos conceitos de Paulo Freire¹ (1998).

Usar um veículo de socialização tão apreciado pelas pessoas, especialmente pelos jovens em idade escolar, como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para o enriquecimento desse processo, despertando o interesse dos alunos. Essa alternativa deve também ter um fim em si mesma, levando os alunos a refletir sobre a responsabilidade de sujeito social na produção e reprodução de discursos na redes sociais.

As justificativas para esta pesquisa se pautam, além da minha experiência como professora de Língua Portuguesa, também na de usuária de redes sociais. Percebo que as redes sociais não se restringem, obviamente, à realidade e ao cotidiano dos alunos. Elas estão imbricadas à realidade da maioria das pessoas – arrisco a dizer todas – pertencentes ao mundo contemporâneo líquido, das (multi)relações e ao mesmo tempo da solidão. Em meu tempo de uso de redes sociais,

¹ Paulo Freire (1998), em *Pedagogia da Autonomia*, discorre sobre desmitificar a postura autoritária de professor, dono da verdade e portador único do saber, propondo uma nova, em que o docente seria um companheiro, conselheiro do aluno no seu processo de aprendizagem. De acordo com Freire (1998), o professor não é necessariamente o único a ensinar, o professor também pode aprender, cabendo-lhe a função de criar mecanismos para que os conhecimentos aconteçam.

observei que, no hipertexto delas, as falas se reproduzem de maneira especial, mesclando modalidade verbal e não verbal, manifestando o sujeito através da linguagem e, ao mesmo tempo, o assujeitando.

Há nas pessoas a necessidade de se afirmar como sujeito. A linguagem é, sem sombra de dúvida, canal mais eficaz para tanto. As redes sociais possibilitam a existência de um espaço onde se intensificou esse processo. Cabe à escola, especificamente à disciplina de Língua Portuguesa, fazer uso dessa realidade por meio de estratégia didática que busque condicionar o aluno a refletir e talvez até aprimorar suas habilidades de escrita e argumentação.

A internet aparece no fim do século XX, ganhando notável alcance no século XXI, como uma alternativa midiática de grande interatividade. Os antigos ouvintes do rádio, leitores de mídias impressas, telespectadores, transformam-se em internautas e deixam de ser apenas consumidores do que é produzido na mídia, passando também a co-produtores.

Segundo Neitzel (2010), com a evolução dos meios de mídia, no final do século XX, o que ocorre é um agrupamento de todas as tecnologias anteriores. A internet aparece como uma tecnologia mais eficaz, oferecendo todas as possibilidades já exploradas nos meios de comunicação e mídia já existentes. A interação passa a acontecer com maior velocidade, oportunizando situações que não eram abrangidas pelas tecnologias anteriores.

A necessidade de se afirmar como sujeito através da linguagem se nota não apenas nas estruturas textuais de argumentação, tendo o texto verbal como referência, mas também no uso de símbolos e ícones, que parecem buscar democratizar os meios de expressão de uma ideia sem as barreiras impostas pela língua. Neitzel (2010) aponta que a evolução dos meios de comunicação influencia nas transformações da linguagem. Essas transformações acontecem de maneira contínua, não está pronta, “mas que vem sendo gradativamente construída e se acelera com a utilização da internet. Podemos citar aqui os *emoticons*, signos muito difundidos nas comunicações *on-line* que transmitem o estado emocional dos interlocutores.” (NEITZEL, 2010, p. 21).

Diante desse cenário social, há estudos controversos quanto ao sucesso e insucesso no uso de ambientes virtuais na educação, tal qual apontam Mollica, Patusco e Batisca (2015). Os autores questionam se estaríamos caminhando para a formação de uma geração mais leitora ou menos leitora e que tipo de qualidade e

aproveitamento da leitura e da escrita o ambiente virtual estaria nos favorecendo. Rojo (2009) discute o gosto do brasileiro pela leitura, através da pesquisa de Abreu (2003), e também trata sobre o acesso do brasileiro à cultura e, diferentemente do que normalmente se vê apregoado, o brasileiro tem, sim, apreço em ler, pois mais da metade dos entrevistados afirma gostar de ler como distração. “Só não lê o que a cultura valorizada e a escola esperam que leia”. (ROJO, 2009 p.9).

Rojo (2009) também indica a necessidade de a escola rever suas formas de letramento, visando a multiplicidade, ou seja, o acesso a espaços culturais não tão populares ou acessíveis, como também observar os indicadores de alfabetismo ainda não elitizados. Professores se queixam constantemente de que os alunos não leem, não têm gosto pela leitura, mas em contrapartida, queixam-se também de que seus alunos não conseguem se “desconectar”. Ou seja, usam celulares na sala de aula para manterem-se *online* nas redes sociais – escrevendo e lendo. É nas redes sociais que os alunos acabam encontrando terreno mais fértil, mais interessante para se servir da linguagem, produzir enunciação em diversas nuances discursivas. As redes sociais podem funcionar, portanto, como gancho atrativo para o letramento, ao mesmo tempo em que o professor pode ter a oportunidade de problematizar junto com os alunos as produções discursivas desses espaços.

Rojo (2009) defende que um dos principais objetivos da escola é viabilizar a participação dos alunos em práticas sociais diversificadas que aconteçam por meio da leitura e da escrita (letramentos). Para a autora, essas atividades devem ser fundadas de forma ética, crítica e democrática. Para tanto, as formas de letramento devem ser múltiplas, multissemióticas, críticas e protagonistas.

Neste trabalho, compreendemos a leitura como “um ato de se colocar em relação a um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”. (ROJO, 2009, p. 79). Entendemos também a leitura como uma ferramenta de apreensão de mundo, sendo as redes sociais, portanto, um dispositivo intensificador desta ferramenta.

O hipertexto² do Facebook e a necessidade de exposição constante na rede torna-se uma representação da sociedade contemporânea, fluída, hipermoderna, da

² Fachinetto (2005, p. 1) define o hipertexto como: “Um processo de escrita/leitura não-linear e não hierarquizada que permite o acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea.”

cultura do excesso, do intenso e do urgente. A aceleração das mudanças sociais, tecnológicas e principalmente do ritmo de vida torna-se, por vezes, obstáculos para a reflexão mais cuidadosa do que se lê ou se diz nas redes sociais. “Não há tempo a perder”.

Nossos jovens têm plena consciência de que, nas redes sociais, eles continuam sendo sujeitos reais, responsáveis pelo que se fala e não alguém fictício, dissociado? Há reflexão argumentativa, prévia e póstuma sobre o que se diz nas redes sociais? Há a preocupação de que suas ideias sejam entendidas, sem problemas de ambiguidade causados por deficiência de pontuação, má escolha das palavras, desorganização textual, etc.? Para o mundo moderno, tão imbricado com novas tecnologias de comunicação, acaba acontecendo de as próprias formas de se comunicar precisarem de modificações. O ser humano modernizou até mesmo suas conexões mentais, sua criatividade nas produções de enunciado.

Percebemos, portanto, que, para compreendermos e traçarmos uma possível definição ou compreensão do sujeito leitor e produtor das redes sociais, é importante o entendimento e a investigação, tanto do ambiente virtual a que ele está inserido quanto do seu momento social histórico-crítico. Bakhtin (1997) nos esclarece que a apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai moldando-se através da produção do discurso, aprendendo sobre as vozes sociais que compõem a realidade a que está inserido. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias que estão em relações diversas de si.

Bakhtin (1997) também afirma que a consciência desse sujeito não é una, mas é formada de discursos sociais. Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades e não produzem enunciados fora dessas esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Assim sendo, o sujeito que produz discurso dentro das redes sociais tem esses ambientes como parte de sua vida *real*, o que implicaria um abandono da ideia dicotômica de mundo real X mundo virtual. O mundo virtual é parte do mundo real, possibilitando novas formas de expressão e representação.

Observando os conceitos de hipermodernidade apresentado por Rojo e Barbosa (2015), notamos que todas as coisas se tornam intensas e urgentes. O movimento é uma constante e as mudanças ocorrem em um ritmo quase esquizofrênico determinando um tempo marcado pelo efêmero, no qual a

flexibilidade e a fluidez aparecem como tentativas de acompanhar essa velocidade. Hipermercado, hiperconsumo, hipertexto, hipercorpo: tudo é elevado à potência do mais, do maior. A hipermodernidade revela o paradoxo da sociedade contemporânea: a cultura do excesso e da moderação.

É papel da escola ambientar o aluno à ideia de que ele é *parte* da autoria do hipertexto do ciberespaço. Ele é sujeito, e seu papel é integrador. O hiperindivíduo, autocentrado, precisa se enxergar como um sujeito de interações sociais, precisa perceber que determinados recursos expressivos podem, por sua vez, gerar diversas interpretações. Bakhtin e Voloshinov (1988) nos apontam que toda enunciação compreende uma *orientação apreciativa* e é a ela que se deve o papel criativo nas mudanças de significação.

As contribuições de Barton e Lee (2015) também exercem grande importância na compressão da linguagem *online*, o teor dos textos produzidos no ciberespaço, a dinâmica discursiva da *interface* e os tipos de enunciados resultantes desse cenário. Araújo e Leffa (2016) foram essenciais em nossa busca de enxergar com mais clareza alguns desafios ligados à ideia de usar as redes sociais no ensino de Língua Portuguesa, desmistificando muitos paradigmas de como deve ser o processo didático de letramento.

Nesse sentido, o objetivo geral desta dissertação é, por meio de uma pesquisa-ação aplicada em uma turma de 9º ano de Ensino Fundamental de uma escola estadual de Paranaguá, litoral do Paraná, compreender a dinâmica discursiva das redes sociais, especificamente do Facebook.

Enquanto objetivos específicos temos:

- a) conhecer a estrutura do gênero *post* e como ele funciona no Facebook;
- b) analisar as possíveis discrepâncias expressivas que possam ocorrer nesse tipo de produção enunciativa.

Essa pesquisa-ação acontece no contexto de uma intervenção didática, a qual teve como finalidade aguçar o senso crítico dos alunos sobre a produção discursiva nas redes sociais, tanto observando os enunciados de outras pessoas quanto observando seus próprios enunciados, posturas e posicionamentos discursivos. Espera-se que esse senso crítico leve esses alunos a refletir sobre língua, percebendo que a linguagem funciona como ferramenta do convívio social e expressa traços da identidade dos sujeitos da interação.

Pretendemos utilizar o Facebook como ferramenta didática expondo esses alunos a postagens nessa plataforma. Criaremos um grupo para que utilizem os recursos de forma livre e estimularemos que produzam seus enunciados nesse espaço. Analisaremos, à luz dos conceitos dialógicos, esses enunciados produzidos pelos próprios alunos desse 9º ano. As reuniões em sala de aula, assim como os apontamentos dos alunos sobre essas produções, servirão para contribuir com os processos de nossa análise. Acreditamos que esse trabalho conjunto, em que professor e aluno refletem juntos sobre a linguagem, possa contribuir, a longo prazo, para que os estudantes criem suas próprias ferramentas mentais, para que, de forma autônoma, reflitam sobre o que leem e escrevem nas redes sociais.

Esta dissertação será composta de quatro capítulos em que o primeiro abarca a fundamentação teórica acerca do dialogismo, teorias sobre leitura discursiva, o Facebook como rede social e esfera de circulação, as possibilidades *post* como gênero discursivo híbrido, bem como argumentação e sujeitos em ambientes virtuais. Já o segundo discorrerá sobre a metodologia abordada nesta pesquisa-ação, a descrição tanto dos participantes quanto do *corpus* analisado e o caráter da intervenção pedagógica (leitura e análise dos *posts*).

No terceiro capítulo, falaremos sobre a aplicação do protótipo didático que servirá como material da pesquisa-ação, tanto no levantamento de dados diagnósticos prévios quanto nas análises dos resultados. No quarto capítulo, discorreremos acerca das perspectivas e desafios que percebemos ao longo de nossa pesquisa, ligados ao uso de redes sociais para multiletramentos. Além das considerações finais e referências, reservamos também um espaço para apêndice do questionário utilizado no processo de diagnóstico e levantamento de dados.

1 DIALOGISMO E REDES SOCIAIS: DA APRENDIZAGEM AO ENSINO

Neste momento, pretendemos apresentar as perspectivas teóricas que orientarão tanto a produção da intervenção pedagógica quanto a sua análise. Partindo dessa finalidade, será, por meio da leitura discursiva dos enunciados produzidos nas redes sociais virtuais, doravante RSs, que embasaremos a presente pesquisa, apoiando-nos na análise do discurso sob uma ótica dialógica dos sujeitos nessas RSs.

Iniciaremos, portanto, uma discussão acerca dos conceitos de sujeito e sua relação constitutiva com a produção de enunciado. Em seguida, discutiremos a ideia de hipermodernidade apresentada por Rojo e Barbosa (2015), como radicalização da modernidade e cultura do excesso. Na sequência, especificaremos a questão da hipermodernidade no ambiente virtual das RSs. Associaremos teoria da responsividade apontada pela Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN E VOLOSHINOV, 1988) com a forma como o discurso acontece nas RSs, em especial no *Facebook*, bem como ocorre o fenômeno de formação do sujeito social, trazendo à luz ideias de Geraldi (2003).

1.1 TEMPOS “HIPER” E O CIBERESPAÇO

Rojo e Barbosa (2015) discutem as mudanças pelas quais o mundo passou na hipermodernidade, principalmente nas maneiras de participação e interação social e, conseqüentemente, na forma de enunciar seus textos. Contrapondo-se ao conceito de pós-modernidade, a ideia de hipermodernidade aparece não mais como uma espécie de ruptura, mas sim como radicalização da própria modernidade. Refuta-se o conceito de ruptura pelo fato de que os valores da modernidade industrial, como a racionalidade técnica, a individualidade, o desenvolvimento tecnológico e o científico continuam em voga

Por outro lado, a hipermodernidade é marcada por uma nuvem de crise, tanto política e econômica, quanto existencial, os projetos coletivos perdem espaço. Os movimentos sociais organizados perdem a influência e a ação. No contexto da hipermodernidade, o prefixo hiper se desloca: hipertexto, hiperconsumismo, hipermídia, entre outros. O hiperindivíduo busca ser sujeito, mas acontece de fazê-lo

de forma tão autocentrada que o processo de interação muitas vezes ocorre de forma inconsistente, rasa, ou até mesmo defeituosa, tal qual afirmam as autoras:

É a era do hedonismo individual e do hipernarcisismo. O culto e a contínua busca pelo prazer (imediate) e a extrema fluidez dos acontecimentos atuais, a ausência dos projetos coletivos em função das dúvidas em relação ao futuro redirecionam o projeto de autonomia da modernidade que passa a primar pela autocentração e pela não responsabilização pelo outro. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 119)

Curte-se e comenta-se sem refletir sobre o que se lê, numa teia de superficialidade. Há um desejo de aparecer através da exposição da opinião pessoal acima de uma reflexão mais objetiva e consciente. É da natureza do discurso operar em rede apoiado em outros discursos. As RSs intensificaram e ilustraram esse processo.

Nesse contexto, é relevante citarmos alguns aspectos no que diz respeito à hipermodernidade nas redes sociais:

- na hipermodernidade e, principalmente com o crescimento das redes sociais, a internet aparece como um veículo de grande interatividade, onde desaparece a cisão entre produtores e leitores, o que Rojo e Barbosa (2015) vão denominar como **lautor**;
- esse ambiente é espaço para a manifestação do sujeito autocentrado;
- sem responsabilidade sobre o outro, o sujeito autocentrado se preocupa pouco com a fundamentação das suas ideias, com o ser por trás do *profile*, tanto de si como do outro;
- em casos extremos, chega a desapegar-se de preceitos simples de convívio social.

O sujeito nas RSs não se manifesta exatamente da mesma maneira que o sujeito em outros setores da socialização, o que se deva talvez ao fato do imaginário que rege ser diferente do de outros setores de interação. O que estimula o sujeito a manifestar-se nas redes sociais é a alteridade, o entendimento do outro como ser constitutivo e não a subjetividade. O impacto que causa aquilo que se tem para dizer, o retorno que produz respostas e reações simbólicas, como a “curtida”, ou, no caso do Facebook, mais atualmente, as *reactions*. Em contrapartida, a apreciação do outro, do que esse outro diz e como se vai reagir a ele. As RSs se alimentam e se

reproduzem dentro de uma teia de produção de enunciado e responsividade que não acontece de forma linear. De acordo com Rolnik (1997) a globalização e a mídia se interligam em diversos universos que se misturam o que afeta as subjetividades, tornando-as mais mistas e as certezas dos conceitos arraigados no senso comum aos poucos se dissipam.

As ideias de espaço e tempo ganham novos sentidos nas Rss. As transformações tecnológicas já aconteciam de forma veloz ao final do século XX e esta velocidade foi superada pelo fluxo de informações no século XXI. Nas RSs em tempos hipermodernos, um assunto se torna desgastado e obsoleto em poucas horas. Imaginar o futuro como algo distante se torna cada vez mais abstrato, vago, pois o ideário de futuro se faz presente a cada nova notícia, a cada novo *post*.

Lipovetsky traça um panorama desse cenário:

Alcançou-se uma etapa nova na emancipação da tutela do elemento religioso: ápice da modernidade, essa etapa é sinônimo de hipermodernização da relação com o tempo histórico. Nada de ruína da força do futuro; essa última simplesmente não é mais ideológico-política, estando agora contida na dinâmica científica. Quanto mais a época se organiza num culto democrático erigido num absoluto de novo tipo, mais os laboratórios concebem o futuro dessemelhante e trabalham para construir um universo de ficção científica, até mais inacreditável que esta. (LIPOVETSKY, 2004, p. 68)

Ao mesmo tempo que se avança com as tecnologias, a ideia antiga de futuro parece mais próxima, mais presente, fica difícil substituí-la por uma nova concepção do porvir. Vive-se, portanto, o agora, sem vislumbrar tanto o amanhã. Entretanto, ao mesmo tempo, preocupa-se com esse futuro incerto, torna-se complexo imaginar no que virá a ser o destino da humanidade além do eu individual, ao que Lipovetsky completa:

A impotência para imaginar o futuro só aumenta em conjunto com a sobrepotência técnico-científica para transformar radicalmente o porvir: a febre da brevidade é apenas uma das facetas da civilização futurista hipermoderna. Enquanto o mercado estende sua "ditadura" do curto prazo, as preocupações relativas ao porvir planetário e aos riscos ambientais assumem posição primordial no debate coletivo [...] Se o eixo presente é dominante, ele não é absoluto [...]. (LIPOVETSKY, 2004, p. 68)

Em contrapartida, com as tecnologias da comunicação e da interatividade, tornou-se urgente a mudança na maneira como pessoas absorvem as informações.

Já que produzir notícia e divulgá-la não estava mais sob monopólio dos grandes veículos de mídia, tornou-se ainda mais necessário analisar com cautela tanto a veracidade das fontes, bem como a intenção por trás do discurso produzido. Essa necessidade não é exclusiva do contexto do século XXI, mesmo porque é coerente que se faça essa análise de qualquer texto. No entanto, a facilidade de divulgação proporcionada pelas mídias atuais levou o leitor, ou *lautor* como preferem chamar Rojo e Barbosa (2015), a uma realidade menos passiva, mais investigativa.

Conhecer conceitos de hipermodernidade, de discurso, produção de enunciados, funções sociais da linguagem, entre outros podem somar-se no planejamento docente no que se refere ao ensino de Língua.

1.2 SUJEITO E LINGUAGEM: PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS

O enunciado prevê uma interlocução, a produção de enunciado acontece, portanto, na interatividade. Sendo assim, a enunciação é o produto da interação, dentro de uma situação social imediata. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1988). Além disso, a natureza social da enunciação é também provocativa, almeja um momento ativo e responsivo, o que significa que não se encerra em si. O indivíduo se serve da linguagem para produzir enunciação e, através desse processo, se faz de indivíduo um sujeito social, que atua, que toma decisões, que interage.

Para Orlandi (1988), sujeito é a categoria constitutiva de toda ideologia. Não há ideologia sem sujeito. A língua é impregnada de ideologia a qual se manifesta por meio da linguagem, sendo através desta que o sujeito se forma socialmente. De modo semelhante, Geraldi (2003) elucida que os sujeitos se formam a partir da interação uns com os outros. Sua consciência de mundo resulta como produto desse processo. Já, na visão bakhtiniana, o sujeito não está completamente assujeitado aos discursos sociais. Ainda nessa perspectiva, Fiorin (2016) nos esclarece sobre os conceitos de sujeito que Bakhtin traça, apontando-nos que o sujeito nunca está submetido completamente aos discursos sociais, pelo contrário, é justamente neles que encontrará espaço de sua liberdade e seu inacabamento.

O dialogismo é, dentro da concepção bakhtiniana, matéria-prima do sujeito mais que a própria ideologia, visto que, na visão do filósofo, o caráter heterogêneo da realidade implica um sujeito que não absorva apenas uma voz social, mas várias que

se inter-relacionam. Em nosso trabalho, iremos usar a noção de sujeito proposta por Bakhtin, pois percebemos, durante o processo de nossa pesquisa, que, nas RSs, os enunciados individuais integram-se na teia discursiva da rede como se já pertencessem a essa teia, mesmo antes de serem socializados. O sujeito dialógico é, portanto, social e isso se confirma nas suas próprias manifestações através da linguagem.

Quando tratamos da relação de sujeito, produção de enunciado e de processos de interação, se faz necessário também olharmos para conceitos de identidade. Entendemos a identidade tanto como a força motivadora, que define as escolhas dos aspectos lexicais, do tipo de criatividade e elaboração da enunciação, quanto sendo o produto desses processos de interação. O sujeito possui uma identidade que se reflete na sua fala e, durante o processo de interação desses “eus”, essas identidades são constantemente remodeladas, (re)significadas, e essas transformações são percebidas noutros momentos de interação. A relação de linguagem e identidade é imbricada e uma interfere na outra de maneira fluida, natural e contínua.

Para Bakhtin e Voloshinov (1988), “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro”, portanto não se pode negar a importância da presença do “outro” na constituição do sujeito e, por conseguinte, na constituição da identidade. Em outras palavras, a ideia da existência desse “outro” participa da definição do “eu” e de como vai funcionar a expressão desse “eu” no mundo.

Bakhtin e Voloshinov (1988) não tratam a língua como sistema abstrato de significados e, sim, como manifestação concreta que acontece na fala, na enunciação, na interação entre os sujeitos. Para os autores a língua é veículo de interação onde acontece a expressão dos sujeitos e, nesse processo, a identidade se constitui.

Os autores também esclarecem que há razões para se crer, pela ótica do subjetivismo individualista, que a real substância da língua é constituída por enunciações isoladas. Mas também é preciso ir além dessa teoria, compreendendo a razão social da língua, a língua extrapola os limites interiores, psíquicos, individuais e se dá na interação social através da enunciação ou das enunciações. É dentro desse ponto de vista que esperamos desenvolver o senso crítico do aluno no que diz respeito ao uso da linguagem, possibilitando que compreenda: produzir enunciado é reproduzir-se como sujeito social e ideológico e, portanto, é preciso que se reflita sobre o que se diz, especialmente em RSs.

Bakhtin e Voloshinov (1988) elucidam que a interação verbal e social dos locutores gera um processo de evolução contínuo da língua. As leis de evoluções linguísticas não são individuais, são sociológicas, não é o indivíduo que decide as transformações, mas sim o processo de interação verbo-social. A criatividade da língua não é necessariamente resultado específico de criatividade artística ou ideológica, mas nem por isso se pode afirmar que é deslocada desses conceitos. A criatividade da língua se liga, acima de tudo, à sua funcionalidade. A estrutura da enunciação é social, pois só se torna efetiva com os falantes. Podemos considerar que nas RSs, através do uso de *emoticons*, “memes” e jargões, os seus falantes, *lautores*, desenvolveram recursos expressivos específicos, sugerindo novas formas de expressão através da linguagem, tal qual aponta Gerald:

Os usos da linguagem, em diferentes instâncias e por diferentes grupos sociais, revelam diferentes graus de funcionamento dos mecanismos de controle. Numa sociedade altamente dividida, produzem-se também recursos expressivos distintos. No ensino de língua portuguesa estas questões são presença constante. (GERALDI, 2003, p.72)

Socializar-se faz parte das principais necessidades vitais do ser humano, e é na linguagem que ocorre o caminho mais eficaz para suprimento dessa necessidade. A enunciação, por sua vez, é determinada pelo contexto e também pelos seus interlocutores. Diante dessas concepções, é incoerente mantermos a ideia de que o estudo de língua portuguesa acontece somente na abstração. É contraditório entendermos o caráter responsivo do enunciado e o dialógico da língua e não pensarmos em metodologias de ensino/aprendizagem que vislumbrem esses conceitos. O sujeito, quando fala, é para alguém ouvir, e quando escreve, é para alguém ler, ele posiciona-se em relação ao já dito prevendo uma resposta. .

São inúmeras as discussões no meio acadêmico educacional, as quais apontam que limitar as produções textuais dos alunos à mera correção do professor gera, por vezes, uma espécie de apagamento do sujeito do enunciado e anulação da interatividade. Segundo Bakhtin e Voloshinov (1988), a impossibilidade de se haver locutor abstrato se deve à inviabilidade de existir linguagem dessa forma. Não havendo linguagem, desfaz-se a interlocução e, por sua vez, o interlocutor.

Também devemos ressaltar que há, no interesse que as RSs despertam nos alunos, uma possibilidade de produção de atividades interlocutivas diferenciadas.

Salientamos que a finalidade principal da intervenção pedagógica, a qual iremos apresentar mais adiante, é levar os alunos às reflexões do que e como postam nas RSs. Desejamos, por meio dessas reflexões, provocar questionamentos para que os alunos desenvolvam, autonomamente e de forma progressiva, ferramentas próprias de aprimoramento da escrita como veículo não apenas comunicativo, mas também de expressão da identidade.

1.3 AS REDES SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Há, nos processos dialógicos das RSs, múltiplas possibilidades de aprendizagem, e essa aprendizagem geralmente acontece de forma empírica. Acreditamos, no entanto, que a escola pode aproveitar-se dessas experiências para propor a expansão dessas possibilidades. As próprias Diretrizes do Paraná (2008) preveem o uso dos conceitos bakhtinianos que fundamenta o ensino de Língua Portuguesa. A apreciação desses conceitos é potencializada quando observamos os enunciados das RSs e, partindo dessas observações, podemos criar cenários significativos e, ao mesmo tempo, simples de aprendizagem.

1.3.1 As Diretrizes do Paraná e as propostas de trabalho do sujeito leitor

Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental encontram-se numa fase de transição da vida escolar, encerrando o Fundamental e preparando-se para o Ensino Médio. A todo o momento e em todas as disciplinas, os alunos são estimulados a desenvolver o pensamento crítico, formular apreciações, expor ideias de forma fundamentada. Entre os gêneros discursivos previstos para serem trabalhados com alunos do 9º na disciplina de Língua Portuguesa está o artigo de opinião, gênero que necessita de desenvolvimento do senso crítico, tanto para leitura/análise quanto para a produção.

Os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná das disciplinas de Ciências Humanas – História e Geografia – do 9º ano trazem assuntos do período das duas grandes guerras e da ditadura militar, os quais exigem que os alunos analisem tanto esses acontecimentos do passado que foram altamente

significativos para a configuração da sociedade atual, quanto as constantes transformações pela qual passamos no cotidiano. No texto das Diretrizes, “propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo.” (PARANÁ, 2008, p. 20).

O conceito de linguagem e a perspectiva da prática de leitura prevista pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – doravante DCEs – reconhece o leitor como peça integrante do processo de produção textual:

Na concepção de linguagem assumida por estas Diretrizes, a leitura é vista como um ato dialógico, interlocutivo. O leitor, nesse contexto, tem um papel ativo no processo da leitura, e para se efetivar como co-produtor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sócio-cultural. (PARANÁ, 2008, p.71)

Consideramos importante trabalhar a noção de sujeito produtor do discurso, responsável pela sua fala nas redes sociais, posto que, muitas vezes, ocorre a ideia errônea de dissociar-se o ser, indivíduo de carne e osso do perfil no Facebook, como se se tratasse de seres diferentes, com vidas e realidades diferentes. Os discursos nas redes sociais são produzidos por seres reais, e o chamado “mundo virtual” é, nada menos, que parte do mundo real e não um mundo à parte.

Para as DCEs, trata-se de

[...] propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade. (PARANÁ, 2008, p. 71)

Os alunos em idade escolar, em especial os do 9º ano do Ensino Fundamental, encontram-se no ápice da adolescência, numa fase em que a personalidade individual está se convertendo em identidade social. Nesse processo, os adolescentes buscam expressar-se através de todos os canais que encontram disponíveis. A linguagem

acaba sendo o meio mais democrático³ para esse processo, o qual é intensamente possibilitado pelas RSs.

No processo de ensino e aprendizagem da linguagem está impregnada a reflexão sobre a própria linguagem. Geraldi (2003) aponta que as ações linguísticas que praticamos nas práticas que nos envolvemos demandam essa reflexão, pois, nas palavras de Geraldi (2003, p.17), “*compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo*”.

No hipertexto das RSs, os enunciados se produzem e se reproduzem com muita velocidade, e a necessidade da exposição quase sempre impulsiona o hiperindivíduo a agir como sujeito social. O tráfego fragmentado do hipertexto é fluido e os hiperindivíduos, produtores desses enunciados, sentem-se impelidos a acompanhar o ritmo, a rapidez dos “acontecimentos”. Não há tempo para fundamentações, preocupações com estruturas textuais. Por vezes a interação fica comprometida, os enunciados truncados, a expressividade prejudicada.

Por outro lado, as RSs serviram para ilustrar de forma intensificada as teorias bakhtinianas sobre a análise do discurso, no que diz respeito ao caráter responsivo de todo enunciado, pois a compreensão é uma forma de *diálogo*. Há, no produtor do enunciado, a intenção responsiva, mas nem sempre o diálogo se estabelece de forma efetiva, justamente pela falta de contrapartida no processo de compreensão por parte do interlocutor. Além disso, as RSs nos permitiram perceber de maneira clara e concreta o processo de constituição do sujeito social por meio da interação e da linguagem.

Bergman (2010) aponta que as interações verbais que acontecem por meio das RSs geram transformações significativas nas relações interpessoais, proporcionando, além de lazer e novos laços de amizade, relevantes experiências de aprendizagem. É importante que a escola se aproprie desses meios que são onde os jovens estão, onde sentem o impulso de se manifestar através da linguagem, da leitura e da escrita. É uma oportunidade para a escola propor reflexões sobre como essas produções estão acontecendo. Também cabe à escola auxiliar para que os alunos reflitam sobre as suas próprias formas de atuar no ambiente virtual.

³ Entendemos essa democracia no sentido do que se refere ao acesso à linguagem e às redes sociais e não necessariamente às questões de preconceito linguístico existentes na sociedade.

As RSs sugerem uma nova forma de interação humana com múltiplas possibilidades de aprendizagem, no entanto é nelas que o hiperindivíduo mais manifesta seu anseio por audiência. A sociabilização parece acontecer de forma mais dinâmica, imediata. Entretanto, o desejo por aceitação da ideia, muitas vezes, sobrepõe-se ao da interatividade.

Esse desejo por aceitação, porém, nem sempre se reflete em melhor elaboração do enunciado. Como já foi dito anteriormente, o dinamismo das produções no hipertexto das RSs somado ao desejo de manifestar-se, de forma rápida, concisa, acaba muitas vezes falando mais alto do que o intuito de elaborar buscando uma melhor expressividade e embasamento argumentativo.

Bakhtin e Voloshinov (1988) nos apontam que toda enunciação compreende uma *orientação apreciativa* e é a ela que se deve o papel criativo nas mudanças de significação. É papel da escola ambientar ao aluno da ideia de que ele é *parte* da autoria do hipertexto do ciberespaço. Ele é sujeito e seu papel é integrador. O hiperindivíduo, autocentrado, precisa se enxergar como um sujeito de interações sociais, precisa perceber que determinados recursos expressivos podem, por sua vez, gerar diversas interpretações.

Na hipermodernidade, a manutenção e a ampliação do volume de um “capital social⁴” passa a ser considerado algo mais importante dentro do ciberespaço do que no mundo físico. Nogueira e Nogueira (2007), pautando-se nos conceitos de Bourdieu, explicam que:

[...] a rede de relações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de redes sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação das relações contingentes com as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos). (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2007, p. 68)

⁴ Bourdieu (1996, p. 67) caracteriza capital social como: “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, a *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros, ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis.”

Apesar de esses conceitos estarem tratando das redes sociais do mundo físico, podemos estabelecer semelhanças com as redes construídas no ciberespaço, em especial o Facebook. Há, em ambos os espaços, a necessidade de aceitação e manutenção da teia de contatos. Entretanto, a rede do mundo virtual permite um raio de alcance maior. O que eram relações de vizinhança, trabalho e parentesco, passam a ser pessoas adicionadas, conhecidas do mundo físico ou não.

No Facebook há mais praticidade nas estratégias de investimento social, pois,

[...] como os sujeitos são sociais e os sentidos são históricos, os discursos se confrontam, digladiam-se, envolvem-se em batalhas, expressando as lutas em torno de dispositivos identitários. Foucault (1978) enxerga, nesses intensos movimentos, uma microfísica de poder [...]. Eles sintetizam e põem em circulação as *vontades de verdade* de parcelas da sociedade, em um certo momento de sua história. As identidades são, pois, construção discursiva: o que é “ser normal”, “ser louco”, “ser incompetente”, “ser ignorante”... senão relatividades estabelecidas pelos jogos desses micro-poderes? (GREGOLIN, 2008, p. 33)

Portanto, o sujeito se manifesta de forma tão fragmentada quanto manifesta a sua identidade. Os discursos que circulam e são produzidos são baseados em relações de poder que preveem formas de elaborá-los e finalidades para esta elaboração.

1.3.2 A aprendizagem *online*, possibilidades de reflexões linguísticas e sociais

De acordo com Araújo e Leffa (2016), o conceito de *Web* evoluiu, passando de uma ideia de computadores interligados por uma rede comum, ou seja, um local central fornecedor de dados, a um novo, o 2.0, com a noção de comunidades de pessoas conectadas por uma rede sem centralidade. A internet mais acessível, móvel, que acompanha o usuário no trabalho, na escola, no trânsito e outros deslocamentos e atividades cotidianas, gerou uma mudança de paradigma sobre a relação entre internet e internauta, pessoa e *profile*. Essa mudança, por conseguinte, demandou uma nova forma de se entender como indivíduo que pertence às RSs, o que reelaborou sua relação com a linguagem. Esse indivíduo hiperconectado necessitou também de uma nova maneira de pensar sobre si mesmo como sujeito não apenas

social mas também linguístico, *lautor* de conteúdo dos hipertextos virtuais, tal qual afirmam Barton e Lee (2015, p. 145):

[...] a coincidência metalinguística das pessoas é sempre construída discursivamente. Com o advento das mídias Web. 2.0, os *sites* de redes sociais publicamente acessáveis, os discursos metalinguísticos já não estão confinados aos meios de comunicação de massa tradicionais, mas podem ser encontrados numa gama muito maior de plataforma *online*. Com a mudança de paradigma para mais conteúdo gerado pelos usuários na Web. 2.0, internautas comuns de todas as esferas podem falar sobre linguagem quando quiserem em vários espaços de escrita *online*.

Atrelando-se a essa perspectiva, Coscarelli (2016) aponta que a cultura letrada vem sendo cada vez mais mediada por dispositivos múltiplos e por novas maneiras de ler que põe em xeque as concepções de leitura mais tradicionais. O aparecimento de novas formas de comunicação, tais como as RSs, implica transformações no processo de recepção dos textos, explorando aspectos como hipertextualidade e multimodalidade.

Nos espaços de Web 2.0, a coexistência dos sujeitos não apenas é idiossincrática, mas é também determinante e fundamental para sua permanência. A supressão dos grilhões (representados por *modems*, cabos e *desktops*) agiu de forma determinante na transformação de práticas cotidianas e o barateamento dos recursos tecnológicos, como, *tablets* e *smartphones*, tornaram a ideia de sociedade de rede mais consistente. (LIMA; GRANDE, 2013).

Novas práticas de linguagem requerem novas formas de aprendizagem. Esta, por sua vez, já acontece de forma independente e intuitiva, ou seja, independente da própria escola. Diante da compreensão dessas novas modalidades de uso da linguagem, mediadas pelas RSs, é possível se pensar também em novas estratégias docentes de ensino e aprendizagem e, nesse contexto, Barton e Lee esclarecem que

compreender as práticas das pessoas é um pré-requisito para examinar a aprendizagem; e a aprendizagem em contextos cotidianos é uma base para a aprendizagem em contextos educacionais nos usos cotidianos de mídias sociais. [...] Embora as pesquisas sobre letramento digital tenham identificado uma ampla gama de atividades e oportunidades de aprendizagem em espaços *online*, é frequente a ausência do foco linguístico. (BARTON; LEE, 2015, p. 166)

Pensando a Língua Portuguesa como disciplina escolar, não basta usar o ambiente do ciberespaço somente como um atrativo para o processo de letramento. Ainda que seja indispensável que se busque meios de despertar o interesse dos alunos pelo trabalho de leitura e escrita, esse despertar não precisa ter um fim em si mesmo, mantendo nos ambientes virtuais formas tradicionais de estudo da língua. Dessa forma, o processo se limitaria apenas em mudar a veiculação do que seria aula tradicional. Seria mera novidade metodológica, mas não didática. Seria, portanto, em vez de quadro negro e caderno, redes sociais e internet. De acordo com Barton e Lee (2015), os trabalhos com letramento que possuem foco linguístico⁵ são escassos. Há, por outro lado, um terreno fértil para esse tipo de abordagem a espera de ser explorado.

Araújo (2016) ressalta que as ações dos indivíduos nas RSs são “executadas a partir de uma imagem de si, construídas por meio de recursos e espaços disponibilizados por esses sites”. (ARAÚJO, 2016, p.59). Ou seja, ao se manifestar, se expressar nas RSs, o indivíduo soma a seu *eu* não apenas os recursos linguísticos de seu próprio acervo vocabular *offline*, mas também explora as possibilidades de ferramentas e recursos nesses ciberespaços e os (re)significa discursivamente. Podemos perceber que há nas RSs uma ética própria, muito imbricada a signos sonoros e visuais, como, por exemplo, o uso de “CAIXA ALTA⁶”, comumente ser interpretado como uma forma de “gritar” por escrito

Para o autor, a afinidade entre as pessoas em certos *sites* acaba levando a comunidades de prática. Esses espaços de aquisição de conhecimento nem sempre são valorizados pelo professor ou pela escola, são, ao contrário, estigmatizados e o tempo que os alunos gastam nas redes é questionado e visto de forma negativa. (ARAÚJO, 2016).

Se usado pela escola como ferramenta de ensino, o Facebook, acredita Araújo (2016), pode desenvolver um tipo de aprendizagem autônoma, sendo papel da escola angariar meios de estimular essa autonomia. Acompanhando essa concepção, Rojo (2013) ressalta a necessidade da escola em buscar meios de desenvolver nos alunos

⁵ Práticas situadas de uso da linguagem.

⁶ Lima e Grande (2013) explicam que isso se trata de *flaming*, ou seja, um comportamento agressivo nos enunciados *online*. São considerados comportamentos *flaming*, além do uso da caixa alta para representar grito, textos longos em meio a um debate, excesso de uso de onomatopeia representando riso, porém com intenção de deboche, entre outros.

habilidades dialógicas complexas, pois, inevitavelmente, eles estão inseridos num mundo de linguagem que, por vezes, demandará dessas habilidades, como aponta a autora:

No campo específico dos multiletramentos, isso implica em negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando, traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando o inglês como língua franca, criando sentido na multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano. Ao invés de uma gramática como norma para a língua padrão, uma gramática contrastiva que, como Àrtemis, permite atravessar fronteiras. (ROJO, 2013. p. 17)

Paiva (2016) considera o Facebook uma “mostra virtual do mundo real”. Também um sistema aberto e adaptativo, em constante evolução. É uma plataforma não equilibrada e não linear, onde os efeitos dessa RSs não são necessariamente proporcionais às suas causas, ou seja, as contribuições não recebem a mesma visibilidade. Para exemplificar essa discrepância, a autora cita alguns casos de publicação no Facebook: de um professor que publicou uma mensagem homofóbica; de uma estudante que publicou mensagem de preconceito às empregadas domésticas e de outra estudante do Rio Grande do Sul que publicou mensagem de preconceito contra nordestinos. Nos três casos, sofreram-se processos e repressões judiciais, mas, além dessas repressões, houve reações de diversos usuários esbravecidos:

Quando acontecem no FB, casos como esses geram turbulência no sistema e atraem reações, geralmente indignadas. Como o sistema é aberto, as discussões saem dos limites do FB e passam a ser tema de jornais, rádios e TVs e das conversas face a face. Da mesma forma, outras práticas sociais interferem nas ações de linguagem dentro do FB. Notícias sobre política, curiosidade, crimes bárbaros, dentre outras, são reproduzidas no FB e geram debates e manifestação de opiniões. (PAIVA, 2016. p. 70)

Além de expressar momentos de indignação, esta plataforma é também fomentada diariamente com os mais variados tipos enunciativos, como piadas, compartilhamento de vídeos, imagens, *memes*. O anseio em manifestar-se, portanto, alimenta-se em um espaço que já se dispõe para tal, possuindo um rico cardápio de recursos. Esses recursos, numa parte, fornecidos pelo próprio site e, em outra,

produzidos continuamente pelos seus participantes, aguçam ainda mais essa “fome por dizer”.

Não se trata de mera intenção comunicativa, nem, tão pouco, desejo de que os outros saibam sua opinião. Há, possivelmente, no usuário que fala nessas redes, o desejo de que sua opinião seja aceita, que concordem consigo, que riem da sua piada, corroborem com suas reflexões, filosofias e assim por diante. Ou seja, que haja uma receptividade positiva daquilo que ele expõe. Todavia, acreditamos que o anseio do colaborador desses hipertextos ultrapasse essa perspectiva. Há o desejo de socializar, impregnar no uso da linguagem a sua marca pessoal, organizando signos e recursos já estabelecidos à sua manifestação do “eu” na rede. Afinal, expor-se por meio da linguagem é também uma forma de se afirmar como sujeito.

Por outro lado, até que ponto este “eu manifesto na RSs” condiz com o “eu no mundo não virtual”? Com a Web 2.0, onde se pode, metaforicamente, carregar a rede em seu bolso e conviver com ela paralelamente às práticas e afazeres do mundo não virtual, os limites entre o “eu *online*” e o “eu *off-line*” já não gozam de tanta clareza quanto na Web 1.0. Nesse sentido, Barton e Lee (2015) apontam que:

Escrever *online* é afirmar a existência na escrita. Em outras palavras, sempre que escrevemos um *post*, ou um comentário ao *post* de outra pessoa, carregamos uma imagem, criamos um perfil, também estamos construindo uma autobiografia, uma narrativa de quem somos e de que tipo de pessoa queremos que os outros vejam em nós. Estas práticas de escrita podem projetar novas identidades ou permitir-nos estender nosso eu no âmbito *off-line*. À medida que nossas identidades transitam entre o “on” e o “off” da tela, estamos embatendo a tradicional fronteira entre o *online* e *off-line*. (BARTON; LEE, 2015, p. 114)

Lima e Grande (2013) discorrem acerca da ideia de um novo *ethos*⁷ emergir na Web 2.0, tratando-se de um conjunto de práticas, em que há colaboração imediata, ativa, reformulação nos padrões de *desing*, intensificação das formas textuais híbridas e complexas. “As redes digitais permitem aos jovens desenvolverem tipos de regras linguísticas expressas em letramentos e aprendizagem multilíngues, bem como perspectivas sobre eventos e situações de vida provenientes de diversas fontes

⁷ De acordo Lima e Grande (2013), o novo *ethos*, relacionado a Web 2.0, é um conjunto de diferentes padrões de *desing* que possibilita ou torna mais efetivas e melhores distribuídas as práticas de letramento. Se, na Web 1.0, o *ethos* era em torno do armazenamento de informações, na Web 2.0 o *ethos* envolve as práticas colaborativas.

culturais e sociais.” (LAM; ROSÁRIO-RAMOS, 2009, apud LIMA; GRANDE, 2013. p. 45).

Agimos em um mundo textualmente mediado, e esse aspecto se intensificou com o advento das RSs. Se os usuários que nelas colaboram desejam usar a linguagem para que, além de outras coisas, afirmarem-se como sujeito, num ambiente onde, de acordo com Lima e Grande (2013), há interação intensa entre os sistemas culturais, o aspecto multimodal da linguagem aviva-se.

Para que seja possível que se entenda esses conceitos dentro do hipertexto da rede social que servirá de contexto da nossa pesquisa, observaremos o Facebook, as possibilidades enunciativas dessa rede e como os seus usuários se comportam diante de tais possibilidades.

1.4 A REDE SOCIAL

O Facebook⁸ – originalmente *thefacebook* –, criado pelo então estudante de psicologia de Harvard Mark Zuckerberg, nasceu em 2003, sem grandes pretensões. Hoje, com mais de 1,5 bilhão de usuários espalhados pelo mundo inteiro, define-se como uma plataforma capaz de conceder “poder de compartilhar como parte de (nossa) missão de tornar o mundo mais aberto e conectado” Facebook (2017)⁹. Nesta apresentação, a plataforma esclarece em que ideia circunda sua política – o *compartilhamento*.

1.4.1 O Facebook e a vivência em rede

Em entrevistas, Zygmunt Bauman fez pertinentes observações sobre viver em rede, sobre o Facebook e a frivolidade das relações desses contextos. Vislumbrar esses conceitos apontados por Bauman nos auxiliará em parte na compreensão acerca da estruturação do dialogismo no ciberespaço:

⁸ Dados do site “O Globo”. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/a-origem-do-facebook-4934191>> Acesso em: 25 jan. 2018.

⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

Ao contrário de “relacionamentos reais”, os “relacionamentos virtuais” são fáceis de entrar e de sair. Acho que a atratividade do novo tipo de amizade, o tipo de amizade de Facebook, como eu a chamo, está exatamente aí. É a facilidade de desconectar. (BAUMAN, 2016, s/p)

BAUMAN (2011), ao dicotomizar os tipos de relacionamentos em reais e virtuais, reproduz uma visão já enraizada no senso comum contemporâneo, responsável pela ideia de que mundo real e mundo virtual são distintos, ou seja, mundo virtual é um mundo à parte e não uma parte do mundo real. Essa concepção explica determinados comportamentos na produção de enunciado no ciberespaço, onde muitas vezes os indivíduos apresentam comportamentos dissociativos de regras básicas de convivência social.

Não buscaremos neste trabalho enfocar a discussão acerca de postura social ou comportamento humano, nem estabelecer conceitos de socialmente adequado ou inadequado. Consideramos o dialogismo bakhtiniano e a polifonia discursiva na produção dos enunciados de escrita e de fala como conceitos integradores do alicerce desta pesquisa. A fala de Bauman (2011) acerca da dualidade de mundo nos auxilia a entender a implícita dualidade de sujeito. Se há o mundo “real” e o “virtual”, há por sua vez o sujeito “real” e o “virtual”, ou seja, o sujeito das redes sociais é dúbio e intuitivamente acredita que a sua responsabilidade pelo que diz encerra-se dentro do ambiente virtual.

Após refletir sobre as ideias de Bauman (2011), entendemos que o sujeito não se vê necessariamente como duplo, mas “veste-se” discursivamente de acordo com a ocasião. Dentro do ambiente virtual, muitas vezes os sujeitos expressam-se de forma muito diferente do que fariam pessoalmente. Em discussão ou defesa de pontos de vista discordantes em postagens nos ambientes virtuais, principalmente dialogando com pessoas que estão apenas restritas ao convívio virtual, ocorre de os indivíduos lançarem mão de agressividade que normalmente não ousariam com pessoas do convívio real, ou numa situação de fala fora do mundo virtual. Se existe mundo “virtual” e mundo “real”, sujeito “virtual” e o “real”, logo existe vida “real” e vida “virtual”.

O homem contemporâneo sente necessidade de estar no ambiente virtual tanto quanto no físico. Dizer, expor-se, manifestar-se, acabam sobrepondo-se às noções de coerência e convivência. O anseio por mostrar-se não apenas demonstra, mas também define as emoções e formas de pensar e de viver e essas posturas se refletem nos discursos produzidos no hipertexto da rede social. O indivíduo se sente

“dono” da rede e estipula leis próprias de expressão e convívio, ao mesmo tempo que absorve dialogicamente recursos linguísticos e normas a serem reproduzidos em seu discurso:

A diferença entre a comunidade e a rede é que você pertence à comunidade, mas a rede pertence a você. É possível adicionar e deletar amigos, e controlar as pessoas com quem você se relaciona. Isso faz com que os indivíduos se sintam um pouco melhor, porque a solidão é a grande ameaça nesses tempos individualistas. (BAUMAN, 2016, s/p)

Bauman (2016) aponta que essa necessidade de exibição nas redes em alguns momentos prejudica a eficiência da interação. O indivíduo centra-se em si mesmo e acaba filtrando ao seu círculo de diálogo somente as falas que ele percebe que concordam consigo. As possibilidades de aprendizado através da discordância, do contraponto de ideias perdem espaço para a vaidade da exposição:

As redes sociais não ensinam a dialogar porque é muito fácil evitar a controvérsia... Muita gente as usa não para unir, não para ampliar seus horizontes, mas ao contrário, para se fechar no que eu chamo de zonas de conforto, onde o único som que escutam é o eco de suas próprias vozes, onde o único que veem são os reflexos de suas próprias caras. As redes são muito úteis, oferecem serviços muito prazerosos, mas são uma armadilha. (BAUMAN, 2016, s/p)

O Facebook procurou agregar em uma só interface os principais elementos de outras RSs. Estão presentes, no Facebook, os fóruns e comunidades semelhantes ao Orkut, as *hashtags*, a marcação com o “@” e o *follow* do Twitter, a incorporação de outras RSs, como o Instagram ou o YouTube, por meio de *link*. Ou seja, essa rede buscou indexar um só lugar elementos e recursos já apreciados por diferentes tipos de internautas de outras RSs, o que nos levou a crer que se trata de um ambiente eclético, composto pelos mais variados perfis, faixas etárias e classes sociais. Essa multiplicidade de sujeitos é, portanto, responsável pela multiplicidade de tipos de enunciados presentes nessa rede.

1.4.2 A interface do Facebook e seus enunciados

Destacamos o Facebook para a ótica deste trabalho, mesmo diante da infinidade de opções de RSs disponíveis no ciberespaço, devido às seguintes peculiaridades:

- é a rede mais usada dos internautas brasileiros, sendo que cerca de 94%¹⁰ da população brasileira possui um perfil nesta rede;
- é considerada a rede preferida dos brasileiros, com 76%¹¹ de preferência;
- é uma rede com múltiplas possibilidades de ações, mesmo declarando-se voltada ao compartilhamento;
- essa plataforma absorveu ferramentas de outras plataformas anteriores e sucessoras, o que a fez uma RSs bastante diversificada. No Facebook, é possível fazer, ainda que genericamente, todas as coisas feitas em outras redes.

O Facebook nasceu com uma proposta de compartilhamento e continuamente vem agregando funções de outras redes sociais, diversificando as formas de interação. O que alguém compartilha em sua *timeline* compõe a visão do seu *eu* social na rede, ou seja, o conjunto de *posts* revelam seus gostos, posicionamentos políticos, humor, capital cultural e mais um sem fim de idiossincrasias que podem ser genuínas, sinceras, ou não – o que não muito diferente do mundo “não virtual”, onde também se pode “vestir” um tipo de ser social.

¹⁰ Dados fornecidos pelo painel de respondentes do site Opinion Box, composto de 1772 homens e mulheres a partir dos 16 anos de todos os estados brasileiros e de todas as classes sociais. A margem de erro é de 2,3% para mais ou para menos, e a margem de confiança é de 95%. Pesquisa publicada em 3 de maio de 2017 e realizada entre os dias 19 e 24 de abril de 2017. Disponível em: <<https://blog.opinionbox.com/redes-sociais-pesquisa/>> Acesso em: 25 jan. 2018.

¹¹ Disponível em: <<https://blog.opinionbox.com/redes-sociais-pesquisa/>> Acesso em: 25 jan. 2018.

Figura 01: Página inicial do Facebook.



Fonte: Facebook.

Conforme podemos observar na Figura 01, que é página inicial de cadastro e *login* do Facebook, as funções centrais permitem que o usuário crie um perfil fornecendo diversas informações de si. O usuário também pode fornecer dados do local onde mora, estuda, trabalha, suas preferências, quem são seus familiares, se possuem relacionamento conjugal, datas de aniversário, etc. Ele pode também criar álbuns de fotos, integrar pessoas ao seu perfil criando sua rede pessoal, filtrar páginas que deseja seguir e acompanhar seus conteúdos, participar de grupos, postar, comentar e compartilhar coisas, seguir pessoas e reagir simbolicamente a postagens de outras pessoas, sejam elas “físicas” ou “jurídicas” (páginas de empresas e divulgação de produtos). Além dessas funções, o Facebook dispõe de uma infinidade de possibilidades, envolvendo jogos, aplicativos e demais ferramentas, e vem se aprimorando e acrescentando novos elementos constantemente.

A política do compartilhamento, por sua vez, num primeiro momento, parece contradizer a aura individualista e narcisista que circunda o perfil do sujeito hipermoderno, arraigado às RSs. Entretanto, podemos discutir as funcionalidades que a plataforma dispõe e propõe em contraste com o proveito que os usuários fazem dela. Um exemplo disso é o botão de “curtir”, que, no ano de 2016, transformou-se no botão *reactions* ou de “reações”. Inicialmente, o Facebook dispunha um botão onde o usuário podia acender um polegar azul que significava que ele *curtiu*, ou seja, gostou

de determinada publicação. Em 2016 a plataforma acrescentou outras *reactions*, conforme a figura 2 a seguir, permitindo ao usuário expressar-se de forma mais específica:

Figura 02: *Reactions* do Facebook



Fonte: Imagem da internet.

O Facebook, através de suas ferramentas, propõe a seus usuários que estabeleçam entre si diferentes formas de interação. Dentro da interface, as pessoas podem buscar formas de manifestar-se que vão além da modalidade textual. Por meio desses recursos, os membros do Facebook podem demonstrar seus posicionamentos. Sobre esses aspectos, Reis (2015) esclarece:

O ato de curtir, compartilhar e comentar determinado assunto no Facebook estabelece uma relação de identificação entre o usuário e a postagem escolhida, ou seja, uma relação em que o usuário partilha dos mesmos valores contidos nas postagens. Todas essas ferramentas e aplicativos oferecidos pelo Facebook sugerem a existência de uma modalidade de interação específica bem como têm implicações na exposição de valores históricos, sociais e ideológicos dos usuários da rede social. (REIS, 2015, p. 42)

Rojo e Barbosa (2015) apontam que “as curtuições rendem milhões, mapeiam o que agrada e quem são os consumidores em potencial; elas são um indicador importante da terceira fase do consumo”. As autoras comparam o comportamento dos sujeitos nas RSs ao comportamento consumista do mundo capitalista. Nos tempos hiper, não basta viver, tem que mostrar que se vive. Ou seja, é o tempo das *selfies*, de trocar fotos do perfil nas redes sociais para que a nova foto seja “curtida/comentada”. “Curtir/comentar” é moeda de troca. No Facebook, o usuário pode utilizar a opção de *seguir*, filtrando o que tem maior interesse dentro de um sem fim de conteúdo diverso que a rede proporciona. Com relação às preferências e aos comportamentos dos usuários de RSs, Rojo e Barbosa explicitam:

Frente ao eu se segue (ou ao que é de alguma forma publicado) na rede, é possível ter diferentes níveis de resposta: algumas acessíveis diretamente a quem publica o conteúdo – **curtir, comentar, redistribuir** (sem comentar), **redistribuir com conteúdo fundamentado** (redistribuição crítica) etc.–; outras não tão diretamente acessíveis: publicações em outras redes ou espaços sem referências diretas às origens. Essas publicações/respostas também podem ser multimodais: podem misturar diferentes linguagens (para além da verbal, vídeos, áudios, imagens de diferentes tipos, estáticas ou em movimento etc.) (ROJO E BARBOSA, 2015, p. 123)

A combinação de possibilidades expressivas proporcionadas pelo Facebook e também as preferências do usuário sobre o que vai seguir, postar ou compartilhar permitem que esse usuário se autodescreva direta ou indiretamente, criando uma identidade na rede que pode ou não corresponder com a sua identidade do mundo físico – fato esse que dependerá do grau de sinceridade e desejo de exposição, imbricado ao seu modo de se fazer sujeito na RSs.

Através dos estudos de Beaudoin, Rojo (2013) discute as novas modalidades de leitura e escrita proporcionadas pelas RSs em que o terreno para novos letramentos é fecundo e necessário devido à multiplicidade dos modos de significar, pois o texto verbal e escrito já não é suficiente, precisando de novas possibilidades significativas, imagens, sons, etc. A linguagem digital reconfigura as modalidades de linguagem e as mídias digitais facilitam essa recombinação. Essas transformações acontecem não de forma contínua e progressiva, mas sim fruto de rupturas que requerem novas aprendizagens. Saber lidar com o funcionamento do hipertexto, sabendo filtrar e seletar seus saltos e suas ancoragens faz parte dos desafios da leitura contemporânea. (ROJO, 2013).

1.4.3 A dinâmica da argumentação no Facebook

Para Koch (2010), a linguagem deve ser entendida como um tipo de ação. Uma ação sobre o mundo, possuidora de intencionalidade, veiculadora de ideologia e que se caracteriza pela argumentatividade. No Facebook, o internauta faz uso da linguagem para expressar-se socialmente e elaborar sua argumentatividade, utilizando os seguintes elementos gerais:

a) linguagem verbal: este item pode envolver uso dos mais diversos tipos de variedades linguísticas, dentre elas a variação padrão, gírias, regionalismos, onomatopeias e o “internetês”;

b) linguagem não verbal: é manifestada, utilizando os recursos de mídia suportados por essa plataforma, tais como: imagens estáticas, fotos, *memes* *emoticons* em figuras, tiras, etc. e imagens animadas: *gifs*, vídeos e *emoticons* em movimento.

Na internet, a capacidade de difusão daquilo que se compartilha é enorme, pois o que se compartilha pode acabar sendo visto por um número amplo de pessoas. Quando alguém opina sobre algo na internet, deseja primeiramente receber manifestações de concordância, tanto com comentários ou reações. Por outro lado, se desejar envolver-se de forma mais profunda a um possível debate, essa pessoa procurará refletir acerca de estratégias argumentativas que deseja usar. Essas estratégias variam entre uso do humor, conhecimento científico do tema, violência verbal, entre outros. A competitividade é um fator inerente desse processo dialógico, a melhor argumentação, a mais interessante, coerente ou engraçada pode ser medida pelo número de *reactions* positivas que recebe, ou o quanto é compartilhada.

Charaudeau (2008) aponta que a construção de sentido acontece na interação, caracterizada na dinâmica do processo de produzir e compreender entre um sujeito que comunica e um outro que interpreta. Para Charaudeau (2008), o processo de leitura “exige uma atividade intelectual, um trabalho de raciocínio, uma tomada de posição do leitor contra ou a favor”. No Facebook, esse processo é veloz, permitindo que seus enunciadores exercitem as estratégias argumentativas de forma constante.

1.5 OS GÊNEROS DISCURSIVOS PRESENTES NO FACEBOOK

Para compreendermos como se (re)produzem os enunciados no Facebook, os recursos expressivos propostos pela plataforma, bem como as (re)significações que seus usuários atribuem a esses elementos, analisaremos, primeiramente, como se configura essa interface. É preciso entender como a palavra *post* possui uma significação ambígua, bem como as diferenciações entre as ideias de comentário e resposta. Para tanto, precisamos antes contrastar os objetivos históricos ligados ao momento de criação dessa rede social com as reestruturações a que se chegou hoje.

Essas reestruturações são, em parte, reflexo do entendimento das necessidades e habilidades de seus usuários. Refletem também as tentativas do próprio site em somar ferramentas ao processo criativo dos *autores* da rede.

1.5.1 Os gêneros do discurso e as formas de se expressar na rede

Para Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a língua. O filósofo esclarece que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas dada à infinidade de atividades humanas. Mesmo reconhecendo a dificuldade em delimitar o que é de fato um gênero discursivo, graças a seu caráter múltiplo, o autor caracteriza da seguinte maneira:

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Os falantes produzem seus enunciados de forma que atendam às suas finalidades em suas relações sociais, esses enunciados, no entanto, são mediados pelas esferas de circulação, uma vez que essas esferas são os campos organizadores de toda produção e circulação enunciativa que se liguem a práticas sociais linguisticamente permeadas. As maneiras de fazer uso da língua variam, portanto, adequando-se a esses tipos de relações.

Entendemos o Facebook, dentro dos conceitos bakhtinianos, como esfera de circulação, onde os enunciados produzidos são delimitados tanto por regras orgânicas de bom senso – que podem ou não serem seguidas, mas que são percebidas e estruturadas pelos falantes – como também por regras inorgânicas, prévias, pré-estabelecidas e constantemente remodelada pelos administradores do site. Ainda que essa esfera seja permeada por enunciados de outras esferas; já que percebemos no Facebook textos jornalísticos, poéticos, referenciais; entre outros, há nessa plataforma uma espécie de espinha dorsal que regula de maneira quase que intuitiva os enunciados produzidos, decidindo o que se adequa e o que não se adequa à essa esfera.

Como mencionamos, Bakhtin (1997) aponta que um enunciado é composto de três elementos fundamentais: conteúdo temático, estilo e construção composicional, portanto, de acordo com o filósofo, para buscarmos alguma categorização dos gêneros do discurso – mesmo que essa categorização não seja absolutamente definida –, vale perceber e agrupar os enunciados que possuam elementos fundamentais em comum.

Consideramos o *post* e o comentário criados no Facebook como gêneros discursivos, primeiramente por possuírem os elementos fundamentais apontados por Bakhtin:

- i. Conteúdo temático: Tanto os *posts* quanto os comentários do Facebook são regidos por conteúdos temáticos.
- ii. Estilo: Além de cada usuário possuir seu estilo próprio, dentro dos ambientes específicos do Facebook – *fan pages*, grupos, mural de perfis – há um respeito pelo estilo das produções desses espaços. Ou seja, mesmo usuário que fala de maneira séria e objetiva em grupos de compra e venda, por exemplo, pode também usar *memes* em grupos de humor.
- iii. Construção composicional: A construção composicional no Facebook acontece em vários níveis, desde a estruturação de uma *fan page* ou um grupo, até a elaboração de um comentário, ou escolha de uma reação. O hipertexto do Facebook é alimentado em escalas através de múltiplas ferramentas e possibilidades. Acontece de maneira contínua, respeitando-se – ou não – normas explícitas de uso da plataforma ou regras de convívio social peculiares aos ambientes proporcionados pela rede.

Tanto o *post* quanto o comentário são marcados por especificidades de esferas de comunicação. Essas esferas podem ser delimitadas em diversas escalas, mas delimitaremos de forma geral as três seguintes: em uma escala maior a esfera pode ser considerada o ambiente virtual; em uma escala média, ou intermediária, a esfera é o Facebook; em escalas menores e mais específicas seriam os grupos, as *fanpages*, os murais de perfis de usuários.

Por fim, enquadrando-se no último critério bakhtiniano para que consideremos esses dois tipos de enunciados gêneros discursivos, cada esfera de comunicação em que esses enunciados são produzidos, sejam elas em maior ou menor escala,

produzem tipos relativamente fixos de enunciados, e esses tipos são regidos pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Desmembrando esses elementos essenciais dentro dos preceitos bakhtinianos, percebemos o Facebook como esfera de circulação, enquanto a internet é o suporte dessa esfera. Há, na internet, outras esferas de circulação com gêneros semelhantes ao do Facebook. No YouTube, por exemplo, é possível o usuário comentar e “curtir/descurtir” vídeos assistidos. Contudo, as atribuições que os usuários empregam a essas ações não são sempre semelhantes. Enquanto que, no Facebook, há diversos tipos de reações e, mesmo antes da existência destas, a ação de curtir já possuía variados significados. No YouTube, o ato de curtir um vídeo concentra-se em demonstrar a apreciação e auxiliar na divulgação do conteúdo. Portanto, enunciações semelhantes em outras esferas de circulação funcionam de forma igualmente parecida, mas não necessariamente *idêntica*.

Os enunciados possíveis que se reproduzem dentro do Facebook, ainda que múltiplos e ecléticos, obedecem a uma espinha dorsal de possibilidades de elaboração regidas pelo estilo e pela construção composicional. O estilo de produção de enunciado dentro do Facebook é um produto resultante das intenções criativas do enunciador e das possibilidades e ferramentas disponíveis no próprio site. O internauta, diante de um catálogo de ferramentas, recursos e regras, atribui significado a esses elementos de acordo com o que deseja expressar e também os (re)significa até os limites entendíveis nas comunidades de fala de que participa. Siglas, *memes*, *gifs*, *tags*, não se limitam a ornamentar ou ilustrar o que está sendo dito, mais do que isso, integram a gama semântica do enunciado, possuindo o mesmo grau de importância que as formas puramente verbais no processo de construção.

Estilo e construção composicional estão, portanto, imbricados, já que o usuário goza de uma “liberdade limitada” para expressar-se estilisticamente. Essas limitações, ou condições, conforme já mencionamos, estão atreladas aos recursos e ferramentas dispostos no site. O usuário tem em mente o que quer dizer, mas, para dizê-lo, constrói seu enunciado escolhendo e organizando tanto recursos do site quanto outros recursos dispostos em demais campos da internet, desde que a incorporação desses recursos seja permitida pelo Facebook. O uso de *gifs*, por exemplo, comuns no antigo Orkut, demorou para ser incorporado ao Facebook. O internauta, acostumado a esse recurso na extinta rede social, durante muito tempo produziu seus enunciados adaptando-se a essa ausência. Hoje, depois de diversas atualizações, o Facebook

passou a possuir vinculação de *gifs*. Enquanto, no Orkut, o usuário precisava vincular por *link* externo à RSs, no Facebook, o usuário se utiliza de uma compilação de *gifs* catalogados pela rede que foram produzidos por internautas.

O conteúdo composicional não é rígido quando se trata da rede como um todo. No entanto, no que diz respeito ao teor de determinados espaços, como páginas e grupos, por exemplo, o conteúdo é regido pelos criadores desses espaços. É comum que os criadores e administradores criem tópicos fixos onde apresentem o grupo, delimitando a temática e apontando o que é permitido e proibido se fazer. Cabe aos membros desses lugares se adequar a essas propostas, sob risco de serem silenciados ou removidos. Ou seja, enquanto Bakhtin (1997) nos descreve que, tratando-se de conteúdo composicional, uma carta de amor, por exemplo, o conteúdo é amor, não significa que dentro do Facebook, o conteúdo composicional seja definido pelo próprio gênero. No Facebook, o conteúdo é delimitado por regras externas ao gênero, dependendo do espaço em que o enunciado será produzido.

Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são parte dos pilares da comunicação, juntamente com língua e enunciado. Entretanto, Bakhtin e Voloshinov (1988) afirmam que os gêneros são “relativamente estáveis”, ou seja, sofrem constantes mudanças e adaptações aos usos que as pessoas fazem da língua. Assim como os enunciados, os gêneros se modificam de acordo com a sociedade e se adaptam às necessidades dos falantes. Nesse contexto, o filósofo explica:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 284)

Bakhtin (1997) distingue gramática de estilo, esclarecendo que não são sinônimos. Segundo o autor, gramática e estilo são elementos tão distintos que por vezes chegam a se opor, o que não significa que seja necessário analisar esses elementos sempre separadamente para se compreender a configuração de um gênero do discurso. Enquanto gramática é um compilado de regras que, de certa forma, coloca os falantes em patamares de objetividade e impessoalidade, o estilo é, por essência, subjetivo. Em outras palavras, para a gramática, a língua pertence à própria gramática, enquanto, para o estilo, a língua pertence aos falantes.

1.5.2 Gêneros discursivos híbridos: *posts* e comentários do Facebook

O fluxo verbal dos gêneros é fluido e, por isso mesmo, o seu estudo é essencial para desmistificar visões simplistas da linguagem. Nessa perspectiva de entendimento, temos o Facebook como esfera de circulação e encontramos, inseridos nessa esfera, os *posts* e os comentários como espécies de gêneros discursivos, ainda que suas definições não sejam rígidas. O teor relativo da estabilidade da definição que Bakhtin e Voloshinov (1988) apontam não apenas algo característico, mas também necessário a esses tipos de gêneros, posto que estão em mudanças estruturais constantes.

Os enunciados do Facebook geralmente privilegiam o estilo acima da gramática, e esta somente ganha valor quando se coloca a serviço do próprio estilo. No caminho da compreensão de como se elaboram e se reproduzem esses dois gêneros, foi necessária a observação dos limites da relevância da gramática, numa visão ampla de língua e também da influência do estilo, numa visão mais individual a partir da relação falante X interlocutor.

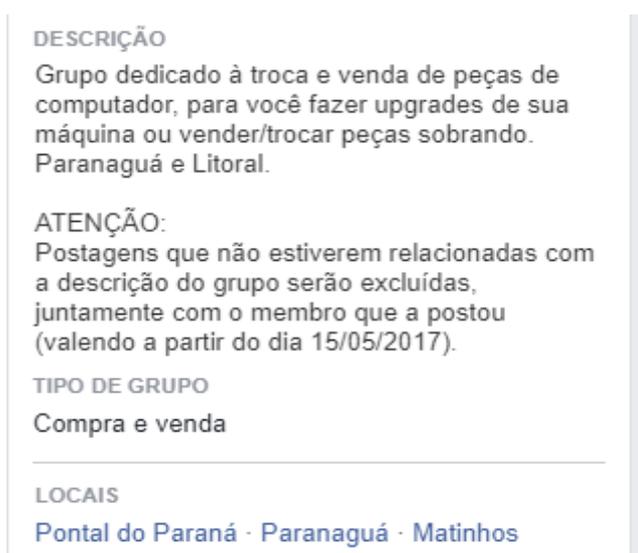
Experimentando a rede e participando do fluxo dos seus enunciados, percebemos que a palavra *post* possui um significado dúbio quando se trata de Facebook. O significado geral é o de ser qualquer enunciado produzido dentro da plataforma. Quando um usuário está produzindo conteúdo no Facebook, utiliza o termo “postando”, ou seja, escrevendo no Facebook. No entanto, quando tratamos dos enunciados produzidos e não das ações de produzir conteúdo no Facebook, a palavra *post* também ganha um sentido mais específico, assemelhando-se a “tópico”. O *post*, seria, portanto, a proposta de discussão ou o conteúdo compartilhado.

O *post* pode ser criado em um perfil de usuário, em uma página ou em um grupo. Num perfil pessoal do Facebook, o *post* pode ser uma foto que o usuário compartilha em seu mural, um texto opinativo, etc. As pessoas que podem visualizar e comentar este *post* podem ser controladas pelo dono do perfil, através de ferramentas de segurança na plataforma. Em uma página, ou *fanpage*, o seu administrador pode criar os *posts* que aparecerão no *feed* de notícias dos seus seguidores. Um determinado seguidor de *fanpage* também podem criar *posts* nas páginas que segue, mas os demais seguidores só verão essa postagem se acessarem

a página, ou seja, apenas o que o administrador da página posta se mistura ao hipertexto do *feed*¹².

Os *posts* criados em grupos funcionam como propostas de discussão e interatividade mais do que de divulgação, como é o caso das *fanpages*. O controle das postagens fica a cargo dos administradores dos grupos. O criador do grupo delimita um tema a que esse grupo se destina e, geralmente, estabelece regras de conduta do que pode e do que não pode ser dito dentro deste espaço. As regras podem aparecer na imagem de capa, numa postagem fixada ou até mesmo na descrição do grupo, conforme o exemplo:

Figura 03: Exemplo de descrição de um grupo do Facebook



Fonte: Facebook.

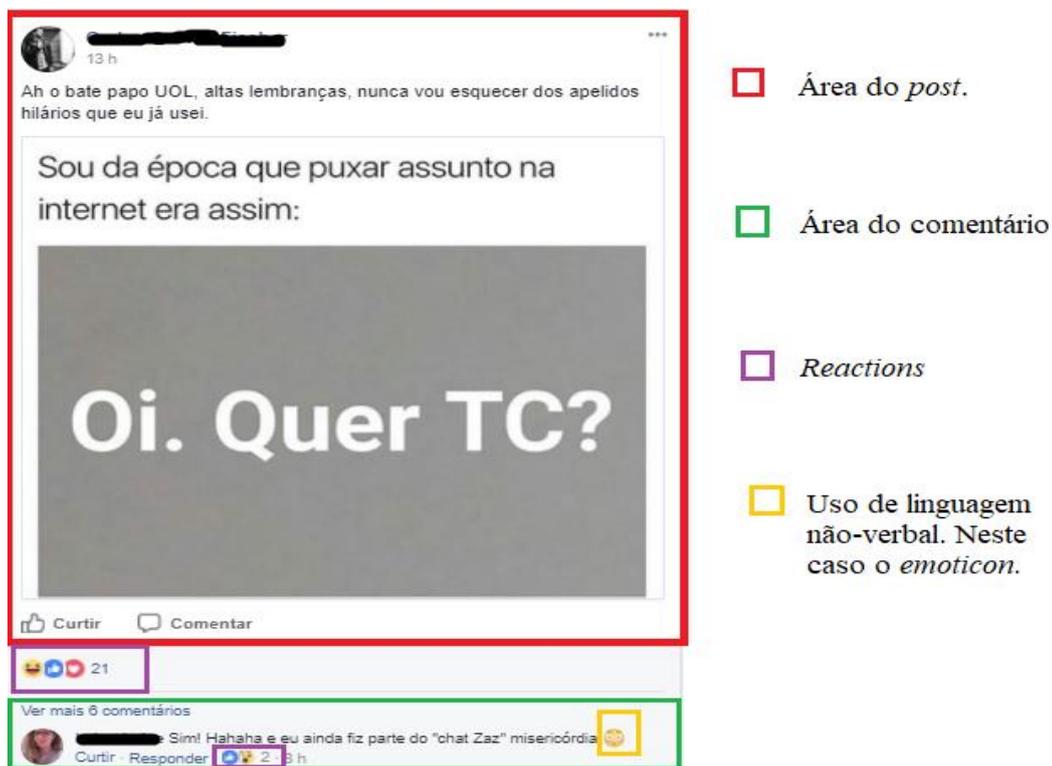
O comentário funciona como resposta ao *post*, que dá continuidade – responsividade – à interatividade proposta pelo *post*. Os usuários usam diversos recursos expressivos, verbais e não verbais, para esta continuidade. Figuras animadas, os “gifs”, figuras representativas, *emoticons* e *memes*, fazem parte do arsenal expressivo das produções de enunciado do Facebook.

¹² *Feed* de notícias é a página inicial que o usuário tem acesso após fazer o *logging* no Facebook. Nela ficam compiladas todas as suas atualizações de grupos, páginas, amigos e demais informações que o algoritmo do site julgue ser de interesse do usuário.

Na figura 04, poderemos ver como uma postagem em um grupo se estrutura, bem como ocorre a continuidade do processo interativo nos comentários. Além do uso de uma figura expressiva, o *emoticon*, o usuário que comenta ainda se expressa com onomatopeia de riso, numa possível tentativa de reproduzir a oralidade em seu texto escrito.

O *post* e os comentários estão também marcados com as “reações” de outros participantes do grupo. Além de permitir que os usuários do Facebook se expressem de maneira não-verbal, essa ferramenta de reações serve também como um termômetro àquele que posta ou comenta, o qual pode ter alguma noção da receptividade de sua produção mesmo se ser necessariamente por escrito.

Figura 04: Exemplo de estrutura de um *post* em um grupo de Facebook



Fonte: Facebook.

Na figura 04, procuramos exemplificar o *post* no sentido de tópico ou proposta de discussão. Nas RSs as fronteiras de gêneros discursivos são flexíveis, dado primeiramente ao fato de ser uma plataforma que se encontra em constante mudanças e, em segundo lugar, devido às múltiplas ressignificações que os usuários empregam aos recursos e ferramentas desta RSs.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste momento, apresentaremos os passos de nosso percurso metodológico da presente pesquisa. Entendemos este itinerário como compositor de nossas estratégias de trabalho e optamos como tipo de abordagem uma modalidade qualitativa, bem como o estudo de caso os quais serão desenvolvidos por meio de uma pesquisa-ação.

2.1 A PESQUISA-AÇÃO

Na área da educação, a pesquisa-ação é uma estratégia chave na busca do aprimoramento, tanto das metodologias empregadas em sala de aula por professores/pesquisadores, quanto do próprio aprendizado dos alunos. A pesquisa “não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados.” (LEFFA, 2006, p. 132).

Escolhemos pesquisa-ação como modelo metodológico pois é o que mais enquadra-se nas etapas trabalhadas. Entendemos a pesquisa-ação como uma tipologia de pesquisa humanizada, em que os envolvidos podem refletir sobre suas próprias ações como sujeito social.

De acordo com Leffa (2006. p. 134),

Quando se pretende efetuar investigações no plano do ensino e da aprendizagem e, mais do que isso, contribuir para alguma transformação no quadro de dificuldades já amplamente descritas em muitas pesquisas na área da Linguística, na de Educação e áreas afins das duas, é indispensável incluir a dimensão prática no próprio arcabouço da pesquisa. O envolvimento direto com a situação estudada e com os sujeitos inseridos nessa situação ainda não é suficiente, pois é preciso, além disso, que esses sujeitos se transformem também em autores dentro do processo, mesmo contrariando as instâncias de poder que deliberam quem deve ditar o quê a quem, dicotomizando, dessa forma, teoria e prática e instituindo a distinção entre produtor e usuário/consumidor.

O entendimento acerca do local onde a pesquisa-ação será realizada é relevante para o processo de levantamento de hipóteses e resultados deste trabalho.

Uma mesma estrutura de pesquisa não obtém, necessariamente, os mesmos resultados ao ser aplicada em locais diferentes, conforme explica Leffa:

Entendo que a pesquisa-ação, vista aqui como uma investigação feita pelo professor para resolver um problema de sua sala de aula, pode tornar a pesquisa muito local, sem possibilidade de ser generalizada; o que é verdade em uma aula de inglês em Juiz de Fora pode não ser verdade numa aula de inglês em Nova York, o que é verdade hoje pode não ser mais verdade amanhã. Seria uma verdade extremamente contextualizada, válida apenas para um determinado local, numa determinada hora. (LEFFA, 2003, p.234).

Não apenas quando se trata de professor de uma língua materna ou estrangeira, mas também a língua materna em locais culturalmente próximos e ao mesmo tempo distintos, o tratamento com o idioma em sala terá suas particularidades. Mesmo estando na mesma cidade, litoral do Paraná, os alunos da comunidade demonstraram através da linguagem, uma vivência cultural muito diferente dos de áreas urbanas.

Em contrapartida, entendemos o Facebook como uma espécie de lugar de materialização da língua. Um lugar com suas especificidades culturais ainda que mosaicas. O internetês, o uso da linguagem não verbal, tais como *memes*, *emoticos*, *gifs* e suas representações próprias do discurso hipertextual das redes virtuais, apesar de não exclusivas à língua portuguesa, estão carregadas de sentidos a serem explorados e expostos à análise e reflexão.

2.1.1 Outras pesquisas com possibilidade de Facebook como ferramenta didática

Outras pesquisas já vislumbram a ideia de utilizar o Facebook como ferramenta didática, entendendo-o como uma possibilidade articuladora entre alunos e professores. Alencar, Moura e Bitencourt (2013), ao realizarem uma pesquisa no Instituto Federal do Sertão Pernambucano sobre a possibilidade de inserção do Facebook como material de apoio pedagógico, concluem que essa mídia social pode possibilitar um bom suporte no processo de ensino e aprendizagem. Essa pesquisa foi realizada entre alunos e professores os quais comungam a opinião de que o Facebook pode colaborar no processo de ensino e aprendizagem. Para Alencar, Moura e Bitencourt, inserir mídias sociais, no caso o Facebook, no contexto estudantil, torna-se

uma tarefa fácil, já que os nativos digitais já estão habituados a utilizar as mídias digitais assiduamente. O uso de tal plataforma como articuladora da rede educacional ultrapassaria as distâncias, aumentando a interação entre alunos e professores. (ALENCAR; MOURA; BITENCOURT, 2013, p. 91)

O Grupo de pesquisa Prática Pedagógica no Ensino e Aprendizagem com Tecnologias Educacionais (PRAPETEC) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) também analisou a possibilidade de inserção do Facebook como objeto pedagógico, tratando o “ambiente virtual com possibilidade de aprendizagem formal”. Os pesquisadores perceberam a possibilidade deste espaço em reunir os diversos tipos de mídia, ampliando as probabilidades de aprendizagem.

Os resultados demonstraram que o Facebook é uma ferramenta que pode ser utilizada como um ambiente virtual de aprendizagem formal, reunindo diversos tipos de mídias em um único ambiente possibilitando e oportunizando a aprendizagem colaborativa, a interatividade e as diversas possibilidades pedagógicas que levam ao aprender a aprender.[...] O Facebook transformou-se não só em um canal de comunicação, mas como uma ferramenta de promoção da aprendizagem colaborativa, promovendo o pensamento crítico ao fornecer oportunidades de debater os conteúdos expostos e a diversidade de conhecimentos do grupo favorecendo a aprendizagem colaborativa, a troca de experiências de saberes. (FERREIRA; CORRÊA; TORRES, 2012, p. 10)

Alguns professores pesquisadores de disciplinas específicas já exploraram possibilidades de associar o Facebook às suas práticas. Simões, Pires e Brigo (2013) abordam o Facebook como ferramenta didático-pedagógica para o ensino de matemática. Além da colaboração com a aprendizagem da disciplina, os pesquisadores fizeram outras observações pertinentes:

As discussões oriundas das situações propostas no Facebook e mediadas pelo educador permitiram a motivação do ensino de novos conceitos matemáticos nas aulas tradicionais. O relato das atividades na sala informatizada e a confecção individual do portfólio possibilitou que a avaliação fosse processual e ainda que cada estudante pudesse se autoavaliar. (SIMÕES; PIRES E BRIGO. 2013. p.9)

Consideramos, portanto, tratando-se da nossa pesquisa-ação, que as observações e opiniões emitidas pelos seus participantes serão relevantes e farão parte das perspectivas nas análises feitas.

2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA-AÇÃO

Para esta pesquisa-ação foram escolhidos alunos de uma turma de 9º ano de um colégio estadual localizado na cidade de Paranaguá, litoral do Paraná. O colégio atende alunos de localidades próximas e de classes sociais diversificadas, porém entre os alunos da turma de nossa pesquisa, não percebemos discrepâncias sociais consideráveis. Não se trata de alunos carentes, contudo não se pode dizer que as famílias desses jovens possuem renda elevada.

Não são jovens muito apegados à leitura de livros clássicos de literatura, mas vários gostam de ler revistas e livros de autoajuda voltados para adolescentes e muitos deles gostam também de ler os livros dos seus *youtubers* favoritos. Tratando-se de leituras *online*, esses alunos afirmaram, tanto no questionário que aplicamos quanto em alguns momentos em sala de aula, não ter o costume de acompanhar *blogs*. Suas leituras em ambiente virtual restringem-se ao Facebook e, em casos de pesquisas solicitadas por professores, costumam recorrer ao Google. Os alunos também comentaram que somente acessam sites fora desses domínios se determinada postagem aparecer “linkada” no Facebook e se despertar muito o seu interesse. Os jovens consideram o Facebook prático e fácil, afirmaram também achar desagradável abrir *links* vinculados na rede para acessar sites postados e preferem fazer leitura completa no próprio site original do que está sendo divulgado no Facebook. Os alunos alegaram que diariamente acessam seu *feed* de notícias e interagem com a que mais lhe chame atenção. Quando consideram alguma postagem interessante, os alunos também costumam ler os comentários que estão vinculados nela e, se for o caso, também interagem com aqueles que estão ali comentando.

A escola possui um laboratório de informática, porém poucos computadores funcionam e não há aulas que o utilizem, posto que este espaço também funciona como sala dos professores, utilizado para reuniões de equipe pedagógica e almoxarifado improvisado de materiais didáticos. A escola tem acesso à internet no laboratório, o acesso às redes sociais, porém, é bloqueado. Há um outro meio de acesso à internet na escola via *wifi*, protegido por senha e destinado somente aos funcionários da instituição. O sinal é oscilante e funciona em poucas partes da escola, e os funcionários do colégio são orientados a não fornecer a senha para os alunos.

Na turma participante de nossa pesquisa, alunos que têm acesso à internet móvel (planos de dados móveis de operadoras) são poucos, apesar de todos os

alunos da turma possuírem *smartphones*. Não há atividades didáticas envolvendo o uso de celular em sala de aula, inclusive o colégio orienta que os professores proíbam o uso desses aparelhos no momento da aula. Mesmo assim, de maneira furtiva, muitos alunos acabam usando celular em sala de aula e, quando flagrados, são repreendidos.

Devido ao fato de ser proibido o uso de celular na sala de aula, para aplicarmos as atividades que propunham o uso de Facebook, precisamos orientar que elas fossem realizadas em casa, deixando para a sala de aula os momentos de roda de conversa onde refletimos sobre as produções no grupo.

O grande conflito que percebemos neste contexto é que os alunos dessa turma nasceram todos depois do ano 2000, sempre acessaram a internet, não se lembram exatamente quando começaram a usar redes sociais, pois provavelmente o fazem desde de muito cedo. Ou seja, aprenderam a falar, a dar os primeiros passos e, concomitantemente, a usar internet. O contato com as redes sociais está impregnado à sua vivência, e esses jovens desconhecem um mundo que funcione sem internet. Como pode então, a escola, no papel de formadora do cidadão pleno e co-preparadora do indivíduo para sociedade, negar este contexto em suas práticas e regimentos?

É importante que se ressalte aqui que a escola em questão, onde existe este 9º ano objeto de nossa pesquisa, não é uma exceção à regra, isto é, nos encontramos historicamente num cenário educacional em que o uso da internet faz parte amplamente das práticas docentes. Dificilmente vemos internet sendo utilizada nas escolas com a finalidade didática, algumas ainda ensaiam um uso direcionado à pesquisa formal e pouquíssimas englobando Facebook.

Em contrapartida, o colégio onde realizamos nossa pesquisa possui uma *fanpage* no Facebook, ainda que com poucas postagens e mais destinada à divulgação de fotos de atividades e datas comemorativas. Nesta *fanpage*, a maioria dos *posts* envolve os alunos do ensino médio noturno. Poucos alunos do 9º ano tinham conhecimento da *fanpage* e apenas dois alunos da sala afirmaram já tê-la acessado. Segundo os alunos, esta página nunca foi usada de forma didática por nenhum professor.

2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Esta proposta não prevê um trabalho isolado com a disciplina de Língua Portuguesa. Trazemos uma sugestão de trabalho inter-disciplinar envolvendo a disciplina de História. Criamos um grupo no Facebook intitulado “Falando Sobre” o qual se pautará na temática do diálogo. Apenas o professor de Língua Portuguesa criará *posts* neste grupo, enquanto os alunos participantes poderão curtir (reagir) e comentar tanto as postagens quanto responder comentários de colegas. As postagens desse grupo terão *links* de notícias atuais, compartilhamento de vídeos, *links* de jogos didáticos de conhecimentos gerais, etc. Mesmo nos *links* de notícias atuais, a postagem do professor conduzirá o aluno que faça relações com fatos históricos. As etapas desse protótipo didático se dividiram em:

- levantamento diagnóstico do contato dos alunos com RSs e Facebook através de questionário quantitativo;
- apresentação do grupo aos alunos e estímulo à participação;
- debates presenciais semanais sobre os mesmos temas das postagens, sendo cada semana uma postagem escolhida. Neste momento se debaterá tanto o tema do *post* quanto as produções geradas: comentários, respostas de comentários, curtidas, etc.
- atividade contrastante para reflexão: será produzido um mural com o tema “A identidade da negra brasileira” na semana da Consciência Negra, o qual será ornamentado de forma lúdica, podendo os alunos produzirem um hipertexto, imitando o Facebook, inclusive com *reactions*, imagens, etc.
- debate presencial intitulado “Eu online X Eu offline”. Reflexão sobre como nos expressamos na rede, os recursos que usamos, os problemas nos processos de enunciação, entre outros. Neste momento, traremos para a pauta questões que envolvam ética, convivência, responsabilidade sobre o que se fala, etc.;

3 APLICAÇÃO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA A PESQUISA-ÇÃO

Aplicamos a pesquisa-ação em um semestre do ano letivo de 2017 e tivemos como procedimentos de coleta de dados: um questionário diagnóstico, capturas de tela do grupo do Facebook, textos e colagens de atividades feitas na escola e relatórios das reuniões em sala de aula. A turma de 9º ano, alvo de nossa pesquisa, era composta por 25 alunos do período da manhã. Quanto às capturas de tela, borramos a foto e parte do nome dos alunos para resguardarmos suas identidades e cobrimos com um nome fictício, para auxiliar na associação durante as menções e análises.

3.1 QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO SOBRE O USO DE REDES VIRTUAIS – ANÁLISE.

Antes de aplicarmos nosso protótipo didático propriamente dito, solicitamos que os alunos respondessem a um questionário afim de investigarmos a relação deles com o Facebook, o papel desta rede em sua vida, bem como suas preferências e perspectivas num possível aporte didático. Esse questionário esclareceu aspectos tanto sobre as práticas discursivas dos alunos na rede quanto suas preferências enquanto espectador/leitor.

A partir das repostas do questionário, pudemos levantar os seguintes dados em uma turma de 9º ano com 25 alunos:

- todos os alunos afirmaram possuir um perfil ativo no Facebook;
- 18 deles consideram o Facebook importante para sua vida;
- 21 desses alunos acreditam que o Facebook pode proporcionar possibilidades de aprendizagem;
- todos gostariam que o Facebook fosse utilizado como material didático nas aulas de sua escola;
- as ferramentas que eles mais usam na redes sociais são “curtir” e “comentar”;
- a maioria dos alunos (mais de 70%) afirmou conhecer as regras do Facebook, não obstante poucos souberam citar alguma regra, e essas poucas citadas estavam ligadas com *posts* relacionados à violência. Nenhum mencionou o que acha relevante para a saúde do convívio na rede;

- os tipos de postagens que mais chamam a atenção dos alunos são as que têm recursos visuais. Dentre esses, a maioria afirmou preferir os que contêm imagens (fotos ou ilustrações/desenhos) e *gifs*;
- os alunos não têm muita preferência por vídeos, a não ser aqueles que já são vinculados “upados” na própria plataforma. Vídeos vinculados através de *links*, pertencentes a outros sites, como Youtube, não costumam chamar a atenção dos alunos;
- *posts* sem recursos visuais não costumam chamar a atenção dos alunos;
- *posts* com linguagem mista (verbal e não verbal), ou seja, mesclando fotos, ilustrações ou *gifs* com textos produzidos pelo próprio autor do *post*, foram considerados como os mais atrativos;
- os alunos consideram que a forma com que as pessoas se expressam no Facebook, opinam sobre algum assunto ou expõem suas opiniões, é ruim. “Penso que muitas pessoas possuem alguns problemas em se expressar no Facebook, formulam o texto de forma confusa e isso pode comprometer a clareza e a compreensão da ideia ao ponto de vista de quem lê”;
- os alunos acreditam que a maneira que eles mesmos usam para se expressarem no Facebook, expor suas opiniões, também é ruim: “Penso que eu possuo alguns problemas em me expressar no Facebook, às vezes formulo o texto de forma confusa e isso pode comprometer a clareza e a compreensão da ideia ao ponto de vista de quem lê”;
- para buscar um caminho que leve a melhora das produções textuais no Facebook, facilitando a conexão de sentido entre quem escreve e quem lê, os alunos consideraram relevante, ao escrever, tentar se colocar no lugar do leitor;
- tratando-se desta rede, uma minoria de alunos considerou importante revisar o que se está escrevendo, observando o máximo possível a pontuação e ortografia.

Percebemos que os alunos valorizam bastante um *post* com recursos visuais. Sobre esse quesito, em uma de nossas reuniões, nesse processo de produção semiótica, o uso da imagem em seus diversos formatos: foto, gravura, vídeo, entre outros, teve grande relevância. Para os alunos, uma mensagem é melhor compreendida quando indexada a uma imagem, uma piada é mais engraçada quando transformada em um *meme*. Recentemente, talvez percebendo o valor do apelo

visual, o Facebook atualizou seu *layout* permitindo que *posts* com até 82 caracteres sejam postados com fundo colorido, conforme a figura a seguir:

Figura 05: Exemplo da ferramenta que permite colorir textos no Facebook.



Fonte: Facebook.

A figura 05 exemplifica o entendimento da importância dos recursos multissemióticos na Web 2.0. O Facebook, ao integrar na atualizações da própria rede uma ferramenta que liga a produção de texto ao emprego de recurso imagético, demonstrou de forma concreta um interesse em suprir a necessidade por recursos visuais de seus usuários.

3.2 O GRUPO NO FACEBOOK “FALANDO SOBRE”, PARTICIPAÇÕES E ANÁLISES COLABORATIVAS

A primeira etapa da aplicação do nosso protótipo aconteceu por meio de um grupo no Facebook. Esse grupo criado por nós teve como objetivo ser um espaço simples, com uma temática despretensiosa. A ideia era de os alunos terem contato com um espaço online nesta rede social e puderem participar dele de forma livre, produzindo seus enunciados e participando das propostas interativas. Os posts de discussão foram todos produzidos por nós, enquanto coube aos alunos tecerem opiniões por meio das ferramentas “comentar”, “responder” e “curtir/reagir”. A escolha

dessas três ferramentas se deu pelo fato de permitir que se enfoque a interatividade através da postura e do posicionamento dos alunos por meio da linguagem nas redes sociais.

Escolhemos o nome “Falando Sobre”, justamente pelo teor despretenhoso desse grupo, ou seja, não desejávamos que ele fosse um espaço com um aspecto demasiadamente formal quanto seria se acaso colocássemos, por exemplo, algo como “Grupo de Estudos de História” ou “Grupo de Estudos de Língua Portuguesa” e afins. A ideia era que fosse um grupo simples, onde a participação para o debate seria apenas um convite e não um prolongamento das tarefas escolares.

Como capa do grupo, utilizamos uma foto famosa da escultura de Carlos Drummond de Andrade, ícone literário brasileiro. Esta estatueta, localizada em Copacabana no Rio de Janeiro, tornou-se um símbolo metafórico de interatividade entre autor e leitor, pois muitos turistas a visitam e tiram foto como se estivessem interagindo com Drummond, conversando, desabafando, etc.

Figura 06: Capa do grupo Falando sobre



Fonte: Facebook.

Como apresentação do grupo, deixamos um *post* fixo e mantivemos nele o teor de convite ao qual nos propomos, o de *falar sobre* as coisas, os fatos diversos que nos cercam e que podem, em maior ou menor graus, afetar nossa vida. Buscamos

uma linguagem descontraída, informal, com uso comum de verbos neológicos, presentes nas conversas em redes sociais, tais como: “memetizar”, fazer e postar *memes*, “emojizar”, usar emoticos, etc.

Neste *post* acrescentamos ainda uma imagem ilustrativa, a do meme “Meu Deus, me solta” ou apenas “Me solta¹³”, que viralizou na internet no ano de 2015. Apesar de o *meme* não ser tão atual, se pensarmos em tempos de internet, mas problematizou a questão do controle, bem como manifestar, pela internet, críticas, indiretas, anseios. Esta imagem da mulher que segura um E.T, com legenda “Meu Deus uma polêmica! Me solta, que eu preciso fazer textão no Facebook”, combinou com a ideia que tínhamos de incentivar a expressão livre no grupo “Falando Sobre”.

Figura 07: Apresentação do grupo, publicação fixada



Fonte: Facebook.

¹³ A imagem original do *meme* pertence ao quadro “Amor desarmado”, de William Adolphe Bouguereau, em que uma figura feminina segura um cupido. O site Bouguereau Remastered explica que, em 2008, um artista brasileiro conhecido como Mandrak enviou a montagem com um extraterrestre para o concurso de Photoshop Worth1000 e, desde então, viralizou.

Essa postagem fixada, que tinha, conforme já mencionamos, apenas o intuito de apresentar o grupo e convidar para participação, recebeu comentário com crítica por parte de uma aluna. Enquanto, para nós, o verbo “discutir” significa o ato de trocar ideias, opiniões, no sentido de somar saberes, para a aluna tinha outro significado. Presencialmente em uma das reuniões, quando tratamos desse *post*, a aluna explicou que teceu o comentário a partir da concepção de discussão como mera disputa de ideias sem almejar uma convergência e com possíveis trocas de agressões verbais. Nas palavras da aluna: “Eu falei aquilo porque no começo eu estava entendendo que discutir é bater boca, xingar, *tretar*, reclamar, o que para mim não leva a nada.”

Figura 08: Comentários na publicação fixada



Fonte: Facebook.

No momento da interação, percebemos essa possível interpretação da aluna e elaboramos um comentário, utilizando verbos como “comentar” e “refletir”, potencialmente mais brandos. A aluna reelaborou seu posicionamento, falando do caráter positivo do debate saudável.

Após o processo de exploração dos conteúdos postados neste grupo, deixamos a cargo dos alunos a escolha entre os que melhor lhe despertassem o interesse em: comentar, responder e “reagir”. Posteriormente a esta etapa, em rodas de conversa que aconteceram semanalmente (às segundas ou às terças-feiras), debatemos sobre as postagens e a responsividade dos alunos no grupo. Nessas rodas de conversa, os discentes falaram sobre as postagens que acharam mais interessantes, as relações que puderam perceber entre o tema do *post* e conteúdos vistos na escola.

Nossos *posts* envolveram conteúdos da disciplina de História, relacionados com notícias atuais, contudo a escolha dessa disciplina é apenas exemplificadora, sendo possível a abordagem de outras em protótipos didáticos semelhantes. Escolhemos essa disciplina por dois motivos: primeiramente porque é uma disciplina que, apesar de não ter a língua como foco de aprendizado, está diretamente ligada à leitura. Segundo, porque é uma disciplina que tem como um de seus principais vieses a reflexão sobre as ações dos sujeitos e os resultados dessas ações.

A aprendizagem do conteúdo de História, apesar de estar sendo colocado como algo secundário nesta pesquisa, pode permitir que os alunos tenham contato com uma aprendizagem diferenciada, relacionando *vloggers*, sites, jogos, com o conteúdo disciplinar e o Facebook funcionando como eixo central de veiculação. Secundário porque nosso enfoque é o uso da língua bem como a responsabilidade social sobre a produção de enunciado em espaços *online* e as estratégias criativas de expressão e interatividade. Todavia, o planejamento das postagens vinculadas contou com a colaboração do professor de História que ministra aulas para o 9º ano, sendo decisiva tanto na escolha dos conteúdos, quanto no teor didático – ainda que despretenso e informal – dos *posts*. Para analisarmos as coparticipações dos alunos neste grupo, separamos algumas colaborações nas quais percebemos detalhes relevantes que possam revelar aspectos da responsividade dos jovens nas RSs.

3.2.1 O *post* sobre Ditadura Militar: o vídeo longo

Percebemos que, dentre todos os *posts* que elaboramos no grupo, os que mais despertaram o interesse dos alunos foram aqueles em que o conteúdo de História possuía relações diretas com acontecimentos atuais. Aqueles que apenas

propuseram algum tipo de discussão acerca de algum fato histórico não receberam atenção dos alunos. A exemplo disso, produzimos dois posts muito semelhantes, ambos vinculando vídeos do mesmo canal no YouTube, o Nostalgia.

Um dos vídeos trazia uma explicação sobre a Segunda Guerra Mundial; vinculamos, então, este vídeo com a legenda: “Comente o que você entendeu da Segunda Guerra Mundial”. Nenhum aluno respondeu. Já, referente ao segundo vídeo, sobre Regime Militar no Brasil, também produzido pelo mesmo canal, elaboramos uma legenda na qual o aluno pudesse refletir sobre como era viver na época da Ditadura Militar no Brasil comparando com como é hoje. Mesmo sem assistir previamente ao vídeo, alguns alunos responderam, demonstrando maior interesse pelo tema.

Figura 09: *Post sobre Ditadura Militar*



Fonte: Facebook.

Em reuniões, os alunos justificaram este interesse pelo fato de o *post* estabelecer relações com que eles vivenciam hoje, inclusive a constante rememoração presente nos diversos veículos de mídia que percebem em relação a este tema da fase de governo militarista. Apesar do interesse pelo tema, graças a uma reelaboração do enunciado do *post*, ainda faltou entendermos o porquê eles não

quiseram assistir ao vídeo¹⁴. Esse questionamento foi esclarecido pelos alunos em sala que responderam com unanimidade que o vídeo era longo, pois possuía mais de uma hora. Os que chegaram a assistir, alguns disseram que entenderam bem e tiraram dúvidas com o vídeo, outros acharam que, pelo fato de ser extenso e com muita informação condensada, foi difícil de acompanhar o raciocínio sem se perder no caminho. No entanto, todos consideraram o vídeo divertido e colaborativo na aprendizagem do conteúdo, sendo algo que está *online* e pode ser consultado a qualquer momento que quiserem.

Figura 10: Comentários no *post* sobre Ditadura Militar

Fernanda Kil compartilhou um link.
27 de julho

Há muitas pessoas que acreditam que na época do Regime Militar a vida era mais tranquila do que hoje.

Você conhece alguém, avós, tios, que lembrem daquela época?

Compartilhe conosco a opinião deles sobre essa fase na história do Brasil. No link abaixo há um resumo desse período feito pelo canal NOSTALGIA que nos ajuda, de maneira simples e divertida, compreender mais sobre esse assunto

Regime/Ditadura Militar / HISTÓRIA
Entre 1964 e 1985 o Brasil passou por um dos momentos mais complicados de sua história. Não podíamos votar para presidente, músicas e jornais eram censurados...

YOUTUBE.COM

Curtir Comentar Compartilhar

WILIAN K. KARINE Visualizado por 7

LEONA Acho q em todos as maneiras politicamente "corretas" tem os pros e os contras, e necessário debater e forma uma maneira que seja boa para muda essa "caca" de pais q vivemos.
Curtir · Responder · 1 h

Nise Conheço, o avô de uma colega dizia ser maravilhoso durante a ditadura, ele defendia não haver violência nas ruas, e mais segurança. Ele era militar na época.
Curtir · Responder · 9 min

LINIKER Nossa, aí é fácil achar tudo maravilhoso né hehehehe.
Curtir · Responder · 2 min

Escreva uma resposta...

Fonte: Facebook.

¹⁴ Vídeo: Regime/Ditadura Militar/HISTÓRIA do canal "Nostalgia" do YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CRbZwM7fjYM&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICPrZ7kaiXsvtPxq&index=5>> Acesso em: 15 mar. 2017.

3.2.2 O post sobre Segunda Guerra Mundial: o quiz

O post com um quiz¹⁵ sobre fatos e curiosidades da Segunda Guerra Mundial despertou o lado pesquisador dos alunos. Mesmo não tendo respondido no post do quiz, muitos deles responderam o próprio quiz, testando seus conhecimentos. Os alunos comentaram que, quando percebiam que não sabiam as respostas das perguntas, ou que achavam que sabiam e erravam, recorriam ao site do Google, livros didáticos, ou ao professor de História. O quiz, por ser uma espécie de jogo de perguntas e respostas, despertou o lado competitivo dos adolescentes e, por conseguinte, a curiosidade sobre o tema.

Figura11: Post com o quiz da Segunda Guerra Mundial

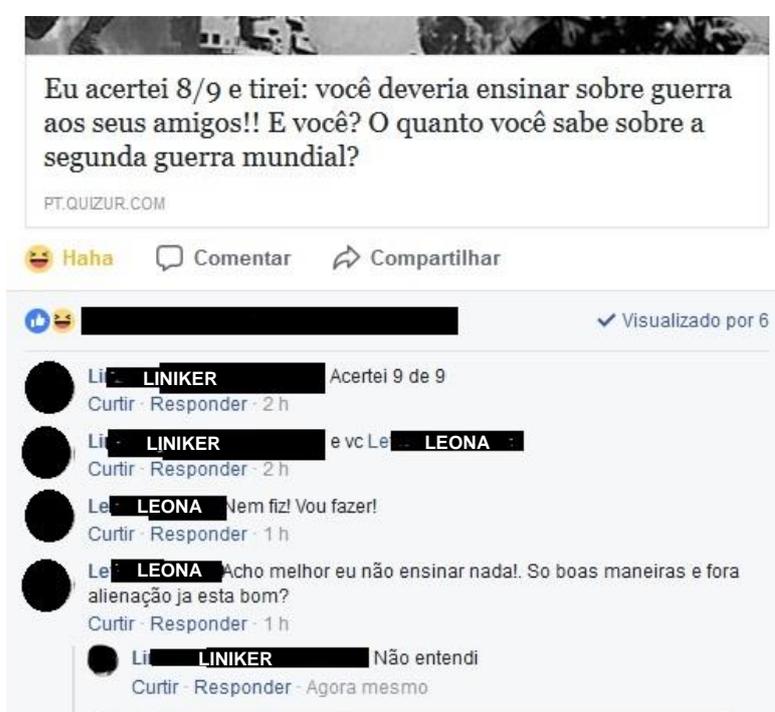


Fonte: Facebook.

¹⁵ Quiz: "O Quanto você sabe sobre a Segunda Guerra Mundial?". Site "Quizur". Disponível em: <<https://pt.quizur.com/trivia/faca-o-teste-e-descubra-o-que-voce-sabe-sobre-a-segunda-guerra-mundial-Mbb?r=8&>>. Acesso em: 01 de mar. 2017.

Algo peculiar aconteceu na produção de comentários e respostas deste *post*. O aluno, que trataremos apenas por “Liniker” – um dos mais participativos do grupo – , comentou neste *post* sobre quantas questões acertou e, em seguida, utilizou o recurso de “marcar” para perguntar a uma colega quantas ela acertou. Essa colega – que trataremos apenas como “Leona” – comentou afirmando que não iria fazer o *quiz* e produziu mais um comentário que, ao que parece, não foi entendido pelo aluno Liniker, algo, aparentemente, desconexo ao tema.

Figura 12: Comentários no *post* com o *quiz* sobre a Segunda Guerra Mundial



Fonte: Facebook.

Para Bakhtin e Voloshinov (1988), num processo de interatividade, a compreensão do tema demanda uma “contrapalavra”, sendo ela de conflito ou de acordo. É preciso que essa contrapalavra se oriente em relação à palavra do locutor para que não aconteça ruptura de sentidos. O autor também afirma que, nos processos de negociações de sentidos explícitos, a continuidade da interação está imbricada a uma reflexão sobre as expressões linguísticas utilizadas. Ou seja, para que nas ações linguísticas haja continuidade e não ruptura no processo interativo, é necessário que haja reflexão sobre a linguagem. No *post* do *quiz*, percebemos que houve uma descontinuidade. O aluno Liniker afirmou não ter entendido o que a colega comentou e, no momento do *post*, não teve sua dúvida sanada. Em sala de aula

conversamos sobre este *post* em busca de investigarmos o que houve e qual o motivo desta descontinuidade. Buscamos averiguar coletivamente a questão antes de perguntar para a própria autora do comentário o que de fato ela quis dizer.

Chegamos à conclusão de que provavelmente o que Leona desejava expressar era: “Acho melhor eu não ensinar nada! Só boas maneiras e ‘fora a alienação’. Já está bom?”. Percebemos que a aluna não fez uso de acentuações que seriam gramaticalmente necessárias às palavras “só”, “já” e “está”. Contudo, os alunos não apontaram a falta de acentuação como o problema central nessa construção, pois, devido ao uso de *smartphones* e da ferramenta de corretor automático, o uso de acento, por vezes, fica truncado, faltando ou sobrando. Portanto, tratando de RSs, os alunos afirmaram estar habituados a ler com a falta ou sobra de acentuação e compreender o que está sendo dito, numa postura consensualmente compreensiva das limitações e peculiaridades dos aparelhos mais usados na Web 2.0. Neste contexto, os jovens disseram estar acostumados a fazer correções mentais de forma quase automática. O problema central, neste caso, foi considerado a escolha de pontuação influenciando na divisão das frases.

Os alunos, inclusive a própria autora do comentário, consideraram que, subdividindo a segunda frase e acrescentando ao artigo “a” antes da palavra “alienação”, o comentário ficaria claro. O uso das aspas para destacar a expressão “fora a alienação” também pareceu que influenciaria no processo de entendimento, pois, sem elas, este trecho parecia dizer “sem contar a alienação” ou “retirando a alienação”. Um outro aluno da sala perguntou ao aluno Liniker se, acaso ele tivesse entendido antes, qual seria sua resposta, o qual afirmou que diria algo como: “Isso não tem nada a ver com o *post*”. Para Liniker, houve no comentário da aluna uma tentativa de ofendê-lo, ou atacá-lo e, neste caso, ele evitaria uma possível troca de farpas com esta frase, encerrando a discussão.

3.2.3 O *post* sobre Reforma Trabalhista: a animação curta

Um dos temas mais abordados na mídia em 2017 foi o ligado à Reforma Trabalhista¹⁶, aprovada em 11 de julho de 2017, a qual reformulou os direitos

¹⁶ A Reforma Trabalhista no Brasil é de um projeto de lei que gerou mudanças profundas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Foi proposto e apresentado pelo presidente Michel Temer

constitucionais dos trabalhadores brasileiros. Muitas polêmicas foram levantadas sobre este tema e na internet as opiniões contra e a favor surgiram de todas as partes. Elaboramos um *post* vinculando uma animação¹⁷ de apenas 4 minutos e 20 segundos que abordava o tema, posicionando-se de maneira contrária a ele. Perguntamos aos alunos quais eram as suas opiniões sobre o assunto.

Figura 13: *Post* sobre Reforma Trabalhista



Fonte: Facebook.

Diferentemente dos *posts* sobre Segunda Guerra Mundial e sobre Regime Militar, o número de alunos que assistiu ao vídeo “Reforma trabalhista, antes e depois” foi consideravelmente maior. Por se tratar de uma animação com linguagem simples e objetiva, os alunos o consideraram divertido e fácil de entender as informações que ele fornece. Por outro lado, o *post* rendeu poucas respostas no grupo Falando Sobre, enquanto, na roda de conversa, o tema foi bastante comentado e a grande maioria dos alunos afirmou que, quando se trata de ver um vídeo *online*, prefere os mais curtos e objetivos.

em 23 de dezembro de 2016 e, após votação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sancionado pelo presidente Temer em julho de 2017, entrou em vigor no dia 11 de novembro do mesmo ano. Trata-se de um projeto polêmico e muitas manifestações aconteceram no país em rejeição às alterações.

¹⁷ Vídeo/animação: “Reforma Trabalhista, antes e depois” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vXz_3KEPw78> Acesso em: 01 de abr. 2017.

Figura 14: Comentários, reações e respostas no *post* sobre Reforma Trabalhista



Fonte: Facebook.

Nos comentários deste *post*, os alunos não interagiram entre si. A aluna Leona fez inferências sobre questões políticas relacionando, ainda que brevemente, as desigualdades sociais com mordomias de políticos no poder. O tom de revolta da aluna diante do tema é perceptível principalmente quando faz uso de expressão pejorativa para se referir a estes poderosos: “bambaba” ou “bambambam”. Mesmo com o que seria considerado um possível problema de digitação ou ortografia, Leona tem o cuidado de fazer uso de aspas para destacar a expressão. A aluna subtraiu o “r” de infinitivo no verbo “reformatar”. Em reunião dialogamos sobre esse “r” e a possibilidade de ambiguidade interpretativa dada à falta dele. Os alunos demonstraram dificuldade em compreender a diferença semântica em relação à ausência e à presença desta letra para marcar o infinitivo. De acordo com os alunos, essa dificuldade pareceu estar permeada dos seguintes fatores:

- (i) incompreensão ou dificuldade em fixar a nomenclatura do significado de “infinitivo” com a sua forma concreta, ou seja, entender com clareza que trata-se de infinitivo, a forma nominal do verbo, não havendo desinência de número, modo, tempo ou pessoa;

- (ii) associação entre as modalidades escrita e falada da língua, pois na fala nem sempre verbalizamos este “r”, sendo pronunciado “reformá” em vez de “reformatar”;
- (iii) dissociação com o real significado de “reforma”, enquanto forma verbal, tratando-se da terceira pessoa do singular do presente do indicativo.

Alguns alunos disseram ainda que fazem uso de acentuação em vez do “r” para demarcar infinitivo, ou seja, escrevem “reformá” em lugar de “reformatar”. Apesar de estar ortograficamente incorreto, não podemos considerar este um exemplo de dificuldade com uso de infinitivo e sim uma escolha linguística, definindo estilo. O aluno que faz este tipo de opção tem clareza da diferenciação entre terceira pessoa do singular no presente do indicativo e infinitivo, apenas escreve o infinitivo de uma outra maneira, adaptando a escrita à fala. Com o uso da acentuação, a possibilidade de ambiguidade se anula e a demarcação de infinitivo é feita ainda que em desacordo com a gramática normativa.

Para Bakhtin e Voloshinov (1988), a língua, como sistema estável de formas idênticas é abstração científica, servindo para teorizar a língua, mas não abrange de forma satisfatória a realidade concreta da língua. A escolha pela acentuação para demarcar infinitivo, a qual alguns alunos afirmam fazer é, portanto, um recurso expressivo, sendo a expressão: “tudo aquilo que se forma no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se através de signos. A expressão é composta de conteúdo que é interior ao indivíduo e objetivação, que é exterior e que se encaminha a outrem.” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1988, p. 113).

Outro recurso expressivo também ligado à oralidade aparece na fala do aluno Liniker ao usar “kkkkkk” para expressar um tipo de gargalhada. Este desejo de compartilhar o riso nas RSs refletiu-se nas produções de enunciado *online*, sendo uma confirmação da ideia que linguagem extrapola a função comunicativa. Linguagem é também expressão e “escrever o riso” não tem outra função a não ser esta, expressar-se. De acordo com Barton e Lee (2015, p. 30), “as pessoas exploram as virtualidades desses espaços de escrita e as formas letradas estão sendo renegociadas. Há uma explosão de novos gêneros e protogêneros, germes de futuros gêneros.”

3.2.4 O post sobre a criminalização do funk: o debate

O post que mais teve comentários e respostas foi o que tratou de um projeto de lei que pretende criminalizar o funk no Brasil. Dentre todas as postagens, esta foi considerada pelos alunos como sendo a mais polêmica e, por conseguinte, a mais instigante a se posicionar expondo uma opinião nos comentários. Polêmica, porque os alunos demonstraram ter opiniões divergentes, mesclando suas preferências musicais e entendimentos acerca de política no Brasil para formular suas ideias e posicionamentos.

Mesmo os alunos que optaram por não comentar no grupo, comentaram na roda de conversa e percebemos um grande engajamento de todos neste debate.

Figura 15: Post sobre criminalização do funk



Fonte: Facebook.

Na sala de aula, os alunos discutiram sobre que interesse estaria por trás dessa tentativa de censura, se estariam baseados em conceitos moralizadores, se era parte de um plano para desviar o foco de questões mais relevantes socialmente, etc. No *post*, a aluna Leona comentou de forma a posicionar-se contrariamente a este projeto de lei. Novamente a aluna não acentua todas as palavras e, mais uma vez, parece que isso não interfere no entendimento da leitura dos outros alunos. A aluna, que chamaremos de “A.*”, também comentou parecendo ter o mesmo ponto de vista de Leona, contrária ao projeto de lei e crítica aos políticos. Debatendo em sala, levantamos essa questão e percebemos que tanto as duas como os outros alunos que também comentaram o *post* não perceberam que a notícia afirma que o projeto de lei havia sido elaborado por um empresário e não alguém com cargo político. Apenas uma aluna, que chamaremos de Karine e que não comentou no *post*, percebeu este detalhe. A aluna Karine, assim como a maioria dos dessa turma, preferiu acompanhar as movimentações do grupo apenas lendo.

Somente o aluno Liniker comentou posicionando-se contrário aos comentários das alunas anteriores. Para tanto, Liniker ainda fez uso da ferramenta “marcar” para direcionar-se diretamente a Maria, mesmo ela não sendo precursora do posicionamento. A aluna então trocou o recurso “comentar” pelo “responder” e respondeu num tom diplomático o comentário de Liniker.

As alunas que chamaremos de Maria, Nise e Ana teceram comentários alinhando-se ao posicionamento da aluna Leona. Não apenas as falas mas também o uso de *reactions* demonstraram concordância com a colega.

Inicialmente o Facebook contava apenas com o recurso da “curtida”, porém, atualmente em nossa pesquisa, foi preciso que adaptássemos esses conceitos para a ferramenta *reactions*, que nada mais é do que uma proposta estendida das possibilidades semânticas da curtida e tentativa de especificar as funções dessa ferramenta, sendo a curtida a *reaction* matriz das outras que surgiram mais tarde. Barton e Lee (2015, p. 120) elucidaram algumas funções da ferramenta curtir:

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

Sendo a curtida uma ferramenta plurifuncional, chave central e símbolo principal da interface do Facebook, essa extensão para outras específicas foi um processo natural e esperado, tratando-se de uma plataforma que está em constante adaptação às significações e dos usos dos seus participantes.

A aluna Leona ainda retribuiu, também com *reactions* positivas, como formas de “agradecimento pelo apoio”. A aluna Nise comentou o *post* apenas expondo seu ponto de vista, mantendo-se alheia ao debate que se iniciava, mesmo assim, por compartilhar das mesmas opiniões de Leona, também curtiu seu comentário.

Os comentários seguintes concentraram-se mais entre Liniker e Leona. Com opiniões discordantes, os alunos gradativamente transpuseram a linha entre opinar e fazer ataques pessoais de forma relativamente velada. A aluna Ana ainda teceu mais um comentário de crítica aos políticos e fez uso de *hashtag* marcando, em linguagem característica de rede social, um aforismo ligado à política. Entretanto, o debate entre Liniker e Leona seguiu sem espaço para outras interações.

Figura 16: Comentários no *post* sobre criminalização do funk



Fonte: Facebook.

Percebemos que o que aconteceu entre esses dois alunos foi uma espécie de “violência simbólica” através da linguagem. Violência, porque houve certo intuito de agressão, porém simbólica porque ambos não fizeram uso de palavrões nem palavras de ódio ou coisa semelhante. Contudo a essa violência é percebida em diversos momentos: o uso irônico da expressão “Meu querido”, duas vezes utilizada pela aluna Leona; o pedido de calma do aluno Liniker, seguido de risadas de deboche como “kkkk” e “hehehe”; a pergunta sarcástica: “Mas você tá nervosa?” e também as tentativas de desqualificar a ideia do outro tanto da parte de Leona, em dizer que o colega não entende nada de cultura, quanto de Liniker em usar um *gif*, para, indiretamente, dizer que a colega estava falando “burrices”. O aluno utiliza ainda o recurso de *reactions* marcando com um “haha” o comentário em que Leona afirma não estar brava.

Por mais que se diga que a plataforma tenha criado a reação nomeada como *haha* na intenção de possibilitar que os usuários expressem sua “risada” diante de algo que considerem engraçado, não podemos dizer que o mesmo aconteceu neste caso. Ou seja, uma ferramenta de compartilhamento do riso foi (re)significada para um deboche e, tal qual afirmou o próprio aluno: “Eu quis debochar, mas ao mesmo tempo queria que ela levasse na esportiva e não levasse a *treta* a sério.” Sobre esses processos de relação entre forma e (re)significação no emprego do enunciado, Bakhtin esclarece que:

a forma não pode ser compreendida independentemente do conteúdo, mas ela não é tampouco independente da natureza do material e dos procedimentos que este condiciona. A forma depende, de um lado, do conteúdo e, de outro, das particularidades do material e da elaboração que este implica (BAKHTIN, 2003 apud MARSARO, 2013, p. 184)

Figura 17: Uso da *reaction* “haha” - deboche



Fonte: Facebook

Na reunião em que tratamos do *post* sobre criminalização do funk, perguntamos aos demais alunos da turma o que achavam da discussão que havia acontecido entre os dois. Os alunos disseram que ambos queriam impor suas opiniões, recusando que os contradissem. A aluna Leona afirmou que não concordava com esta ideia. Segundo ela, apenas ficou irritada com a maneira “petulante” que seu colega se referiu ao estilo de música. De acordo com a aluna: “A gente estava de boa, falando o que pensa e ele veio falando que era putaria, não sei que. Cada um tem o direito de gostar do que quiser sem ser julgado.”

Os demais alunos, porém, afirmaram que Leona também não aceitou a opinião divergente dada pelo colega, tentando mostrar que ela era parte de uma maioria e seu colega de uma minoria e, portanto, que Leona tinha razão e Liniker não. Possibilidade levantada a partir dos trechos “o pessoal aqui”, “aguarde ali do lado”, “aguarde sua vez” presentes na fala da aluna.

Conversando sobre esse *post*, percebemos que, envolvidos no calor da discussão, o aluno Liniker, de certa maneira, interpretou de forma equivocada o que viria a ser a real preocupação de Leona, portanto, a motivação dela por trás de seu discurso. Para o aluno Liniker, a colega se irritou porque gosta de funk e estava

defendendo o seu estilo musical: “Ela gosta de funk e não quer que proíbam”. Leona disse que ele estava enganado e pelo visto não entendeu o que ela defendia: “Eu gosto de funk, mas o problema é outro. Os políticos estão preocupados com o funk enquanto o país tem problemas mais graves.”.

Perguntamos quais problemas e ela respondeu: “Corrupção, desemprego...”. Voltamo-nos ao aluno Liniker que, dentro dessa perspectiva, afirmou concordar com a colega. Ou seja, para que essa concordância acontecesse, não precisou que Leona mudasse seu posicionamento, precisou apenas que Liniker olhasse a opinião da colega a partir de um novo ângulo;

A ideia prévia que o aluno Liniker tinha sobre quem era sua colega influenciou diretamente na interpretação que pode formular do que ela tinha a dizer. Ou seja, Liniker não só não tratou a fala da colega como coisa desvinculada de sujeito como também colocou essa premissa como elemento decisivo a sua interpretação.

Na figura 18, é possível perceber a relação intrínseca entre imagem e texto, o falante precisa contar que interlocutor faça as referências e conexões de memória de enunciados anteriores externos ao enunciado do momento presente.

Figura18: Uso do *gif*

Fonte: Facebook

O *gif* com imagem do Caetano Veloso é um trecho pertencente a um vídeo onde o cantor responde críticas de um jornalista chamando-o de “burro” e dizendo que “tudo o que ele falou é burrice”. Mesmo sendo trecho de uma entrevista antiga, esse vídeo viralizou na internet, entre os anos de 2015 e 2016. Tanto partes desse vídeo como o *gif* foram muitas vezes usados por internautas nas redes sociais quando se deseja chamar alguém de “burro”. Azzari e Custódio (2013) discorrem sobre como funcionam esses processos de ressignificação da imagem:

O compartilhamento de informações, o falar de si, o desejo de visibilidade e a disponibilidade de sons, imagens e vídeos, dentre outras razões, propiciaram novos usos da escrita nos quais, muitas vezes, a imagem passa a ter função central na construção dos sentidos (e não apenas periférica, como simples ilustração) [...] A imagem ganhou uma importância que antes

não tinha, ou que não era reconhecida e considerada, especialmente em suas relações semióticas com o texto. (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 86)

O aluno Liniker falou sobre essa sua aparente tentativa de ofender a sua colega: “Eu não acho que ela realmente seja burra, eu quis irritá-la, mais porque ela já estava irritada por eu ser contra ela.”. Dialogamos com a turma sobre o que aconteceu nessa discussão que aconteceu nos comentários da postagem, já que, na rede eles pareciam discordar, o que foi diferente do que ocorreu pessoalmente. Debatesmos buscando entender onde de fato estaria o problema.

Os alunos Liniker e Maria afirmaram detestar funk, mas, no momento da postagem Maria, concordaram com a Leona sobre ser desnecessário criminalizar o estilo musical e Liniker discordou. Liniker e Maria tiveram entendimentos diferentes sobre o que Leona afirmara nos comentários da postagem. De acordo com Bakhtin e Voloshinov (1988), todo processo de compreensão do enunciado é de natureza responsiva, ou seja, prevê uma resposta possível, senão falada, pensada ou transformada em ação. Mesmo àqueles que possam, num primeiro momento, parecer que não preveem uma resposta do ouvinte receptor, ou seja, uma resposta muda, como no caso dos textos líricos, é mais adequado afirmar, para esses casos, que é uma resposta retardatária que virá à tona a qualquer momento. Mesmo o enunciado produzido pelo próprio locutor é responsivo, pois ele já o produz formado de respostas e inferência acerca de outros enunciados anteriores.

O leitor ideal, na visão da aluna Leona, seria aquele que concordasse com seu comentário. Entretanto, mesmo discordando, percebemos que, diante do mesmo enunciado, o aluno Liniker manifestou reações de responsividade diversas mesmo não mudando de opinião nas diferentes ocasiões. A explicação que Leona deu ao seu enunciado, na sala de aula e de forma oral fez com que Liniker mudasse sua maneira de posicionar-se.

Não podemos, porém, atribuir essa desconexão somente a uma falha de compreensão por parte do aluno Liniker, como se a responsabilidade de entender exatamente o posicionamento da colega fosse inteiramente sua. As escolhas linguísticas de Leona também são materiais geradores desse fenômeno. O conceito de Bakhtin nos ajuda a esclarecer:

A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos de seu enunciado. As formas das atitudes responsivas [...] diferenciam-se acentuadamente em função da distinção entre aqueles campos da atividade humana e da vida nos quais ocorre a comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003 apud BRAIT, 2010, p. 146.)

O aluno Liniker, portanto, *respondeu* ao enunciado com que teve contato, ou seja, ao enunciado que Leona *disse* e não ao que ela *quis dizer*. Antes de se preocupar com a real opinião da colega, o aluno Liniker respondeu de maneira reativa ao que lhe foi direcionado, mantendo uma certa competitividade entremeada de ataques diretos e troca de farpas.

Percebemos que o grupo se dividiu entre produtores/expectadores e os que preferiram se manter somente como expectadores. Esses só expectadores foram os que mais fizeram comentários nas reuniões presenciais, demonstraram, aparentemente, uma habilidade analítica maior do que aqueles que preferiam também participar ativamente da produção de conteúdo no grupo. Perguntamos aos alunos o porquê desse comedimento, e a maioria respondeu ser por receio de cometer equívocos em um espaço *online* onde seriam vistos por colegas da sala, ou seja, pessoas do seu convívio não virtual.

A aluna Karine comentou sobre sua participação no grupo: “Eu lia tudo, acompanhei as *tretas* no grupo. Mas tinha medo de postar lá porquê se eu *tretasse* lá vai que iam querer *tretar* na escola comigo também. Se eu não conhecesse ninguém pessoalmente eu ia falar lá de boa porque se desse *treta* era só bloquear a pessoa e já era.”

Para Bakhtin (1997), só existe enunciado na manifestação concreta do discurso e depende dos laços conectivos entre os falantes, ou seja:

As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). (BAKHTIN, 1997, p. 294).

São as ações dos locutores, ou seja, os sujeitos falantes, que determinam os limites dos enunciados, seu começo e seu fim, como explica Bakhtin (1997):

O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Em um primeiro momento, poderíamos entender que o fato de a aluna Karine decidir por “abster-se” das interações propostas no grupo tenha gerado um enunciado nulo, ou inexistente por parte dela. No entanto, tomando o contexto geral de nossa pesquisa, isto é, não apenas as interações dentro do grupo, mas também fora dela, chegamos à conclusão de que não se trata de um enunciado nulo.

A aluna utilizou algumas vezes o recurso de *reactions*, demonstrando linguisticamente que estava atenta às produções do grupo. Além disso, sua fala na reunião demonstrou que seu silêncio era, de certa maneira, cuidado, pensado, reflexo de um medo fruto de uma noção de responsabilidade de ter que prestar conta pessoalmente das coisas que falaria. A própria não responsividade da aluna pode ser, então, entendida como uma responsividade silenciosa. Silenciosa não no sentido de acatar uma ordem, mas, sim, em responder em forma de ação concreta, sendo o silêncio uma escolha que contrariaria o fluxo natural de sua interatividade.

O fluxo natural aconteceria, dentro da premissa da aluna, se estivesse em uma RSs onde pudesse manter algum anonimato ou dissociação do seu eu não virtual. Essa dissociação implicaria outra associação, ou seja, uma vez que ela deslocasse sua produção enunciativa de seu ser fora da RSs, seria necessário que a aluna produzisse uma identidade nova, espécie de *alter ego*, que ela vestiria no momento de interagir no espaço virtual.

Acontece que, nos espaços de RSs, os falantes nem sempre se direcionam de maneira reta, uns aos outros. No ambiente virtual, a *rede* dos enunciados, na maioria do tempo, tem alvos errantes. As pessoas dizem o que pensam para quem quiser ler e responder. O locutor é um pescador jogando sua isca em um rio de interlocutores, e o que fisgar assume a postura de resposta, seja ela responsiva ou meramente interativa. Para que haja um direcionamento, o Facebook fez uso do recurso “marcar”, colocando o sinal “@” junto com o nome do usuário que deseja interagir.

O *bait*¹⁸ é um exemplo dessa ideia de “fisgar” a interação. Esse jogo de fisgar no ambiente virtual tem múltiplas finalidades, mas, no Facebook, a mais comum é a de criar um tópico (*post*) muito visualizado, com um número significativo de curtidas e comentários.

Figura 19: Representação de *bait*



Fonte: Imagem da Internet

Colocando as posturas responsivas do aluno Liniker e da aluna Karine em contraste, percebemos que, enquanto aquele, em seu processo de compreensão de enunciado e elaboração de sua responsividade, somou seus conhecimentos do outro, ou seja, a alteridade fez parte de seu material interpretativo – logo da produção de sua contrapalavra –, a aluna Karine preferiu abster-se justamente pelas suas perspectivas do *outro* que integraram o grupo. Karine preferiu calar e transferir seus posicionamentos, opiniões, exposições no momento da reunião presencial em sala de aula.

Sobre a importância da alteridade, Bakhtin esclarece que:

o que vejo do outro é precisamente o que só o outro vê quando se trata de mim, mas isso não é essencial para nosso propósito pois, em minha vida, a inter-relação “eu-o outro” é concretamente irreversível); tudo isso é

¹⁸ *Bait* é uma gíria sem autor definindo que se relaciona com a ideia de postar algo para ser muito visualizado, literalmente *fisgar* visualizações. Essa gíria começou a se expandir primeiramente nos jogos *online*, ligando-se à ideia de criar um *link* chamativo, que fosse muito acessado. *Bait*, no Facebook, ganhou outro sentido. Geralmente *post bait* tem conteúdo polêmico, incitador de discussões e, por esse motivo, seria muito visualizado e comentado. *Posts* do tipo *bait* são proibidos em muitos grupos do Facebook, pois, em casos de temas religiosos ou políticos, por exemplo, geram discussões intermináveis em que cada um defende seu ponto de vista. O próprio *post* sobre criminalização do funk, por exemplo, pode ser considerado um tipo de *post bait*. Vale ressaltar que essa definição é relativa, e muitos *posts baits* só se definem como tal depois de ser “fisgada a isca”. Ou seja, se o autor tiver a intenção de criar um *post bait*, mas não acontecerem discussões, logo, não é um *bait*.

compensado pelo conhecimento que constrói um mundo de significados comuns, independente dessa posição concreta que um indivíduo é o único a ocupar, e onde a relação “eu e todos os Outros” não é absolutamente não-invertível, pois a relação “eu e o outro” é, no abstrato, relativa e invertível, porque o sujeito cognoscente como tal não ocupa um lugar concreto na existência. Porém esse mundo unificado do conhecimento não poderia ser percebido como o único todo concreto que abarcasse toda a diversidade das propriedades existenciais, do mesmo modo que percebemos o que temos diante dos olhos, pois a percepção efetiva de um todo concreto pressupõe um contemplador único e encarnado, situado num dado lugar; o mundo do conhecimento e cada um de seus elementos só podem ser pensados. (BAKHTIN, 1997, p. 44:45)

Para Bakhtin (1997, p. 290), “toda compreensão é prenhe de resposta”, portanto, o que se espera é uma atitude responsiva ativa, porém a aluna Karine preferiu não participar da interação na rede, partindo da ideia de que seria mais interessante uma participação que pudesse acontecer dentro de uma ideia de mundo virtual separado do muito real, onde nele fosse “possível” se desligar da responsabilidade do *eu* em suas falas.

Sobre o que pensamos em contraste com a maneira que agimos nesses ambientes virtuais, Barton e Lee (2015) conceituam como posicionamento e postura. A “postura” se refere ao posicionamento das pessoas em relação a si mesmas, ao que é dito, e a outras pessoas ou objetos. É marcada por formas particulares de linguagem, mas também por outros recursos de construção e significado. Em qualquer declaração de postura há três componentes principais: a pessoa que expressa a postura; o tema discutido e os recursos utilizados.

O posicionamento tornou-se um ato discursivo fundamental na interação *online*. Ele não se limita a assinalar opiniões de quem se posiciona pela escolha cuidadosa do vocabulário e outros recursos, algumas pessoas podem querer reforçar um senso único de e, a fim de se destacar numa comunidade mais ampla de pessoas que se posicionam. Em outras palavras, a postura é também um ato político. Isso é particularmente verdadeiro em espaços públicos *online*, como YouTube e *blogs*.

Os autores também reforçam a importância das interações nesses *websites* para o processo de análise sociolinguística:

Vemos a postura como um conceito central, que enquadra nossa compreensão de como as opiniões são expressas na mídia *online*. Muitos *sites* da Web 2.0 e mídias sociais são ambientes ricos em postura. As virtualidades percebidas dos espaços de escrita incentivam a produção do compartilhamento, discussão e avaliação das opiniões públicas por meios textuais. (BARTON; LEE, 2015. p. 49)

Também de acordo com os autores, comentar é um elemento fundamental de postura em muitos sites da Web 2.0, incluindo o Facebook. Com o advento dos *smartphones*, estamos sempre conectados, e a fronteira entre *online* e *off-line* torna-se imprecisa. Observamos aquilo que nos cerca no ambiente em que estamos inseridos, raciocinamos sobre seus elementos e formulamos postura. A partir de nossa postura, ansiamos por nos posicionar, e as RSs são arenas possibilitadoras de nossas manifestações. Dessa forma:

[...] num nível mais amplo, compreender atos de posicionamento é crucial para compreender como as identidades são construídas em novos espaços *online*. Também fica claro que o posicionamento não é apenas um ato linguístico, mas uma prática situada, a ser entendida no contexto da comunicação. (BARTON; LEE, 2015, p, 50)

Por outro lado, quem deseja posicionar-se está condicionado a dois caminhos possíveis: pode fazê-lo de maneira clara, atingindo seu interlocutor exatamente da maneira que espera, tendo nele seu leitor ideal, ou pode sentir que esse processo de decodificação ficou truncado. A menos que se tome a mesma atitude da aluna Karine, em calar-se e se abster, sempre quando nos manifestamos linguisticamente, de maneira semiótica, multimodal ou não, assumimos o risco de que aconteçam problemas no processo, responsivo, interpretativo das interações. Em contrapartida, descremos que esses fenômenos sejam independentes, frutos de mero acaso ou fatalidade.

Produzir enunciados, colocando-se no lugar de seu interlocutor, e revisar os recursos utilizados – e não tratamos aqui de mera revisão gramatical – podem colaborar com a criatividade linguística, valorizando a expressividade da identidade, dentro de um contexto que aquilo que é dito e o que é falado tenham mais chances de se encaixar como peças de um mesmo quebra-cabeça enunciativo.

3.3. FACEBOOK FÍSICO – IMITANDO A REDE EM SALA DE AULA – “DISCUTINDO A IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA”.

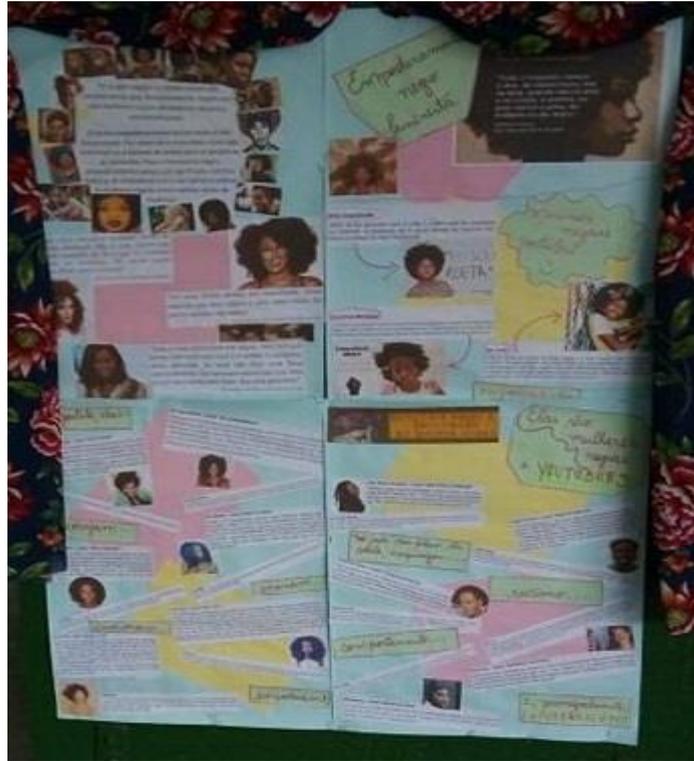
Na semana de 20 novembro de 2017, o colégio contou com várias programações em memória da Consciência Negra, agora (re)significada como Semana da Diversidade. Aproveitamos, portanto, a oportunidade para realizarmos uma atividade que nos serviu de experiência para compreendermos melhor alguns aspectos ligados a responsividade dos alunos nas RSs.

Vale lembrar que o objetivo geral de nossa pesquisa não envolve especificamente trabalhar a escrita e suas implicações, tais como planejamento de texto, revisão gramatical, reescrita e demais processos. As produções textuais que integraram nosso trabalho serviram como material para a leitura, objeto nuclear de nosso estudo. Nosso olhar debruça-se ao aluno enquanto sujeito leitor, ainda que este leitor seja também co-produtor dos enunciados lidos. Isso não significa que consideramos descartada a hipótese de, através dessas leituras e reflexões, a capacidade escrita do aluno se aprimore, inclusive gramaticalmente.

Mantendo o tema de diversidade, recortamos, para a questão do feminismo negro, o empoderamento das mulheres negras. Para realização deste trabalho, contamos com as seguintes etapas:

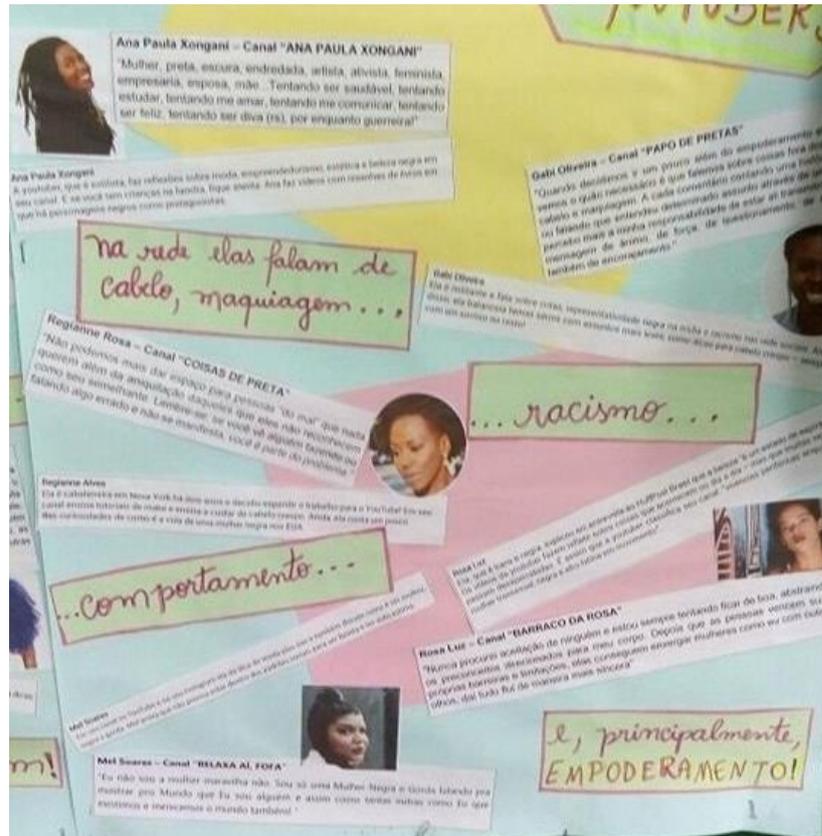
1. pesquisar, no Youtube, canais que tratassem do feminismo negro, empoderamento da mulher negra, preconceitos sofridos por essas mulheres e que tratassem o tema de forma interessante e concisa (buscar e escolher do conteúdo a ser postado);
2. elaborar um painel (*post*) para divulgar na escola estes canais (produzir o conteúdo)
3. fazer a exposição do painel na escola (compartilhar);
4. indexar a este *post* comentários avaliativos, de opinião, crítica, etc. (comentar);
5. interagir com comentários desse post (responder);
6. usar *reactions* – que foram feitas em material emborrachado (E.V.A) – escrevendo seu nome.

Figura 20: "Post" sobre *youtubers* negras e empoderamento da mulher negra



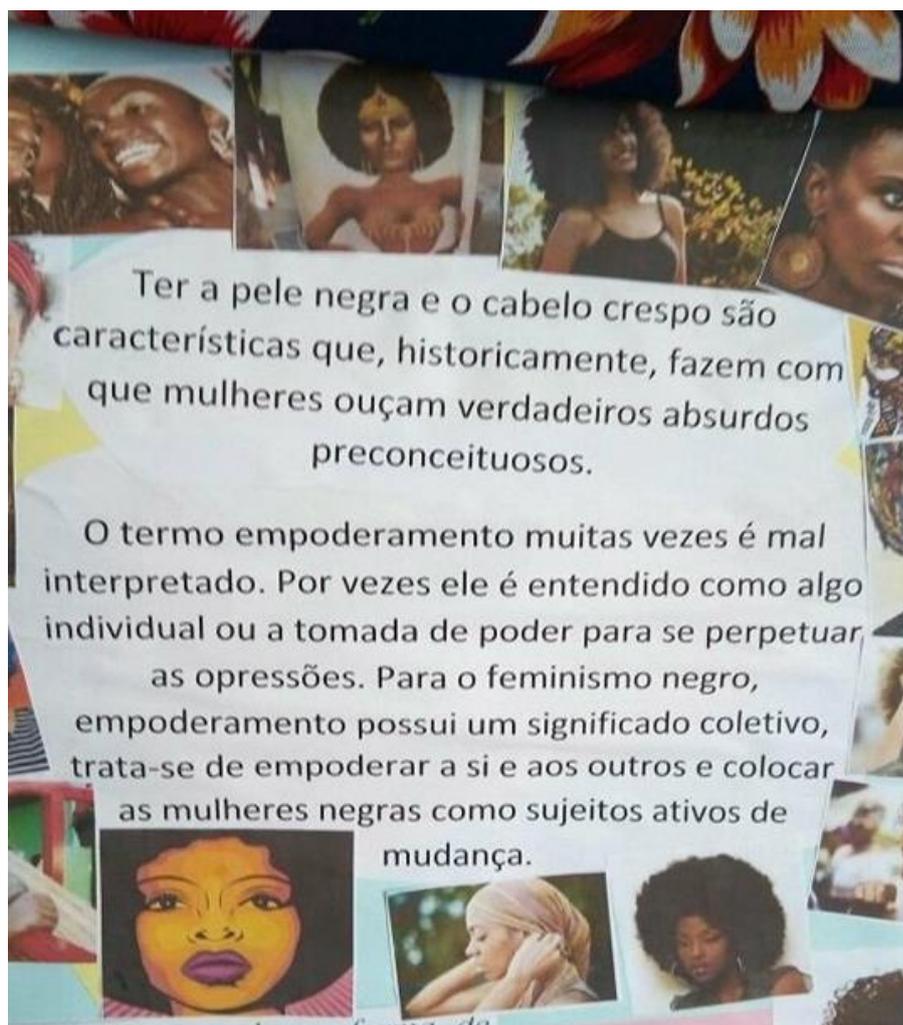
Fonte: Foto da atividade.

Figura 21: Recorte 01 da figura 20



Fonte: Foto da atividade: Recorte

Figura 22: Recorte 02 da figura 20



Fonte: Foto da atividade. Recorte

Durante a atividade, os alunos foram estimulados a explorar a criatividade para produzir seus comentários, para tanto, pedimos que usassem não somente a linguagem verbal, mas também experimentassem fazer uso de outros recursos disponíveis. Além da linguagem verbal, os alunos fizeram uso da não verbal ilustrando seus comentários. O recurso *react* foi amplamente utilizado, os alunos colaram reações tanto no *post* quanto nos comentários dos colegas. Combinamos que não poderíamos, durante a semana, dialogar pessoalmente sobre a atividade, explicando comentários produzidos para os colegas, avaliando, respondendo, etc. Mesmo assim, não aconteceram interações entre os alunos e também não fizeram uso de resposta ao comentário.

3.3.1 Comparando as redes, Facebook físico X Facebook virtual

Após a experiência, reservamos um momento para dialogar com os alunos de forma a comparar como é a interação na rede virtual e como seria, se fosse possível, a existência de uma rede semelhante só que no mundo físico. Nossa intenção era compreender como as características, limitações, possibilidades de uma e outra rede, são entendidas e exploradas pelos jovens.

Num primeiro momento, a principal queixa esteve ligada à tentativa de ensaiar possibilidades semióticas e multimodais na produção de comentários. Enquanto, na rede virtual, esses recursos estão ricamente disponível, funcionando como um cardápio de opções a ser empregado, na possibilidade física que criamos, essa possibilidade era inexistente. De acordo com os alunos, no espaço virtual já existe uma gama de possibilidade prontas apenas esperando por serem empregadas, (re)significadas, atribuídas. Já, no mundo não virtual, as premissas linguísticas são outras e geralmente menos atrativas, divertidas. Usar uma foto, elaborar um *meme* ou mesmo apenas utilizar algum pronto disponível demandaria imprimi-lo, ou seja, o custo, o esforço, pareciam apagar o interesse dos alunos. Todavia, os jovens também não buscaram soluções alternativas para a carência percebida.

Quando dialogamos sobre a experiência, muitos alunos afirmaram que expressar-se de maneira interativa por escrito, num espaço não virtual, para eles, faz pouco sentido. De acordo com um dos alunos:

Nas redes virtuais nós usamos o que elas permitem. O Facebook é o lugar que dá de a gente fazer bem mais coisas. Já no *twitter* só dá para usar textos pequenos, no *WhatsApp* agora que dá para usar *gifs*, antes não dava. Quando a gente vai escrever nas redes a gente já sabe mais ou menos o que dá de fazer nela e adapta a ideia que tem na nossa cabeça a isso. Enquanto a gente vai adaptando a gente também vai criando, inventando.

Para os alunos, buscar maneiras criativas de expressão e uso da língua sem ser em um ambiente virtual não era tarefa tão fácil. Apesar de não ter sido considerada uma coisa impossível, não foi entendida como algo tão corriqueiro como já é nos ambientes virtuais. Percebemos, portanto, que o lugar de manifestação da linguagem, nestes casos, influencia de forma decisiva no uso significativo da própria linguagem.

Essas percepções corroboram com a ideia proposta por Bakhtin (2008) de que as relações dialógicas são extralinguísticas, possuem objetos autônomos e metas

próprias. Para Bakhtin (2008), os enunciados gerados nas relações dialógicas precisam ser apreciados, tomando-se em conta os contextos dimensionais ligados a formas de produção e veiculação para serem compreendidas. A enunciação, está, portanto,

na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. Finalmente, o enunciado reflete a interação social do falante ouvinte e do herói como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1927, apud BRAIT, 2010, p. 115)

A atividade foi reveladora para os alunos, que puderam perceber, de forma concreta, a importância da veiculação em que determinado enunciado acontece. Essa percepção pôde habilitá-los a entender esse processo além dos limites da presente pesquisa. Isto é, foi possível que se tornasse mais concreto o entendimento da influência da vinculação de um texto, do seu suporte e a relação direta com sua produção de sentidos. Essa percepção pode ser aplicada como exemplificadora na abordagem de qualquer outro tipo de textos, em outros possíveis momentos futuros de leitura. Entendendo a importância da veiculação e do suporte de um determinado texto, o aluno poderá refletir em outras atividades de leitura, tais como as que envolvam questões de ética e informação em textos jornalísticos, a importância do uso de recursos semióticos para textos de publicidade e propaganda, a necessidade da linguagem formal em documentos que representam atos oficiais, entre outros.

Os veículos de exposição atrelam-se aos espaços sociais de produção de enunciado, de interação através da linguagem e são parte não apenas do produto final da enunciação, mas também definidores dos aspectos desse processo. A estas questões de sistemas lógicos, motivações a que as ações humanas estão incorporadas, Bourdieu (1996), partindo do conceito de *habitus*, nos esclarece que, sendo o *habitus*

uma capacidade infinita de produzir em toda a liberdade (controlada) produtos – pensamentos, percepções, expressões, ações – que têm sempre por limites as condições historicamente e socialmente situadas de sua produção, a liberdade condicionada e condicionadora que ele assegura é assim distanciada de uma criação de imprevisível novidade assim que de uma simples reprodução mecânica dos condicionamentos iniciais. (BOURDIEU, 1996, p. 251)

A atividade, apesar de bastante simples, foi reveladora também para nós em nosso processo de investigação de como se constitui o sujeito *lautor* das RSs e a influência tipológica destes veículos na sua maneira de manifestar o sujeito através da linguagem. O Facebook assim como demais RSs, o uso de *smartphones* e o contexto de Web 2.0 não se tratam apenas de mera combinação de aparato tecnológico. São, na verdade, ao mesmo tempo, condicionadores e limitadores do processo criativo de produção enunciativa.

Bakhtin entende que a natureza humana é primordialmente dialógica. Nós compreendemos, portanto, que se as pessoas empregam no espaço virtual sua identidade, é nela que nos estabelecemos a partir da integração com o outro. Para Bakhtin, viver significa:

tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente no correr de toda a sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra do tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal. (BAKHTIN 1963, apud FARACO, 2009, p. 76)

Sendo assim, podemos dizer que um sujeito que se estrutura linguisticamente numa RSs canaliza suas energias de “olhos, lábios, mãos, alma, espírito, etc.” para os recursos multimodais possíveis que nela estão presentes: escrita, figuras, *memes*, *gifs*, tiras e mais um sem fim de possibilidades que o ciberespaço continuamente cria e reproduz de forma progressiva. E essa produção não é estritamente textual, pois texto e enunciado possuem sentidos distintos. Baseando nas ideias bakhtinianas sobre os limites semânticos entre texto e enunciado, Rojo e Barbosa (2015) nos esclarecem que:

Tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou de textos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero. Um enunciado serve para expressar, por meio da língua/linguagem, uma significação, uma apreciação a respeito do mundo das coisas, dos outros ou de outros ditos. E um enunciado é de porte e tamanho vário: pode ser uma interjeição, como “Uau!” ou um gesto, um meneio de cabeça

assentindo ou negando, mas também pode ser um romance em três tomos. Nenhuma unidade que a gramática e a linguística criaram – palavra, frase, oração, período simples ou composto, parágrafo, texto – serve para designá-lo, medi-lo, pois ele se define por suas fronteiras de uso. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 28-29)

Logo, o enunciado que nem sempre é texto, o gênero do discurso que nem sempre é uno, caracterizam o uso da linguagem no ciberespaço e definem as maneiras multimodais, multisemióticas de manifestação do sujeito nas RSs. Na experiência com o “Facebook físico”, as formas de expressar-se foram consideradas limitadas, não apenas pela falta de recursos tecnológicos. Faltou também a *interface* já conhecida, com seus elementos já (re)significados.

Os *memes* e *gifs* não mantiveram sua essência semântica, mesmo pensando-se em substituí-los por desenhos ou até mesmo pelo texto verbal. Expressar-se na rede não acontece por mera sedução do aparato tecnológico dos dispositivos, é mais que isso, é o ato de usar os recursos da *interface* como extensão do próprio *eu* que se integra ao outro numa trama de vozes, em que as referências de um trocadilho, de um *meme*, de uma piada, acontecem numa escala de sociabilização muito maior.

4 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE MULTILETRAMENTOS

Encontrar alternativas didáticas em que a aprendizagem seja ao mesmo tempo divertida e significativa tem se tornado um desafio cada vez maior para nós professores. A experiência, tanto com o grupo Falando Sobre quanto com a proposta de Facebook fora do mundo virtual, esclareceu muitos aspectos ligados à linguagem já previstos pelas ideias de Bakhtin. Durante as conversas com os alunos pudemos contrastar a forma como eles se expressavam na rede com a forma que se expressavam pessoalmente. Usar redes sociais implica a ideia de se expor, escrever, se mostrar, implica também a ideia de ver, de ser expectador. Em nosso trabalho, porém, propomos, além dessas visões, uma outra, espelhada, *reflexiva*. Reflexiva no sentido de observar a si mesmo, ou seja, propor aos alunos um olhar para suas próprias contribuições na rede. Reflexiva também no sentido puro de refletir, repensar, avaliar as condutas. Avaliar “quem sou eu na internet?” Para tanto, as leituras coletivas nas reuniões foram essenciais.

Percebemos com esta pesquisa que, para que se possa trabalhar com práticas de letramento na escola por meio das RSs, é preciso que o docente tenha um olhar sobre alguns conceitos basilares: tipos de leitores no espaço virtual, letramento digital e multiletramentos, o papel do professor como agente letrador, a importância da compreensão da rede como veículo de expressão.

4.1 A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO DA REDE COMO VEÍCULO DE EXPRESSÃO

As RSs deram voz a uma grande parcela da população que se encontrava no silêncio, ou seja, antes da expansão das tecnologias da informação e, principalmente das redes sociais virtuais, os papéis de locutor e interlocutor ficavam bem definidos. Antes da internet, éramos ou ouvintes do rádio, leitores do jornal, telespectadores da TV. Hoje, agrupando-se em interesses em comum, as pessoas agruparam-se em “comunidades de prática.” (WENGWE; SNYDER, 2000 apud GOMES, 2016, p. 82). Comunidades de práticas vão desde uma mesma rede social até um *post*, um grupo ou qualquer enunciado produzido por pessoas agrupadas pelo mesmo interesse.

Há, nesses espaços, a construção de sentidos, uma notícia curiosa, por exemplo pode se espalhar rapidamente, gerando piadas, *memes*, enunciados ricos de conexões e referências. De acordo com Geraldi (2003, p. 10),

Construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso de recursos expressivos: estes têm situacionalmente a garantia de sua semanticidade, e têm esta garantia precisamente por serem recursos expressivos que levam inevitavelmente o outro a um processo de compreensão, e este processo depende também das expressões usadas e não só de supostas intenções que o interlocutor atribua ao locutor.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que não é mais suficiente o professor manter-se numa postura inflexível, entendendo a linguagem da internet como pejorativo “internetês”, onde o que se fala nela “não tem sentido porque não é língua padrão” ou “não está correto porque não está na gramática, ou no dicionário”. Sendo esse um espaço de expressividade, os interlocutores movem os signos, os recursos e os manipulam de acordo com a dinâmica da exposição que se pretende. Sobre essa necessidade, Kaufman (1989, apud Cascarelli, 2016, p. 29) esclarece que

O professor, assim como seus alunos, deverá ler, pensar, rever e questionar suas próprias ideias, pedir informação. [...] A interação com outros professores que compartilhem sua inquietude, que estejam na mesma busca, encarando a mesma tarefa, permitirá seu enriquecimento pessoal e profissional.

Quem produz enunciado na RSs utilizando formas pouco convencionais da língua, principalmente com uso do humor ou na elaboração de alguma argumentação, o faz já partindo de uma espécie de “acordo subentendido”, onde se espera que seu interlocutor participe de suas conexões. Quando, por exemplo, o aluno Liniker utilizou o *gif* com a imagem de Caetano Veloso, o fez esperando que, não só a aluna Leona percebesse a referência para compreender a mensagem, mas também todos os demais leitores possíveis do *post* o fizessem.

A intenção era chamá-la de “burra”, espécie de comportamento considerado *flaming*, mas, para eufemizar, ou apenas enriquecer a sua produção enunciativa, o aluno preferiu usar o recurso de “linkar” *gifs* disponível na rede e impossível fora dela. Sobre as ações dos indivíduos e o acordo entre os falantes, Geraldi (2003, p. 42) elucida que

[...] o campo privilegiado, mas não único, das ações sobre a linguagem são os recursos expressivos para os quais a atenção do outro é chamada. O uso de certo recurso expressivo poderia implicar o agenciamento de contrapalavras usualmente invocadas no processo de compreensão de tal recurso expressivo.

Sobre uso de Facebook como ferramenta didática, Weissheimer e Leandro (2016) ressaltam três aspectos que foram basilares às nossas intenções perante esta pesquisa: 1) os grupos dessa plataforma podem ser utilizados como sistema de aprendizagem colaborativa; 2) é um espaço apropriado para aprendizes jovens; 3) nós, professores, ao lançarmos mão dessa ferramenta, devemos fazê-lo com cautela, esperando possíveis comportamentos negativos e sempre posicionando-se para mediá-los.

Entendemos, portanto, a importância do espaço virtual como veículo promissor de expressão, lugar para usar a criatividade linguística e multissemiótica, onde há múltiplas possibilidades enunciativas, sendo também terreno rico para aprendizagem.

O trabalho com produção de texto e leitura, porém, precisa ser revisto e readaptado constantemente. Como professores, entendemos que somos parte deste contexto discursivo. Somos enunciadores, *lautores* e não meros expectadores. Ainda que moderadores, agindo de forma pensada, planejada em relação às propostas de atividades, somos também sujeitos participantes e integramos o discurso produzido. O professores também estão livres para expressar-se na rede, desapegando-se dos grilhões normativos. As regras gramaticais, a norma culta, são parte do acervo de possibilidades de uso da linguagem e não a única.

4.2 TIPOS DE LEITORES NO ESPAÇO VIRTUAL

Nosso trabalho buscou, através da leitura, compreender o processo de manifestação nas redes sociais. Nesse intuito, além de compreender os aspectos do dialogismo, foi importante também percebermos que tipos de leitores estão presentes nas RSs. Santaella (2004, apud Coscarelli, 2016) afirma que há no espaço virtual três tipos de leitores: o errante, o detetive e o previdente. O errante explora o espaço, não teme errar, ele experimenta de forma aberta o espaço do enunciado; já o leitor previdente já tem mais familiaridade com o ambiente e canaliza sua visão de leitor que

combina com o que ele, em tese, prevê de acordo com o lugar do enunciado; o leitor detetive é aquele que analisa o que lê, teme falhar, busca indícios de arestas não aparadas dando margens para equívocos.

No grupo Falando Sobre, tivemos esses três tipos de leitores: os que opinavam sem antes analisar o que de fato estavam opinando, sem abrir os *links* vinculados, sem assistir aos vídeos, sem ler as postagens com atenção, deixando passar informações que pudessem ser relevantes para elaborar sua argumentação, como foi o caso da aluna Leona. Por outro lado, esse tipo de leitor é o que representa o aspecto urgente e imediatista das redes. Que deseja expor-se, manifestar-se, ou seja, sua leitura costuma ser superficial servindo apenas para se situar brevemente, ter uma noção básica do conteúdo que deseja compartilhar ou comentar.

O tipo de leitor previdente buscou em nosso grupo agir a partir de sua familiaridade com o Facebook, fez uso de *gifs*, *reactions*, e demais expressões já conhecidas, porém ressignificadas dentro do contexto da visão de usuário da rede, como foi o caso do aluno Liniker ao usar uma *reaction* que teria o sentido de expressar uma risada para demonstrar deboche.

O tipo de leitor detetive, mais evidente no grupo foi representado pela aluna Karine. A aluna, apesar de se manifestar no grupo somente através das *reactions*, nas reuniões, a partir dos comentários que teceu em sala de aula, deixou claro sua habilidade analítica não só em relação às propostas dos *posts* mas também em analisar o teor das discussões produzidas pelos seus colegas. Para Santaella, o leitor detetive “é disciplinado, fareja indícios, orienta-se racional e logicamente pelos índices dos ambientes hipermediáticos, aprende com suas experiências (seus acertos, erros) e adapta-se diante das dificuldades.” (SANTAELLA, 2004, apud COSCARELLI, 2016, p. 67).

Previendo possíveis desentendimentos com os colegas de classe, Karine preferiu silenciar-se a expor suas ideias. Suas experiências como usuária de RSs a levaram a tomar essa postura, pois, conforme o relato da aluna, não ia ser possível apenas bloqueá-los, uma vez que são de seu convívio fora do mundo virtual.

Não objetivamos transformar, ainda que fosse possível, todos em leitores previdentes e detetives, mas consideramos relevante que os aspectos positivos desses tipos de leitores sejam analisados para que possamos buscar meios de habilitar nossos alunos a leituras mais profundas e analíticas.

4.3 LETRAMENTO DIGITAL E MULTIMETRAMENTOS

Barton e Lee (2015, p. 40) afirmam que “práticas de letramento são usos da linguagem onde há padrões comuns de utilização de leitura e escrita onde as pessoas trazem seu conhecimento cultural para esta atividade.”. Ou seja, o letramento não acontece somente na escola, bem como não existe somente a aprendizagem formal, há letramento em todas as instâncias onde fazemos uso da língua em diversas modalidades. Os autores também reforçam a valorosa contribuição que analisar práticas de letramento podem exercer no processo de entendimento das mudanças sociais. Barton e Lee (2015) destacam as importâncias de se estudar o mundo *online* para compreender a linguagem. Para os autores, os espaços virtuais nos permitem entender: os mecanismos da linguagem de maneira mais esclarecida; como os recursos linguísticos são mobilizados a fim de afirmar identidades de maneiras de representar-se e as estratégias que as pessoas usam para recombina recursos semióticos (re)modulando seus sentidos. O meio virtual também nos proporciona oportunidades de refletir sobre a própria linguagem e o uso que fazemos dela nas suas múltiplas funções.

Conforme (Zacharias, 2016, p. 21)

[...] o letramento digital envolve a capacidade de realizar ações digitais bem sucedidas como parte de situações de vida [...]. Ele varia de acordo com a situação de vida de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento da vida. Envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução na solução de tarefas de vida, e a capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento de seu letramento digital.

Rojo e Barbosa (2015), baseando-se nas ideias de Lemke (2010), elucidam que letramento deve ser “definido com respeito aos sistemas sígnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular.” (LEMKE, 2010 apud ROJO; BARBOSA, 2015, p. 53).

De acordo com Rojo:

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para autoria e para interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos

letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais. (ROJO, 2013. p. 7)

Ampliamos o olhar de letramento para multiletramentos, que, de acordo com Rojo e Moura (2012, apud ROJO, 2013), apontam para tipos específicos de multiplicidade presentes em nossa sociedade, ou seja, multiplicidades culturais, semióticas, onde se informa e se comunica. Tanto o Facebook como veículo de texto quanto os dispositivos usados para acesso à rede são essenciais para a compreensão dos gêneros discursivos híbridos produzidos nesses espaços.

Entender, portanto, as bases do conceito de Web 2.0 auxiliou de maneira decisiva na análise da linguagem manifestada em seus contextos de produção. A fluidez da Web. 2.0 e os dispositivos de *tablets* e *smarthphones*, os quais permitiram sua mobilidade, são essenciais para as inferências de quais seriam os enunciados possíveis, norteando significativamente nossas abordagens.

Nenhum dos alunos afirmou utilizar RSs em computadores convencionais *desktops*, absolutamente todos faziam uso de *smartphones* e, alguns ainda intercalavam com o uso de *tablets*. Ou seja, não havia para eles um momento específico do dia para ser dedicado às RSs, todos afirmaram intercalar seus afazeres cotidianos com sua presença na rede. Dentro dessa perspectiva, pudemos entender o quão é significativa a ideia de fluidez e a necessidade de velocidade no contato com hipertexto.

A manifestação do sujeito *online* funciona como uma equação entre o desejar ver o que há na rede, ver o que foi postado no grupo, ver o que aparece em seu *feed* pessoal, mas não querer abrir um *link* para ler uma notícia na íntegra, não querer assistir a um vídeo relativamente longo – para muitos, um vídeo acima de 5 minutos já é considerado bem longo. A outra parte dessa equação é o desejo de manifestar-se sobre os assuntos que estão em pauta, no entanto, como fazê-lo sem uma leitura prévia do que foi postado? Como comentar de um vídeo sem assisti-lo até o final, isso quando se assiste?

A saída encontrada, muitas vezes é, baseando-se numa ideia generalizada do contexto do discurso que se lê, produzir seu enunciado errante, pois no fluir do hipertexto, logo se cai no abismo da rede e a oportunidade de falar sobre aquilo será perdida. Não importa se se trata de uma página muito visualizada, um perfil com muitos seguidores ou apenas um grupo pequeno como era o nosso, o momento da

pauta acontece e encerra-se ali e não é retomado, a não ser que a ideia de permanência já tenha sido previamente estabelecida. Isso significa que, mesmo que ainda tenhamos acesso a determinado tópico ou discussão, o momento dela se foi e não cabe ser retomado, é um ato incoerente dentro dos mecanismos do *ethos* em rede.

Cabe ao professor, portanto, enfatizar a importância daquilo que se lê antes de interagir com o enunciado. Buscamos mostrar para os alunos que as interações por meio da linguagem podem funcionar como um quebra-cabeça. Quando as peças desse quebra-cabeça estão em seus lugares, a interação acontece de forma fluida, mas quando há peças trocadas, pode haver as falhas responsivas, e estas podem gerar conflitos. Isso não significa que conflitos surgidos no processo de interação sempre sejam decorrentes de problemas na interpretação ou captação da ideia do texto. Um texto mal compreendido, porém, tem bem mais chances de gerar conflitos entre os falantes, podendo ser um desgaste desnecessário, como foi o caso de Liniker e Le ao opinar sobre a lei de criminalização do funk. Em sala, ambos pareceram compartilhar do mesmo ponto de vista.

É o que explica Geraldí (2003, p. 34-35):

[...] os signos e enunciados têm um sentido: a troca produz e tem sentido: ela não é regida pela “loucura”, pelo “non-sens” (...) Os atores sociais podem ter interesses divergentes, um quadro de referências diferentes, eles também – salvo se quiserem romper o diálogo – levar em conta a intervenção do outro, evitar o mal-entendido, rejeitá-lo.

Ter opiniões diferentes não significa que há uma falha no processo dialógico. Todavia, ações como: ter a mesma opinião e debater como se fossem diferentes; levar em conta, equivocadamente, elementos de fora do enunciado; não entender algo dito e não ter sua dúvida sanada; responder desconexamente com o que está sendo proposto; entre outras posturas, atrapalham o processo dialógico, a responsividade, a elaboração da contrapalavra.

Rojo (2009) aponta que leitura envolve diversos procedimentos e capacidades cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas, etc. que dependem da situação da leitura e da finalidade dela. Refletir sobre esses procedimentos, detalhar essas capacidades foram eixos centrais de nossos trabalhos com leitura e também as reflexões sobre ela que fizemos nos momentos presenciais em sala de aula.

4.4 O PROFESSOR: AGENTE LETRADOR NA ESCOLA E NA REDE

Um risco que se corre na empreitada de se usar um espaço como o Facebook como ferramenta didática é se ter a sensação de invasor. A ideia que se tem de uma RSs é de ser um espaço livre da escola, livre de formalidades da sala de aula, onde se pode produzir texto de forma mais aberta, explorando possibilidades muito além do padrão. Mesmo utilizando a rede para fins didáticos, estivemos atentos a esse caráter de liberdade da RSs, portanto acreditamos que propor atividades de ensino de Língua Portuguesa formal, tratando de gramática, ortografia, sintaxe de uma maneira direta, pouco colaboraria no nosso objetivo final que era o de criar meios para que o aluno, a partir da leitura de suas produções e de seus colegas, pudesse refletir sobre a linguagem.

Como professores, foi necessário despir-nos o máximo possível das premissas desse signo e nos aproximarmos de uma outra, já comum nos grupos de Facebook e outros espaços de rede: a de moderadores. Nos colocamos, portanto, como agentes letradores, “infiltrados” num espaço de liberdade linguística. Agentes que não ditam regras rígidas de uso da língua, mas que mostram possibilidades da regra existir como uma companheira do falante, esclarecedora para o leitor. Em nosso trabalho, as regras foram abordadas, portanto, como facilitadoras da expressão e da responsividade e não como meras ditadoras do uso da língua. Conforme Geraldi (2003, p. 16), “Há uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como ‘autômatos sintáticos’, ‘monstros da gramática’ e também – e no mesmo sentido – não podem ser concebidos como meros porta-vozes da hegemonia discursiva de seu tempo.”

A ideia sobre ação de “refletir” foi o eixo central em nosso trabalho e esse verbo foi amplamente explorado, tanto em suas possibilidades denotativas quanto metafóricas. Além de refletir, de pensar sobre o que se lê, sobre as possibilidades de inferências que texto permite, tratamos também do ato de refletir como um espelho: Tendo o texto como uma imagem da nossa identidade, uma imagem do que socializamos sobre nós, é importante que, assim como antes de sair de casa, conferimos nossa imagem no espelho, antes de socializar um texto, também temos que olhar para ele, como quem confere nele a sua própria imagem. A sua identidade.

Cope e Kalantzis (2008, apud Rojo, 2013) destacam a importância da criação de contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos aprendizes para um mundo global digital. Acreditamos que, além dos estudantes, esta ideia também precisa fazer parte das perspectivas metodológicas do próprio professor como letrador e também aprendiz deste cenário de linguagem que vive em acelerada e constante mudança.

A aprendizagem em língua é mais rica quando se baseia em propostas de interação, conforme afirma Gomes (2016, p. 83):

O ser humano é gregário e aprende em sua relação com o outro e com o meio. As redes digitais de relacionamento têm permitido e potencializado novas formas de ser e de estar no mundo, de ensinar e de aprender. Aprende-se em todos os lugares e, nesse sentido, podemos mesmo dizer que há uma escola fora da escola.

Por mais que se empreenda novas possibilidades de abordagem da Língua Portuguesa como disciplina, é preciso ainda que haja uma renovação das políticas públicas, no que diz respeito a viabilizar didáticas que possam explorar o ciberespaço de forma mais abrangente. Percebemos que há, na escola, uma carência de recursos tecnológicos ligados a Web 2.0, como, por exemplo, o acesso a *wifi*. Mesmo quando há computadores em laboratórios de informática para uso didático, estes nem sempre correspondem às expectativas do que é se trabalhar com tecnologias

Essa carência é comum não só na escola que foi contexto de nossa pesquisa, como também na grande maioria de instituições públicas do país e também grande parte das escolas da rede privada. Há atualmente muitas pesquisas em diversas disciplinas que discutem a possibilidade de incluir dispositivos de Web 2.0 como ferramenta didática, bem como utilizar RSs como espaço de interação e aprendizagem. Isso por si já demonstra um desejo de mudança de metodologias por parte dos professores, os quais, aos poucos, estão percebendo que não é mais interessante apenas proibir o uso de celulares, ou conversas em sala. É preciso que se busque estratégias de mediação, observação e reflexão dessas formas de falar, canalizando-as aos objetivos de metodológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos bakhtinianos de dialogismo, combinados com os estudos da linguagem *online* de Barton e Lee (2015) colaboraram grandemente para esta pesquisa para percebermos os arranjos linguísticos e semióticos que são empregados nos discursos das conversas *online*. Também vale ressaltar a relevância das contribuições de Araújo e Leffa (2016) para pensarmos em como utilizar RSs para fins didáticos.

As ideias de Geraldi (2003) sobre a importância da linguagem na constituição dos sujeitos nos serviram de base para a escolha de um espaço onde os alunos já têm como hábito praticar leitura e escrita de forma livre e descontraída, desprendidos de normatizações engessadas da variação padrão. Nesse interim, de grande valia foram os esclarecimentos de Fiorin (2016) sobre as questões de composição de sujeito através da linguagem sob a ótica dos pensamentos de Bakhtin.

Enquanto pesquisadores, tivemos como objetivo central de nossa pesquisa a compreensão dos gêneros discursivos presentes no Facebook bem como suas estruturas enunciativas. No entanto, no papel professores, objetivamos também criar novas metodologias de atividades de leitura por meio de um suporte e de uma esfera que já são familiares para os alunos.

Atividades comuns de leitura costumam envolver perguntas que são formuladas ou pelo professor ou, são adotadas aquelas já prontas nos livros didáticos. Almejamos também inverter os processos didáticos, pois atividades de reflexão sobre leitura podem abranger também a possibilidade de os próprios alunos fazerem perguntas sobre o que se lê, buscando respostas que os auxiliem na compreensão. Fazer perguntas sobre os próprios textos, ou textos de pessoas próximas, onde se possa até mesmo propor (re)modulações textuais ou também enunciativas mostrou-se uma forma de tornar mais concreta a aprendizagem de língua.

O excesso de abstração do ensino tradicional anda na contramão das discussões sobre uso do lúdico, materialização do saber e a criação de ambientes onde as formas práticas de aprendizado sejam possíveis. Essas ambições permeiam reuniões e formações continuadas de professores, todavia, pouco se convertem em práticas pedagógicas.

O papel do professor como agente letrador vai além de buscar maneiras criativas para driblar as limitações estruturais das instituições de ensino. Cabe

também ao professor, que, além de docente, é também pesquisador, sugerir as mudanças estruturais necessárias. Essas mudanças, na maioria das vezes, não são tão profundas e nem dependem de grandes recursos financeiros. Os obstáculos ainda se mantêm muito mais por um certo preconceito coletivo do que carência de recursos materiais. Permitir que a escola tenha sinal de *wifi*, por exemplo, deixando o acesso da internet livre, possibilitando que os alunos usem celular na sala de aula é visto como algo perigosamente prejudicial para aprendizagem. O que não significa que permitir que os alunos usem o celular deliberadamente em sala, como forma de distração, seja a saída. Baseando-se em propostas que visem a aprendizagem, o professor pode elaborar atividades levando seus alunos a tirarem o maior proveito positivo dos recursos tecnológicos aos quais eles já têm acesso em espaços fora da escola.

Entretanto, mesmo sem a supervisão do professor, a aprendizagem ainda acontece, posto que se trata de uma prática de multiletramento. Aprender incide através do contato prático e significativo com a língua, o que se aprende tem função, tem utilidade ao sujeito produtor de enunciado. Se tem utilidade, logo se faz necessária a elaboração de métodos, objetivos, etapas e perspectivas pois, conforme Barton e Lee (2015) mencionam, há aprendizagem fora da escola, cabe à escola reformular e potencializar essa aprendizagem através de metodologias pautadas na desmistificação de alguns aspectos do senso comum.

Como então manter a postura de se anular a interação entre os sujeitos que estamos formando se, segundo Geraldi (2003), é na interação uns com os outros que se constitui o sujeito e sua consciência de mundo é resultado desse procedimento? Podemos comparar o ato de consentir que crianças e adolescentes interajam no em sala de aula com o de permitir que elas se exponham ao sol. Expor-se ao sol tem seus riscos, contudo quando um adulto media essa exposição, utilizando proteções necessárias, estabelecendo os momentos certos que visem o melhor aproveitamento da criança, essa exposição acontece de maneira saudável e proveitosa. Há possibilidades de aprendizagem que só existem por meio da interação, bem como a vitamina D só é produzida pelos contatos com os raios de sol.

Mesmo com um protótipo didático simples, sem grandes ambições, pudemos compreender muitos aspectos que podem fomentar caminhos didáticos futuros. Foi possível perceber, não só como nossos alunos expressam suas ideias no Facebook, mas também perceber quais estruturas enunciativas eles consideram mais atrativas.

Ou seja, mesmo em atividades que não tratem especificamente de reflexões linguísticas, ou que não sejam necessariamente de Língua Portuguesa, o professor pode ter clareza de que estratégias pode lançar mão na elaboração de enunciados para atividades envolvendo o Facebook. Não basta que a abordagem da rede tenha um fim em si mesma, sendo o Facebook mero atrativo, maquiando metodologias tradicionais disfarçadas de inovadoras. Colocar-se no lugar do aluno, entendendo sua relação com o ciberespaço foi essencial para esses processos de compreensão que nós professores precisamos passar.

Privilegiamos, com este trabalho, a abordagem de uma leitura sem regras prévias e sem resposta esperada a questionamentos previamente estabelecidos. As perguntas e as possíveis respostas de nossas experimentações surgiram em conjunto onde alunos e professores estiveram sujeitos à aprendizagem. Nossos alunos, adolescentes de Ensino Fundamental, já nasceram num mundo onde a internet não é mais novidade. Para eles é realidade cotidiana, parte da rotina. Portanto, tanto quanto não é mais possível negá-la, tratá-la como algo alheio, inteiramente novo para os alunos, há também o risco dessa negação ser pouco proveitosa para o processo de aprendizagem. A presença das RSs na aula pode até ser novidade para a maioria nós professores, mas não é para os alunos. As RSs estão lá, nos bolsos, nos *smartphones*, ainda que clandestinamente.

É muito mais prático que, como professores, prefiramos o silêncio e o trabalho individual. É confortável negar a interatividade, proibir as conversas paralelas, os celulares. Contudo, arriscar trabalhos que nos tirem das sombras mudas do arcaísmo pedagógico pode ser frutífero não só para os alunos, mas também para nós, professores.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. A.; MOURA, M. R.; BITENCOURT, R. B. Facebook como plataforma de Ensino/aprendizagem: o que dizem os professores e alunos do IF Sertão-PE. **Educação, Formação & Tecnologias**. 2013. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/321/180>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

ARAÚJO, J. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.) **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. Conectando os autores na rede. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.) **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfic, Google, docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conectada**. Os multiletramentos e as TICs. São Paulo. Parábola, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução a partir do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Motta. São Paulo: Parábola, 2015.

BAUMAN, Z. As redes sociais são uma armadilha. [jan. 2016] **El País**. Burgus. Entrevista concedida a Samuel Sánches. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. **Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BERGMAN, L. M. “Por favor, aula hoje não!” o Orkut, os professores e os alunos. In: COUTO, E. S.; ROCHA, T. B. (Orgs.). **A vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais**. Salvador: Edufba, 2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Tradução de Sergio Miceli (Org.) et al. São Paulo: Edusp, 1996.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução de Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do Aprender. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

FACHINETTO, E. A. O hipertexto e as práticas de leitura. **Revista Letra Magna**. Santa Cruz do Sul, ISSN 1807-5193, ano. 02, n.03, p.1, 2º semestre/2005.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, J. de L.; CORRÊA, B. R. do. P. G.; TORRES, P. L. O uso pedagógico da rede social Facebook. **Colabor@**, A Revista Digital da CVA RICESU, v. 07. Nº 28, 2012. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/199>> Acesso em: 25 jan. 2017.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, L. F. Redes Sociais e escola, o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.) **Redes Sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016.

GREGOLIN, M. R. F. V. Identidade: objeto ainda não identificado? **Estudos da Língua(gem)**, (impresso) v. 04, p. 23-36, 2008.

KOCH, I. G. V. **O Texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em Lingüística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LIMA, M. B. de, GRANDE, P. B. de, Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conectada**. Os multiletramentos e as TICs. São Paulo. Parábola, 2013.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MOLLICA, M.; PATUSCO C.; BATISTA, R. H.: **Sujeitos em ambientes virtuais**. Festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo. São Paulo: Parábola, 2015.

NEITZEL, L. C. Os meios midiáticos – do paraíso e do inferno: Gênesis. In: NEITZEL, L. C.; NEITZEL, A. de A. (Orgs.). **Leitura e produção em meio digital**. Florianópolis: UFSC, 2010.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de História para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 1988.

PAIVA, V. L. M de O.; Facebook: um estado atrator na internet. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

REIS, C. **As postagens no Facebook: uma análise dialógica da página de humor “Dilma Bolada”**. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara, 2015. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/3599.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2017.

ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade – subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, D. (Org.). **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papirus, 1997.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola, 2009.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conectada**. Os multiletramentos e as TICs. São Paulo. Parábola, 2013

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SIMÕES, B.; PIRES, E. M.; BRIGO, J. **O Facebook como ferramenta de interação no ensino de matemática**. COEB, 2014. Congresso de Educação Básica. Educação Integral e Tempo Integral da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_04_2014_9.52.26.96ba7bfcc58910ce43e7ae52110817e1.pdf> Acesso em: 15 mar. de 2017.

WEISSERSHEIMER, J.; LEANDRO, D. C. Facebook e aprendizagem híbrida de Inglês na universidade. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.) **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola, 2016.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

Pesquisa: “A construção da identidade em práticas escritas no Facebook com alunos do 9º ano do ensino fundamental”

Orientadora: Profª. Drª. Eliana Alves Greco

Disciplina: Língua Portuguesa – Professora: Fernanda Khalil

Atividade: Questionário

Aluno (a): _____

1) Você possui perfil no Facebook?

sim não

2) Você considera o Facebook como algo importante para a sua vida?

sim não

3) Você acredita que o Facebook pode proporcionar a você possibilidades de aprendizagem?

sim não

4) Você gostaria que o Facebook fosse utilizado como material didático nas aulas da sua escola?

sim não

5) Das ferramentas do Facebook além do seu perfil, quais você usa mais?

Numere de 1 a 10, em ordem crescente da que você mais usa para a que você menos usa:

- Curtir páginas
- Comentar em páginas
- Compartilhar no seu perfil conteúdos de páginas
- Compartilhar em outros lugares do Facebook conteúdos de páginas:
(Messenger, perfil de amigos, grupos)

<input type="checkbox"/>	Entrar em grupos
<input type="checkbox"/>	Curtir conteúdos de grupos
<input type="checkbox"/>	Postar tópicos em grupos
<input type="checkbox"/>	Comentar em postagens de grupos
<input type="checkbox"/>	Compartilhar no seu perfil conteúdos de grupos
<input type="checkbox"/>	Compartilhar em outros lugares do Facebook conteúdos de grupos (Messenger, perfil de amigos, outros grupos)

6) Você conhece as regras de postagem do Facebook? Considera-as importantes? Cite uma regra do Facebook que você ache relevante para a saúde do convívio na rede social.

R.: _____

7) Que tipo de postagem chama mais sua atenção?

<input type="checkbox"/>	Postagens com ilustrações ou desenhos
<input type="checkbox"/>	Postagens com fotos
<input type="checkbox"/>	Postagens com vídeos
<input type="checkbox"/>	Postagens com <i>gifs</i>
<input type="checkbox"/>	Postagens com textos
<input type="checkbox"/>	Postagens mistas, com mais de uma das opções anteriores no mesmo post.
<input type="checkbox"/>	Outro. Qual? R.: _____

Para responder as questões 8 e 9, reflita sobre a maneira como as pessoas, inclusive você, usam a linguagem verbal (no caso do Facebook a escrita) e também a não verbal (uso de imagens, vídeos, gifs) para se expressar na rede social.

8) Sobre a forma com que as pessoas se expressam no Facebook, opinam sobre algum assunto, expõem suas opiniões, qual você assinalaria como a mais adequada ao seu ponto de vista?

<input type="checkbox"/>	Ótima. Acredito que a maioria das pessoas se expressa muito bem no Facebook e se faz entender de forma bem clara, por qualquer pessoa.
<input type="checkbox"/>	Boa. Acredito que a maioria das pessoas se expressa bem no Facebook com poucos problemas no processo de entendimento entre quem escreve e quem lê.
<input type="checkbox"/>	Ruim.

Penso que muitas pessoas possuem alguns problemas em se expressar no Facebook, formulam o texto de forma confusa e isso pode comprometer a clareza e a compreensão da ideia ao ponto de vista de quem lê.

Péssima.

Creio que muitas pessoas elaboram seus textos de forma confusa e refletem pouco. Dificilmente revisam o que escrevem antes de postar, dificultando bastante a compreensão da produção.

9) Agora sobre você. Pense na SUA forma de se expressar no Facebook, opinar sobre um assunto, expor suas ideias. Qual você considera a que mais se aproxima da sua realidade?

Ótima.

Acredito que me expresso muito bem no Facebook e me faço entender de forma bem clara, por qualquer pessoa.

Boa.

Acredito que me expresso bem no Facebook com poucos problemas no processo de entendimento entre mim e quem lê o que eu posto.

Ruim.

Penso que eu possuo alguns problemas em me expressar no Facebook, às vezes formulo o texto de forma confusa e isso pode comprometer a clareza e a compreensão da ideia ao ponto de vista de quem lê.

Péssima.

Creio que elaboro meus textos de forma confusa e refletindo pouco. Dificilmente reviso o que escrevo antes de postar dificultando bastante a compreensão da produção.

10) Levando em consideração a busca por um caminho que leve a melhora das produções textuais no Facebook, facilitando a conexão de sentido entre quem escreve e quem lê, quais alternativas você considera importante? Assinale quantas quiser.

Acho importante revisar o que se está escrevendo, observando o máximo possível a pontuação e ortografia.

Revisar os textos, observando a organização das palavras e das ideias.

Tentar se colocar no ponto de vista do leitor.

Outro. Qual? _____