

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

Sandra Regina Ambrózio

**Escrita em meios digitais: uma experiência com *Facebook* no
Ensino Fundamental**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Adriane Teresinha Sartori

Belo Horizonte

2016

SANDRA REGINA AMBRÓZIO

Escrita em meios digitais: uma experiência com Facebook no Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof(a) Dr(a) Adriane Teresinha Sartori

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2016**

A496e Ambrózio, Sandra Regina.
Escrita em meios digitais [manuscrito] : uma experiência com facebook no ensino fundamental / Sandra Regina Ambrózio. – 2016.
148 f., enc. : il., grafs., color.

Orientadora: Adriane Teresinha Sartori.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 130-133.

Anexos: f. 134-148.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Línguas – Ensino auxiliado por computador – Teses. 3. Internet na educação – Teses. 4. Tecnologia educacional – Teses. 5. Produção de textos – Teses. 6. Facebook (Recursos eletrônicos) – Teses. 7. Escrita – Teses. I. Sartori, Adriane Teresinha. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

Escrita em meios digitais: uma experiência com Facebook no Ensino Fundamental

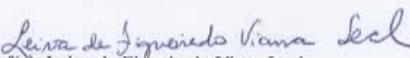
SANDRA REGINA AMBROZIO

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 17 de novembro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Adriane Teresinha Sartori - Orientador
UFMG


Prof(a). Ana Elisa Ferreira Ribeiro
CEFET/MG


Prof(a). Leiva de Figueiredo Viana Leal
UFMG- colaborador

Belo Horizonte, 17 de novembro de 2016.

“Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser do lutador pertinaz que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”.

Paulo Freire

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a **Deus** por colocar, em minha vida, pessoas incrivelmente especiais e essenciais para enfrentar os desafios que surgiram ao longo da caminhada.

Ao **Marco**, meu marido, companheiro de todas as horas, principal incentivador para que eu participasse do processo seletivo para o Mestrado e lidasse com as dificuldades que se fizeram presentes.

Aos meus filhos, **Arthur** e **Sofia**, que, com abraços e beijos estalados, demonstraram entender os meus momentos de ausência, aqueceram e aquecem o meu coração a cada dia.

À diretora **Kellen Barbosa Pereira** que, num contexto de tantos “nãos” de gestores que desvalorizam a formação do professor, com um sorriso de confiança em meu trabalho, sempre me disse: “como posso ajudar?”

Aos alunos da **turma 9ºB**, pela participação na pesquisa.

Aos meus colegas do **PROFLETRAS**, pela amizade, boas reflexões e ótimas gargalhadas. Em especial, aos companheiros, parceiros e novos amigos **Girlene, Angélica** e **Sérgio** pelos singulares momentos de apoio e troca.

À **Prof.^a Dra. Ana Elisa Ribeiro**, pelas contribuições para esta pesquisa.

À **Prof.^a Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal**, pelo carinho, atenção e paciência no início da caminhada e pelas contribuições a esta pesquisa.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** e ao **Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS)** pelo apoio concedido.

Aos **professores**, à **coordenação** e à **secretaria** do PROFLETRAS da FALE/UFMG pelo apoio.

Especialmente à **Prof.^a Dra. Adriane Teresinha Sartori**, minha orientadora, exemplo de profissional e pessoa singularmente ética e com lindeza na alma, agradeço pela caminhada lado a lado, apoio nos momentos mais difíceis, leitura sempre atenta e contribuições de extrema importância para esta pesquisa. Nunca aprendi tanto com uma só pessoa!

RESUMO

Diante das inquietações que se fazem presentes no meu trabalho com Língua Portuguesa no ensino fundamental e tendo em vista a manifestação crescente dos alunos, por meio da escrita, em meios digitais, um projeto de ensino se constituiu e tornou-se objeto de estudo desta pesquisa. Através de uma pesquisa de caráter qualitativo, busca-se analisar a construção e a alimentação de uma página no *Facebook* como estratégia de trabalho com a escrita em meios digitais. Considerando o texto numa dimensão dinâmica e processual, imprimiu-se um olhar sobre a experiência voltado para a análise dos meandros da produção até o texto publicado na página. Buscou-se investigar em que medida a construção e a alimentação dessa página, por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Betim, podem contribuir para o processo de produção de texto na escola. Foram desenvolvidas doze aulas visando à produção de conteúdo, em grupo, para ser publicado. A análise do processo nos permitiu observar que o projeto semeou possibilidades de conscientização dos alunos no que concerne ao jogo discursivo que permeia a alimentação da página e contribuiu para a ampliação da formação do aluno no que diz respeito a aspectos éticos e responsabilidade em relação ao que se escreve e publica-se nas redes sociais na internet. Os resultados sinalizam que, embora exista socialmente a ideia de que os jovens dominam as ferramentas digitais e estão imersos em tecnologia, muitos projetos de ensino ainda precisam ser feitos para contribuir para que os alunos passem de meros consumidores a produtores de conteúdo em redes como o *Facebook*.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, produção de texto, *Facebook*, rede social.

Abstract

In face of concerns that are present in my work with Portuguese in elementary school and in view of the increasing manifestation of the students by writing on digital media, a teaching project was formed and became subject of this research. With a qualitative research, it seeks to analyze the construction and the supply of a Facebook page as a work strategy with writing on digital media. Considering the text in a dynamic and procedural dimension, it was launched a look at the experience focused on the analysis of the production intricacies to the text published on the page. We investigated the extent of the construction and the supply of this page, by students of the 9th grade of elementary education at a public school in Betim, in terms of the contributions to the text production process at school. Twelve classes were developed aimed at producing contents, in groups, to be published. The analysis of the process allowed us to see that the project has sown the students awareness of possibilities regarding the speech process that permeates the support of the page and contributed to the expansion of students education regarding to ethical and responsibility in relation to writing and it is published on social networks on the internet. The results indicate that, although there is the idea that teenagers dominate the digital tools and are immersed in technology, many educational projects still need to be made to help students change from mere consumers to into content producers on networks like Facebook.

Keywords: Portuguese language teaching, text writing, Facebook, social networks.

Lista de ilustrações

Figura 1: Página inicial do Facebook	46
Figura 2: Pergunta proposta ao usuário do Facebook	47
Figura 3: Página do <i>Facebook</i> e seus recursos	47
Figura 4: Página Conex@o Adolescente	63
Figura 5: Movimento dos grupos de alunos por eixos temáticos	69
Figura 6: Diálogo por e-mail	81
Figura 7: Resposta a questionamento por e-mail	82
Figura 8: Histórico de conversas por e-mail.....	86
Figura 9: Relacionamento Amoroso Feminino	90
Figura 10: Relacionamento Amoroso Masculino.....	90
Figura 11: Conversa por e-mail com aluna	93
Figura 12: Relacionamento com batom.....	93
Figura 13: Postagem de vídeo sobre relacionamentos.....	99
Figura 14: Dados da postagem sobre postagem.....	99
Figura 15: Postagem de vídeo: talentos da escola.....	100
Figura 16: Dados sobre postagem.....	100
Figura 17: Postagem de tutorial em vídeo.....	101
Figura 18: Dados sobre tutorial em vídeo	101
Figura 19: Conversas com Lia e Lena por e-mail	103
Figura 20: Postagem de dicas	104
Figura 21: Postagem de dicas de uso do batom	106

Lista de quadros

Quadro 1: Síntese das ações do projeto.....	43
Quadro 2: Ficha de avaliação.....	71
Quadro 3: <i>Chat</i> sobre <i>meme</i>	76
Quadro 4: 1ª versão de texto sobre racismo.....	84
Quadro 5: 2ª versão de texto sobre racismo.....	84
Quadro 6: Texto “extra” apresentado por grupo.....	85
Quadro 7: Questionário produzido pelos alunos para publicação.....	89
Quadro 8: <i>Facebook</i> e habilidades de escrever.....	112

Lista de gráficos

Gráfico 1: Escrita de alunos no papel	51
Gráfico 2: Conteúdo publicado pelos alunos no Facebook.....	52
Gráfico 3: Escrita em meios digitais	109
Gráfico 4: Escrita em grupo.....	110

Sumário

1- Introdução	13
2- Referencial Teórico	19
2.1- Perspectiva dialógica da teoria bakhtiniana.	19
2.2- Articulação teórica dos estudos de letramento e práticas de linguagem em meios digitais.	21
2.3- Redes sociais e uso pedagógico do <i>Facebook</i>	28
2.3.1- <i>Facebook</i> , práticas de linguagem, ensino e pesquisa	30
3 - Metodologia	34
3.1 Os participantes e o local da pesquisa	34
3.1.1 – A escola	34
3.1.2 – A professora pesquisadora	36
3.1.3- Os alunos do 9ºB	38
3.3- Visão geral dos procedimentos e instrumentos de pesquisa.....	39
3.2- O Projeto de Ensino	41
4- Apresentação e análise dos dados.....	45
4.1- A rede social <i>Facebook</i>	45
4.2- Etapas do projeto	48
4.2.1- Conversa entre sujeitos	48
4.2.2- Um olhar sobre o questionário inicial	50
4.2.3- Organização dos alunos em grupo para iniciar a página.....	55
4.3- Alimentação de uma página: proposta de aulas de produção textual e redesenho.....	57
4.3.1 - Aula 1: Leitura e análise de páginas do <i>Facebook</i>	58
4.3.2- Aula 2: Qual é a “cara” do nosso <i>Face</i> ?	60
4.3.3 - Aula 3- Quem somos?	63
4.3.4 –Aula 4 - Qual é o problema?	65
4.3.5 – Mudanças necessárias	67
4.3.6- Aula 5- O que abordaremos?.....	69
4.3.7 – Olha a professora circulando!	71
4.3.8- Aula 10 - Os <i>memes</i>	73
4.3.9- Aula 12- Análise dos dados fornecidos pelo <i>Facebook</i>	77
4.4- De caso com as postagens.....	78
4.4.1 - O caso da aprendizagem sobre autoria	79
4.4.2- O caso da enquete	86
4.4.3- O caso dos dois extremos	92
4.4.4 - O caso da produção dos vídeos	95
4.4.5 - O caso dos insucessos	101

4.5- Análise do questionário final	108
5 - Considerações finais	121
5.1- Visão inicial e atual da pesquisadora	121
5.2 – Produção de texto na escola - objetivos e resultados da pesquisa	123
5.3 – Escrita em meios digitais: <i>Facebook</i> é lugar de aula?	125
5.4- Implicações da pesquisa e aspectos a serem pesquisados	127
5.4- Ao colega, professor.	128
6- Referências	130
ANEXOS	134

1- Introdução

Em tempos de cultura digital, as escolas têm presenciado o uso constante, pelos alunos, de dispositivos móveis para postar, nas redes sociais, fatos e fotos de sua vida, ideias, apologias, ideologias, comentários e compartilhamentos de postagens alheias. Essa geração se mantém imersa nas redes sociais, revelando práticas sociais de leitura e de escrita favorecidas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

“Esse menino não larga esse celular”, “Já falei pra não levar pra aula”, “Posso atender? É meu pai.”, “Desculpe, não coloquei no silencioso”, “Não trouxe o dicionário, posso olhar no *Google* no celular?” “Informamos que o uso do celular é proibido na escola”. “Curte lá meu *post*” “Posta o trabalho no grupo”, “Qualquer coisa me chama *inbox*”, “Que doido, o cara postou aquelas fotos da menina?”. As falas aqui colocadas são comuns na realidade das duas escolas públicas em que trabalho: uma da rede municipal de Belo Horizonte e outra da rede municipal de Betim e, certamente, são conhecidas, também, por muitos educadores.

Após mais de duas décadas de trabalho com Língua Portuguesa, tenho percebido um interesse decrescente pela escrita no papel. Não quero dizer aqui que no início da minha carreira os alunos amavam escrever e hoje detestam, mas ressaltar um dado que caracteriza a realidade educacional atual. Aliado a tal contexto, assistimos ao crescente poder dos polegares que, extremamente ágeis na manipulação do teclado dos celulares, dão vazão a ideias que são postadas, compartilhadas, curtidas e que circulam, circulam e circulam pelas redes sociais. O mesmo aluno que se recusa a escrever no papel utiliza o celular e os meios digitais para expor ideias e sentimentos por meio da escrita. Essa relação pode instigar educadores que mantêm um olhar investigativo sobre sua prática docente.

Se uma pesquisa é solicitada, os jovens vão direto ao *Google* e aplicam a dupla *ctrlc/ctrlv* sem ler mais que duas linhas. Cabe-nos pensar como temos estruturado nossas propostas de pesquisa, como temos lidado com a atividade escrita na escola e em que medida contribuímos para a formação de alunos que se posicionam criticamente diante do que leem e escrevem.

Em uma primeira análise, pode até nos parecer que os exemplos citados são de natureza apenas comportamental, não apontando, assim, um problema de ensino, no entanto é preciso considerar o fato de que os alunos se mostram mais propensos a escrever nas redes sociais que na escola, no papel. Assim, talvez nos caiba perguntar: por que isso acontece? Por que o adolescente tem resistência para expor ideias por escrito, no papel, se, a todo o momento, está se expondo, por meio da escrita, nas redes sociais?

Esses mesmos alunos que demonstram desinteresse em escrever estão constantemente publicando nas redes sociais suas *selfies*, vídeos, *post*, curtindo e comentando publicações alheias e as suas próprias também, enfim, soltando sua voz e, por meio da escrita, fazendo-se protagonistas de suas histórias.

“Meu grupo pode fazer um *vine*¹?”. Fui presenteada, por um aluno, com essa pergunta ao explicitar as condições para a produção de um vídeo. Aquela pergunta foi feita de modo muito natural, sobre algo teoricamente, para ele, “natural”, assim como era a sua certeza da minha natural ignorância sobre o assunto, tendo em vista a concepção de professor que possivelmente ele tinha, bem como o alcance da possibilidade de protagonizar a cena. Respondi de forma natural através da pergunta para o grupo: *vocês conseguem desenvolver a proposta em sete segundos? Negócio fechado.* Da expectativa de que eu fosse um dinossauro, fui vista como um ET da minha faixa etária e daquela situação, pois só ele do grupo, três alunos da turma e eu sabíamos o que era um *vine*. Ao ver a curiosidade da turma, externei a minha incompetência para aprofundar no assunto, uma vez que tivera contato com o conceito há poucos dias através de meu filho de 12 anos. Deixei, pois, para o referido aluno, a explicação dos detalhes técnicos. A aula aconteceu de forma muito proveitosa com sua explicação, acessos aos celulares e compartilhamento de informações sobre *vines*, *memes*, outros vídeos, canais... De forma colaborativa, todos ali aprendemos algo, embora esse tipo de aula nem sempre seja bem-visto pela coordenação e seja proibido, por lei municipal, o uso de celulares na sala de aula.

¹ O Vine é um aplicativo que permite gravar vídeos curtos com, no máximo, sete segundos usando a câmera de um dispositivo móvel e compartilhá-lo com os amigos nas redes sociais. Os vídeos produzidos passaram a ser chamados pelo nome do aplicativo.

Ao confrontar o contexto de desinteresse pela escrita no papel e a história aqui contada, temos apontada uma questão ligada à forma como o aluno atual lida com a busca de informação e se comunica usando e abusando dos recursos oferecidos pela web 2.0 e que sinaliza a necessidade de nós, profissionais do ensino, não nos furtarmos de encarar a demanda eminente por um trabalho que contribua para o letramento digital, pois este vai além do domínio das ferramentas e envolve, além da capacidade de construir sentido e produzir textos multimodais, a utilização dessas ferramentas, pelo aluno, de maneira social e eticamente responsável. Considerando, aqui, como aluno eticamente responsável, aquele que têm consciência da responsabilidade pelos ecos que seu discurso poderá gerar em quem lê, tanto na perspectiva pessoal do leitor, quanto na imagem que se cria sobre o autor no processo de interlocução. Se considerarmos as possibilidades de largo alcance do que se diz nas redes sociais, ficamos mais impelidos a pensar na importância de inserirmos esse aspecto na pauta das discussões sobre formação dos jovens no mundo contemporâneo.

Assim, torna-se necessário refletir sobre as formas como as novas gerações lidam com a escrita e a leitura em meios digitais e, a partir dessas reflexões, repensar a minha prática no sentido de buscar estratégias que possibilitem a aproximação do trabalho desenvolvido dentro da escola às práticas sociais de uso da leitura e da escrita pelos adolescentes com os quais trabalho.

Se considerarmos que esses jovens se expõem menos ao escrever textos de circulação na escola que ao fazê-lo nas redes sociais, o que os motiva a se exporem tanto nessas redes fazendo uso de seus dispositivos móveis para publicar em diversos espaços digitais? Esses aspectos nos revelariam novas formas do jovem de hoje se comunicar implicando, assim, novas estratégias de trabalho com a produção de texto na escola?

Recente pesquisa sobre o uso da internet, por adolescentes brasileiros, realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2013), revela um índice maior que 80% de uso das redes sociais por esses jovens, independentemente da região. A região Sudeste conta com 88% dos jovens entre 12 a 17 anos que declaram ter um perfil em alguma rede social, sendo o *Facebook* a plataforma mais utilizada por eles (92%). Esses dados vão ao

encontro da realidade das escolas em que trabalho onde cerca de cinco alunos, em uma turma de trinta, declaram não ter um perfil no *Facebook*.

Diante dos dados apresentados pela pesquisa do UNICEF aliados ao perfil dos jovens com quem trabalho e às inquietações e questionamentos que têm emergido do contexto atual do meu trabalho com Língua Portuguesa, fui impelida a pensar em uma proposta pedagógica que considerasse as práticas sociais de escrita dos alunos em meios digitais. Assim, poderia imprimir um olhar sobre a forma como os jovens utilizam os meios digitais para se comunicar, bem como buscaria responder aos questionamentos e tentaria contribuir para a formação dos meus alunos.

Nesta perspectiva, um projeto de ensino se fez e tornou-se objeto de análise desta dissertação que tem como questão norteadora: **em que medida a construção e a alimentação de uma página no *Facebook* podem contribuir para o processo de produção de texto na escola considerando o texto numa dimensão dinâmica e processual, bem como pode contribuir para a formação de um aluno autor eticamente responsável?**

O projeto de ensino se consistiu na montagem e na alimentação de uma página no *Facebook*, buscando a divulgação de textos produzidos pelos alunos através de situações reais, tais como: divulgação de problemas e busca de solução, bem como a abordagem de temáticas relacionadas à vida, dúvidas e posicionamentos dos adolescentes diante do mundo em que vivem e as diversas relações que estabelecem. Inicialmente, houve a intenção de utilizar recursos do *Facebook* como grupo, enquetes e postagens. A ferramenta *grupo* seria usada para construir coletivamente as pautas relativas às postagens, para promover discussões acerca do tema a ser desenvolvido e para dar encaminhamentos referentes à gestão da página, construindo, assim, a memória do projeto. No entanto, veremos adiante que algumas mudanças se fizeram necessárias e a comunicação entre mim e os alunos ocorreu através do aplicativo *WhatsApp*², *Messenger*³ e e-mail. As publicações foram feitas usando celulares e, eventualmente, a sala de informática.

² *WhatsApp* é um aplicativo utilizado em smartphones para mensagens instantâneas.

³ Recurso oferecido pelo *Facebook* que possibilita conversa com a rede de amigos.

O projeto de ensino foi pensado tendo em vista a minha crença de que, com a construção da página, haveria a possibilidade de observar as ações dos alunos no que concerne a sua atividade escrita na web, através da análise do fluxo, do envolvimento, das escolhas para as publicações e da forma como os alunos lidam com os comentários gerados a partir das mesmas.

Além de promover o aumento do fluxo de escrita, o projeto intencionou ampliar, também, as possibilidades de publicação dos textos dos alunos para lhes dar visibilidade através do incentivo à autoria e para criar oportunidade ao aluno de ser protagonista através da escrita.

Diante da questão central deste estudo aliada à descrição do projeto a ser desenvolvido, definiram-se os objetivos deste trabalho.

Toma-se, então, como objetivo principal: analisar o processo de construção e alimentação de uma página no *Facebook* como potencial estratégia pedagógica para o ensino de escrita na escola.

Os meus objetivos específicos são:

- Inserir na prática de sala de aula de Língua Portuguesa a escrita em ambientes digitais;
- Observar as escolhas dos alunos ao publicar em ambiente digital;
- Discutir aspectos éticos relacionados à escrita na web;
- Analisar os comentários gerados pelas publicações na página criada;
- Desenvolver no aluno criticidade para perceber o jogo discursivo existente entre os diferentes interlocutores mediados pela página criada.

Essa dissertação se constitui assim: no *Referencial Teórico*, procura-se abordar conceitos sobre língua, linguagem e letramento que são basilares para essa dissertação, bem como a articulação desses conceitos aos que evidenciam as possibilidades pedagógicas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação -TDIC. Trata-se, também, do conceito de rede social articulado com a caracterização do *Facebook*.; na *Metodologia*, os sujeitos de pesquisa e o local em que ela ocorreu são caracterizados, apresentam-se as estratégias e etapas e detalha-se o projeto de ensino que será objeto de análise deste estudo; na *Análise dos dados*, são apresentados e analisados os dados gerados tendo em vista o processo em que ocorreram, os

objetivos desta pesquisa e as percepções dos sujeitos de pesquisa: professora e alunos e, nas *Considerações finais*, são retomadas as motivações da pesquisa e os objetivos propostos com o intuito de verificarmos em que medida vão ao encontro dos dados gerados, explicitam-se algumas conclusões e limitações da pesquisa apontando outras possibilidades de uso de ferramentas digitais no ensino e são sugeridos outros vieses e aspectos que necessitam de aprofundamento no assunto.

2- Referencial Teórico

Um trabalho que se propõe a realizar um projeto de ensino que considere as práticas sociais de escrita do aluno de hoje não pode prescindir de conceitos relacionados à linguagem, produção de textos e aos estudos sobre letramento levando em consideração a ampliação das possibilidades de leitura e escrita promovidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação -TDIC.

Nessa perspectiva, este capítulo será organizado em três seções que visam a explicitar as bases teóricas às quais estão articuladas as ações desta pesquisa: letramento, práticas de linguagem na internet, redes sociais e ensino. Na primeira seção, são tratados alguns conceitos de Bakhtin; na segunda seção, são apresentadas algumas concepções de língua, produção de texto, letramentos e mediação tecnológica e na terceira seção, são abordados conceitos relacionados às redes sociais e citadas pesquisas recentes que analisam práticas pedagógicas usando o *Facebook*.

2.1- Perspectiva dialógica da teoria bakhtiniana.

A elaboração de qualquer projeto de ensino implica, aos profissionais da educação, fazer escolhas que considerem o sujeito com o qual se trabalha, o contexto e as especificidades das áreas envolvidas, bem como buscar teorias que fundamentem essas especificidades.

Embora os estudos de Bakhtin não digam respeito ao ensino de Língua, seus preceitos são basilares para muitas teorias e discussões sobre o assunto e se fazem presentes nas orientações curriculares do país.

Para Bakhtin a língua é viva e não se limita ao sistema formal ou está enclausurada na mente dos sujeitos que fazem uso dela, ou, ainda, no diálogo simples entre produtor e receptor mediado pelo texto/fala. Segundo o autor,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do

enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Assim, todo enunciado conta com uma forma de autor e de destinatário. A construção do enunciado se dá para atender a propósitos socioculturais comunicativos de determinadas esferas em que circulam. Para Bakhtin (2003, p.262), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. É essa concepção de gênero discursivo que adotaremos neste estudo.

A língua é um fenômeno social que ocorre por meio da interação verbal de sujeitos situados histórica e socialmente. Assim, o discurso se materializa por meio de um enunciado e é construído e influenciado pelas concepções, história e contexto de quem o produz e, ao ser recebido, é compreendido, também, nessa perspectiva. A interação verbal se realiza por meio da responsividade ativa:

O ouvinte, ao perceber o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subseqüente resposta em voz real alta. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Ao agir responsivamente diante do discurso do outro, o sujeito modifica o enunciado e, ao fazê-lo, atua a partir de outras vozes que o constituem, provocando, assim, um entrelaçamento de discursos. Dessa forma, a constituição do sujeito ocorre sob forte influência da heterogeneidade linguística.

Ao tecer considerações sobre o sujeito dialógico na teoria Bakhtiniana, Faraco (2003) afirma que, diante dela, “nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrecosques” (p.271)

Nessa perspectiva de sujeito e tendo em vista o entrelaçamento de discursos que são aspectos muito importantes para nós neste estudo, sobretudo por tratarmos de uso da linguagem nas redes sociais, destacamos uma importante consideração de Bakhtin:

Cada enunciado isolado é um elo na cadeia de comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes), mas no âmbito desses limites o enunciado [...] reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia [...]. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 299-301)

Essa concepção de enunciado como um elo da cadeia enunciativa pode ser claramente vista nas relações que se estabelecem nas redes sociais através das ações de *curtir*, *compartilhar instantaneamente*, *compartilhar*, *comentar*, *retweetar*, bem como as remixagem de textos ou inserindo uma introdução num *post* a ser compartilhado. A ideia de língua viva se realiza. Assim, coadunamos com Rojo e Barbosa (2015) quando dizem que:

Nunca antes a ideia de que o enunciado é um elo da cadeia verbal que remete a (e se trama a partir de ou nos) enunciados ulteriores, a postulação de responsividade ativa no cerne dos atos de compreensão e a concepção bakhtiniana de autoria – como orquestração de vozes – puderam ser tão evidenciadas quanto com as novas mentalidades, mídias e ambientes. (p.120-121)

Esse contexto de remixagem que resulta em gêneros híbridos vai ao encontro da relativa estabilidade dos gêneros que vão se transformando historicamente para atender às necessidades comunicativas contemporâneas.

O arcabouço teórico bakhtiniano tem inspirado e iluminado diversas teorias relacionadas à linguagem e ao ensino de língua. Tendo em vista que esta dissertação trata de questões relativas ao ensino de língua, serão abordados, na próxima seção, conceitos basilares para um estudo sobre esse assunto.

2.2- Articulação teórica dos estudos de letramento e práticas de linguagem em meios digitais.

Em 1984, a publicação de “O texto na sala de aula”, de Geraldini, foi um marco nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que questiona a concepção de língua/linguagem como sistema e discute as práticas em sala

de aula. Ao fazê-lo, o autor assume claramente uma concepção de língua/ linguagem como forma de inter-ação que implica, necessariamente, perceber e entender os falantes como sujeitos. Assim, Geraldi (1984, p.43) reafirma que: “A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”.

No direcionamento de suas discussões, toca diretamente na prática docente ao dialogar com os professores: “[...] a reflexão sobre o ‘para quê’ de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso a linguagem - porque toda a reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula” (GERALDI, 1984, p. 47)

Essa perspectiva discursiva da linguagem, que recupera o dizer do aluno, é fortemente reafirmada em Geraldi (1984, 1995) ao contrapor *redação escolar* e *produção de texto*. O autor chama de *redação* a atividade escrita produzida **para** a escola e de *produção de texto* aquela produzida **na** escola. Ao fazer tal distinção, Geraldi chama a atenção para o fato de que, ao trabalhar com *redações*, a escola, na figura do professor, toma posse do lugar de interlocutor único do texto do aluno, ao passo que suas considerações sobre *produção de texto* já nos chamam a atenção para a importância de orientarmos nosso trabalho com escrita a partir da quebra da artificialidade e da aproximação ao que existe no mundo “real”, fora da escola, onde circulam diversos discursos e interlocução entre autor e leitor/ouvinte. Nessa direção, a retomada da voz do aluno se realiza a partir de atividades que considerem as condições de produção do dizer: o que dizer, para quem, por que e como dizer em qual situação. Nessa perspectiva, esse autor enfatiza que:

Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (GERALDI, 1995, p. 165).

Assim, a produção de texto deve estar adequada à situação de comunicação, e rever um texto deixa de ser tarefa exclusiva de “limpeza” dos problemas ortográficos e gramaticais e passa a ser uma prática a serviço da situação enunciativa proposta, cabendo ao professor um papel mediador entre as

versões do texto produzido, o que se articula a Fiad (2009, p. 148), ao dizer que a reescrita:

[...] é considerada importante no contexto do ensino de língua devido a dois aspectos: por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem.

Muitos estudos na área da linguagem foram desenvolvidos enfatizando a importância de tomar o texto do aluno como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem e, articulados a eles e retomando Geraldi (1984,1995), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) recomendam que o trabalho desenvolvido com Língua Portuguesa siga nessa direção. Apoiado em ideias bakhtinianas, o documento enfatiza o texto materializado em gênero como objeto de ensino uma vez que

[...] quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 21)

Se consideramos o texto do aluno como ponto de partida e de chegada do trabalho do professor com a língua materna e que os textos se materializam em gêneros e, através deles, os sujeitos participam de determinadas situações de uso da língua, podemos dizer e ressaltar que um trabalho com língua materna nessa perspectiva poderá contribuir para o letramento dos nossos alunos.

Os estudos sobre letramento nos trazem a ideia de que as práticas sociais de leitura e escrita devem ser vistas e trabalhadas na perspectiva do uso social que os mais diversos grupos fazem da língua. A concepção de escrita subjacente a esses estudos, segundo Kleiman (2007, p.15), “pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre pessoas acontecem de modos muito variados”. No que concerne à prática social da escrita, a autora denomina evento de letramento as situações de comunicação escrita cujos participantes agem coletivamente mobilizando

saberes com o intuito de alcançar objetivos individuais e metas comuns. Isso ocorre de maneira colaborativa.

Para a reflexão sobre o trabalho com escrita na escola, Kleiman destaca que os estudos do letramento mostram que essa mobilização de conhecimentos e recursos por parte dos participantes nas atividades mostra que:

[...] alguns eventos de letramentos voltados para a resolução de alguma meta da vida social criam, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os participantes. (KLEIMAN, 2007, p.15)

Com o surgimento das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC, a ação entre os sujeitos ampliou significativamente suas formas de dizer, configurando-se em novas práticas de leitura e escrita. Novos eventos de letramento foram favorecidos por essas tecnologias. Se há algum tempo publicar os textos produzidos era uma possibilidade exclusiva de alguns grupos que possuíam acesso a editoras e a seus conselhos editoriais, hoje qualquer pessoa com acesso à internet tem a possibilidade de publicar o que quiser para que o mundo leia, curta, comente e compartilhe, bem como tem a possibilidade de se articular a seus grupos de forma síncrona quebrando até mesmo barreiras geográficas.

É nesse contexto, caracterizado pelo surgimento de novas práticas de leitura e escrita provocadas e favorecidas pelas TDIC, que Soares (2002, p.156) chama a atenção para a necessidade de uso do termo *letramentos*, uma vez que “[...] diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos”.

Ao considerarmos que as pessoas têm escrito e lido muito mais que as gerações passadas e isso tem ocorrido através das “facilidades” do ambiente digital, entendemos que, por um lado, conta-se com as “facilidades” que a tecnologia oferece, mas, por outro e concomitante ao uso da internet, novos conhecimentos passam a ser exigidos do sujeito no contexto contemporâneo de vivência em um mundo multimídia. Eles vão desde a manipulação dos aparelhos e uso de software à compreensão do jogo discursivo que se estabelece, sobretudo, nas redes sociais. Esse aspecto nos impele a

considerar e a refletir como a nossa responsabilidade como professores aumenta, uma vez que, conforme Snyder (2009), a noção de letramento baseado no texto impresso não dá conta das habilidades e conhecimentos impostos ao aluno pelo mundo multimídia.

Assim, diversos estudos foram e têm sido desenvolvidos com o intuito de investigar as práticas de leitura e escrita no universo digital e, com eles, novos conceitos relativos aos letramentos passam a integrar novas pesquisas como: letramento digital, multiletramentos, letramento multi-hipermidiático dos quais trataremos aqui.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2014, p. 181), letramento digital:

[...] diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis tais como celulares e tablets, em plataforma com e-mails, redes sociais na web entre outras.

As autoras chamam a atenção para o fato de que a quantidade gigantesca de informações disponibilizadas pela internet requer do leitor maior criticidade na seleção de informações tendo em vista aspectos relativos à fonte e à autoria.

O conceito de multiletramento surgiu a partir da publicação do manifesto elaborado pelo grupo de Nova Londres e, conforme Rojo (2012), diz respeito à multiplicidade cultural e à multiplicidade semiótica presente na constituição dos textos utilizados na sociedade contemporânea, sobretudo as urbanas e não se referindo, portanto, apenas às práticas de linguagem em ambiente digital.

Signorini (2012) utiliza o termo letramentos multi-hipermidiáticos que são integrantes dos multiletramentos e compreendem:

Conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais e sonoras) associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais. O que significa dizer que, além de plurais, essas práticas são contextualmente variáveis, envolvem a mídia eletrônica e as chamadas novas Tecnologias da Comunicação e Informação (as TICs), as quais dão à hipermídia um caráter híbrido, interativo, não linear e metamórfico: linguagens multimidiáticas em arquiteturas hipertextuais. Na contemporaneidade, são, portanto, práticas em transformação acelerada, não podendo ser reduzidas a um conjunto específico e acabado de conteúdos, saberes ou habilidades, nos moldes das práticas escolares estabelecidas. (SIGNORINI, 2012, p.283-284)

Podemos, então, observar que os conceitos relacionados aos letramentos têm algum ponto de convergência e se articulam sem que um se sobreponha a outro. Eles não dizem respeito exclusivamente às práticas escolares, embora sinalizem mais um desafio, dentre tantos que caracterizam o fazer pedagógico, que precisa, segundo Rojo (2009, p. 89-90), “dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática [...]” e deve, ainda, estar atento ao contexto contemporâneo de alta circulação de informação, em que os discursos muitas vezes são constituídos pelo entrelaçamento de diversas mídias e de diferentes modalidades e semioses.

Tendo em vista o contexto contemporâneo em que a sociedade revela práticas de comunicação caracterizadas por uma diversidade de linguagens, mediadas por diversas mídias e culturas, consideramos o termo multiletramentos mais adequado para orientar este estudo.

É nesse contexto caracterizado por práticas de multilinguagens muitas delas favorecidas pelo uso das TDIC em que está inserida a escola que, por razões de diversas naturezas (mais à frente teremos exemplos claros de algumas das dificuldades), ainda caminha lentamente no sentido de utilizar essas tecnologias e essas linguagens em seu dia a dia. Como professores de linguagem, precisamos encarar a nossa responsabilidade profissional em tempos digitais, reconhecendo a demanda eminente, como declara Coscarelli (2009, p.17):

Precisamos ter informações atualizadas sobre nossos alunos, sobre a tecnologia e sobre a vida fora da escola, a fim de poder, no ambiente formal de ensino-aprendizagem, lidar da melhor forma possível com a tecnologia, buscando familiarizar nossos alunos com as mais diversas práticas discursivas que a vida contemporânea pode exigir deles, contribuindo assim mais efetivamente para sua formação.

Ao promover eventos que favoreçam os multiletramentos, a escola criará oportunidades aos alunos de mostrar como se apropriam das TDIC. Essa ideia é reforçada por Lemke (2010) ao dizer que as transformações na vida social, nas práticas socioculturais, nas mídias e nas ferramentas tecnológicas são aspectos que sinalizam a necessidade da adoção de outras práticas de uso da linguagem em ambientes de comunicação digital. O autor considera que a configuração dessas novas práticas vai exigir, por parte da escola, não apenas

desenvolver eventos de letramento digital, como também permitir que os alunos possam usar sabiamente seus conhecimentos.

Nessa perspectiva e com o entusiasmo crítico que deve estar subjacente a qualquer ação no cotidiano escolar, a ampliação da habilidade discursiva de nossos alunos passará por práticas docentes que estimulem o trabalho colaborativo, que se justifica em Xavier (2007, p.7):

O atual contexto pleno de dispositivos tecnológicos propicia as condições suficientes para o aprendiz emancipar-se. Mas ninguém se emancipa sozinho, sem a colaboração do outro, até porque emancipação pressupõe a conquista da autonomia para executar um fazer em relação a um outro indivíduo ou a uma coletividade. Não há emancipação sem ter um outro como referência. Considerando, então, a emancipação como a plenitude da aprendizagem, é preciso sempre aprender a aprender para emancipar-se dentro e fora do ambiente escolar. Se o aprender é uma atividade humana que não para, a emancipação total do sujeito é meta para toda a vida.

Ao tratar da necessidade do sujeito de se emancipar através do contato com o outro, ampliando as possibilidades de aprender, o autor se articula ao conceito de inteligência coletiva, definida por Levy (2000, p.28), como: “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Ele ressalta, também, que a forte carga de possibilidades de cada ser se constitui no aprendizado com o outro e isso ocorre de forma recíproca. Esse conceito de reciprocidade e coletividade em relação ao saber e às formas de aprender nos remete às imensas possibilidades de troca e construção do conhecimento proporcionadas, sobretudo pela internet, bem como nos impulsiona a, no mínimo, refletir sobre como as novas práticas impactam no que se concebeu, até agora, como autoria e na significativa ampliação das possibilidades de enunciação e participação no mundo contemporâneo.

Considerando as reflexões aqui colocadas e imprimindo um olhar em direção às práticas discursivas em meios digitais, sobretudo nas redes sociais, podemos perceber fortemente o caráter dinâmico e vivo dos textos, uma vez que, ao serem publicados, ecoam nos comentários dos leitores que ecoam nas réplicas de outros leitores ou do próprio produtor, constituindo, assim, uma cadeia enunciativa. Desse modo, os discursos se articulam permanentemente, reafirmando os preceitos de Bakhtin já explicitados na seção anterior.

Esse dinamismo da cadeia enunciativa se constitui como um dos elementos que se articulam, conforme Lévy (2000, p.31), na construção de um coletivo inteligente em que:

A comunidade assume como objetivo a negociação permanente da ordem estabelecida, de sua linguagem, do papel de cada um, o discernimento e a definição dos seus objetos, a reinterpretação de sua memória. Nada é fixo, o que não significa que se trate de desordem ou de absoluto relativismo, pois os atos são coordenados e avaliados em tempo real, segundo um grande número de critérios constantemente reavaliados e contextualizados.

Esse ideal de inteligência coletiva favorece a cibercultura, mas sabemos que as imensas possibilidades técnicas oferecidas pelo ciberespaço não determinam o desenvolvimento dessa inteligência, apenas fornecem ambiente propício para tal (LÉVY, 1999). Quanto a esse aspecto, o autor aponta uma nova relação com o saber e sugere novas pedagogias em que o professor seja um mobilizador de inteligências.

As práticas sociais de leitura e escrita no mundo contemporâneo revelam que as pessoas, mesmo que inconscientemente, mobilizam-se na direção da construção de uma inteligência coletiva, no entanto, isso ocorre de forma bastante embrionária na perspectiva do cidadão comum. O acesso às redes sociais traz consigo um jogo discursivo que amplia as possibilidades de construção do texto, dinamizando-as, mas traz também, conforme Lévy (1999, p.29-30), “novas formas de isolamento e de sobrecarga cognitiva [...], de dependência [...], de dominação e de exploração [...] e mesmo de bobagem coletiva [...]”. Esses aspectos relativos às redes sociais demonstram como o uso delas pode se constituir em objetos de pesquisa de diversas naturezas.

2.3- Redes sociais e uso pedagógico do *Facebook*

Com o advento da internet, sobretudo a web 2.0, novas ferramentas têm surgido possibilitando trocas e construções coletivas de ideias. Além de tudo que se passou a fazer com as ferramentas, a comunicação entre as pessoas vem sofrendo transformações e elas passaram a depender menos de todo um aparato editorial para publicar livremente. As redes sociais na internet nascem viabilizadas por sites como *Orkut* (2006), *Facebook* (2006), *Twitter* (2006), *Instagram* (2010), *Google+* (2011), entre outras. Elas passam a integrar a vida

das pessoas para atender às mais variadas intenções comunicativas e vêm, ao longo dos anos, evoluindo tecnicamente para oferecer, a seus usuários, maiores possibilidades de interação. Assim, têm se tornado objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento.

Para Recuero (2009, p. 24) uma rede social é definida por

um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões [...]. Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores.

A autora entende que os atores, como nós da rede, moldam as estruturas sociais, utilizando-se da interação para constituir os laços sociais. Ela chama atenção para o fato de que *sites* de redes sociais são apenas o sistema que proporciona a constituição dessas redes, não são os próprios grupos sociais, uma vez que estes são constituídos pelos atores e suas interações realizadas através do site, elemento de suporte. A existência do sistema ocorre pela apropriação que os atores dele fazem. “O sistema, sem o grupo, nada mais é do que um site/software. Já o grupo, mesmo sem o sistema, continua sendo um grupo” (RECUERO, 2007). Se tentarmos levantar, ainda que por pura especulação, os motivos pelos quais o *Orkut* deixou de existir em 2014, de certo que não conseguiríamos pensar sobre isso sem considerar a apropriação, ou a falta dela, pelos atores em relação ao referido *site*. Acredito que o caso do *Orkut* ilustra bem e pode confirmar a visão da autora sobre atores e sistemas.

Além dos atores, as conexões - laços criados pelos atores a partir das suas interações- também são elementos das redes sociais. E, embora esta pesquisa não se proponha a aprofundar no funcionamento das redes, dentre os elementos que as constituem, são as interações estabelecidas pelos atores o que tem maior relevância para nós, uma vez que

[...] são feitas, muitas vezes, por práticas de linguagens emergentes, já que há uma demanda enunciativa grandiosa nos sites de redes sociais que faz com que os elementos disponibilizados nesses softwares online sejam utilizados para estabelecer laços sociais” (LIMA-NETO, 2014, p.76).

É nessa perspectiva que esta pesquisa será desenvolvida.

2.3.1- *Facebook*, práticas de linguagem, ensino e pesquisa

Segundo o site da empresa proprietária do *Facebook*⁴, ele foi criado com o objetivo inicial de reunir os alunos da Universidade de Harvard, em 2004, pelos alunos Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Chris Hughes and Eduardo Saverin, alunos dessa universidade. Nesse mesmo ano, expandiu-se para outras universidades. O sucesso foi grande e a expansão foi acontecendo a cada ano e, em 2006, o acesso foi aberto a qualquer pessoa com mais de 13 anos.

Com o intuito de atender às necessidades de interação das pessoas e mantê-las como usuárias, o *Facebook* vem, ao longo dos anos, ampliando as estratégias de comunicação lhes oferecendo novos recursos, aplicativos e versões para plataforma móvel. Abordaremos esses aspectos na seção destinada a essa plataforma: *A rede social Facebook*.

Neste estudo, voltaremos nosso olhar para as práticas sociais numa perspectiva da apropriação, pelos atores, das ferramentas oferecidas pelo referido *site* para construção de enunciados que são a materialização da criação dos laços, das interações estabelecidas pelos atores.

Quando os atores, em seu perfil, atendem à proposta do próprio site “No que você está pensando” que dá a eles a possibilidade de expressar seu pensamento por meio de palavras, imagens, *emoticons* e ainda dizer onde estavam e com quem, o *Facebook* abre possibilidades diversas de organização do enunciado possibilitando, assim, para atender às intenções enunciativas, o uso de diversas linguagens. Uma vez publicado, o leitor, amigo daquele perfil, tem a possibilidade de curtir, compartilhar e comentar, ou seja, posicionar-se diante do texto, ampliando-o por meio dos comentários ou, ao compartilhá-lo, criando possibilidade de ampliação por outros usuários. Dos comentários, surgem as réplicas e, assim segue o texto, entrelaçando-se a outros em uma grande rede marcando seu caráter vivo e dinâmico.

Essa dinâmica que potencializa a autoria e coautoria coaduna com o conceito de cadeia enunciativa de Bakhtin (2003), articulando, assim, com o posicionamento de Rojo e Barbosa (2015), ao dizerem que as práticas de

⁴ <http://newsroom.fb.com/company-info>

linguagem que envolvem a remixagem e o uso de recursos hipermediáticos em redes se constituem em evidências empíricas das concepções bakhtinianas.

As autoras chamam a atenção, ainda, para uma possível superficialidade que pode caracterizar as ações comentar/curtir/compartilhar e a forma com que, às vezes, essas ações são utilizadas como um objeto de troca pelas mesmas ações, ou seja, dar audiência para ter audiência. Isso se constitui em um desafio, para o país, de ampliar a quantidade e a qualidade de acesso e de qualificar os seus usos (ROJO e BARBOSA, 2015). Entendemos que essas considerações são de fundamental importância no que concerne aos objetivos do projeto de ensino proposto nesta pesquisa. Se, por um lado, as ações comentar/curtir/compartilhar comprovam o caráter dinâmico dos textos, por outro, também podem marcar certa superficialidade na criação dos laços sociais pelos atores envolvidos. Esse aspecto vai ao encontro do nosso objetivo de contribuir para a formação do aluno autor que entende e se apropria desse jogo discursivo e atua de forma eticamente responsável em relação ao que posta e comenta.

Não se trata de ensinar a usar o *Facebook*, mas de instrumentalizar os alunos para que atuem para além de simples consumidores passivos do que é produzido, contribuindo, assim, para o seu engajamento e atuação como autor e colaborando para o seu multiletramento, uma vez que a participação no mundo digital requer, conforme Santaella (2007, p.80): “vigilância, receptividade, escolha, colaboração, controle, desvios, reenquadramentos em estados de imprevisibilidade ou de acasos, desordens, adaptabilidades”.

Por meio da banda larga e dos dispositivos móveis, o *Facebook* chegou às mãos das pessoas integrando a sua rotina de comunicação e possibilitando a sua utilização para as mais diversas finalidades enunciativas. Esses usos, suas consequências e a utilização do *site* como ferramenta pedagógica fizeram com que se tornasse objeto de algumas investigações, resultando em publicações que têm trazido contribuições para novos estudos que objetivam a compreensão das novas práticas de linguagem em meios digitais. Elencamos apenas algumas pesquisas e publicações recentes de estudos sobre o *Facebook* cujo viés e conclusões consideramos relevantes, tanto para embasar

a construção, quanto a análise dos dados gerados na aplicação do projeto de ensino, objeto desta pesquisa.

Em relação aos estudos recentes sobre o assunto, podemos citar a tese de Lima-Neto (2014) que traz importantes reflexões sobre a trajetória dos gêneros emergentes do *Facebook* em direção à standardização motivada pelas práticas linguísticas dos atores. Dieb, Araújo e Vasconcelos (2014) abordam a questão das representações sociais que se materializam nas publicações no *Facebook*. Embora os autores abordem especificamente a questão da representação do professor em *fan pages*, essa temática poderá ser muito útil na análise das publicações que será proposta aos alunos no projeto de ensino.

Além de estudos sobre o conteúdo publicado no *Facebook*, citamos, também, algumas experiências de uso pedagógico dessa ferramenta e avaliação dos resultados. Em Braga e Murta (2012 p.127-138), relata-se uma experiência de uso do *Facebook* no Ensino Médio para um trabalho com Literatura. As autoras utilizaram, além dos recursos de publicação de trabalhos, outros como discussão no *chat*, enquetes e ressaltam que, para além dos objetivos propostos, o projeto se tornou multidisciplinar, dada a dinâmica dos alunos na apropriação da proposta, avaliando os resultados, assim, como positivos.

A experiência de Oliveira e Vidigal (2012, p.167-174) consistiu em usar a ferramenta “grupos” disponibilizada pelo *Facebook* para discutir questões relativas à geometria, com alunos do ensino médio. Os resultados foram positivos, e os autores ressaltam a possibilidade de essa ferramenta favorecer discussões síncronas e assíncronas.

Santos (2013) relata o uso do *Facebook* nas aulas de Didática da Matemática como ambiente de postagem dos conteúdos e leituras necessárias à aula presencial posterior, constituindo-se, assim, como apoio à metodologia *Flipped classroom*⁵. Foi utilizado o recurso “grupo” para discussão do conteúdo. A autora avalia como positivos os resultados, uma vez que o uso do site favoreceu o desenvolvimento das aulas da disciplina e também serviu para

⁵ Traduzida como “sala de aula invertida” a metodologia consiste na inversão do modelo tradicional transmissivo professor/aluno, propondo o protagonismo do aluno em relação ao conteúdo que vai ser trabalhado.

proporcionar, aos futuros professores, o acesso a uma potencial ferramenta pedagógica.

Ribeiro (2014) analisa experiência vivida em um curso semipresencial de especialização na disciplina “Novos Letramentos” ministrada por ela em uma instituição federal de ensino superior. O *Facebook* foi utilizado como ambiente de aprendizagem, e a análise foi direcionada às impressões dos alunos sobre o uso do *Face*, plataforma “social”, como plataforma “escolar”. As impressões dos alunos, muitas negativas, outras nem tanto, outras positivas, revelaram que a distinção entre “aula” e “social” ainda é bem marcada na concepção até mesmo de pessoas que são envolvidas com tecnologias digitais. A autora avalia como uma experiência ainda instável “[...] Instável porque em transição, e não porque ineficiente ou improdutiva” e ressalta que a pergunta “*Facebook* é lugar de dar aula?” possivelmente reside mais nas concepções sobre o que é aula/trabalho, no que se concebe como diversão e nos incômodos quanto ao ensino presencial/ não presencial, que no conhecimento relativo às tecnologias. Finaliza dizendo que:

Não bastaria, portanto, tomar o *Facebook* emprestado para nossas aulas “de vanguarda”; nossas questões parecem residir mais no convencimento das pessoas e no redesenho de suas práticas do que, propriamente, no conhecimento de uma ou outra “tecnologia”. (RIBEIRO, 2014. p.747)

A relevância dos estudos aqui apresentados reside em três aspectos que subsidiarão esta pesquisa: a questão da emergência de gêneros no *Facebook*, que implica diretamente o direcionamento do projeto de ensino, a motivação que o uso de ferramentas digitais pode causar nos alunos, e a necessidade de levar em conta a representação negativa em relação ao uso do *Facebook* como espaço de “aula”, sobretudo por adultos, o que nos trouxe a lucidez necessária para pensar nas estratégias de desenvolvimento do projeto de ensino, bem como nos permitiu imprimir um olhar investigativo para verificar se nossos sujeitos de pesquisa têm essa mesma representação relativa ao *Facebook*.

3 - Metodologia

Este trabalho se constitui em uma pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que as atividades aconteceram no microcosmo das minhas aulas de Língua Portuguesa cujo processo de realização pelos alunos foi observado, registrado e analisado através dos instrumentos de pesquisa aqui explicitados. Conforme a natureza das atividades, foi necessária ampla participação dos alunos e da professora.

Para atingir os objetivos propostos, foi desenvolvido, durante três meses, um projeto de ensino com trinta alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal José Miranda Sobrinho, localizada no município de Betim, Minas Gerais.

Durante a realização do projeto, dentro das condições de determinadas datas, as aulas foram filmadas e gravadas. Os estudantes publicaram seus textos na página desenvolvida no *Facebook*. Para efeito de análise, foram usados apenas os conteúdos relacionados e produzidos por alunos que tinham assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e cujas famílias assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme princípios da ética em pesquisa científica. Destaca-se que o Projeto de pesquisa⁶ que originou esta dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, processo número CAAE 49671215.5.0000.5149 (Anexo 1).

3.1 Os participantes e o local da pesquisa

3.1.1 – A escola

O projeto de ensino, objeto de análise desta pesquisa, foi desenvolvido na Escola Municipal José Miranda Sobrinho, em Betim, Minas Gerais.

A escola está localizada no bairro Jardim das Alterosas, na periferia de Betim. Conta com uma sala de informática com cerca de 30 computadores, obtidos através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), pouco

⁶ O projeto que deu origem a esta dissertação teve seu título alterado de: *Escrita em meios digitais: uma possibilidade de protagonismo juvenil* para: *Escrita em meios digitais: uma experiência com o Facebook no Ensino Fundamental*.

utilizada devido a uma série de fatores que vão desde o acesso às chaves até a ineficiente velocidade de internet que exerce forte influência na decisão dos educadores de não se apropriarem de tal tecnologia em suas aulas.

Definido como “O Miranda” pela comunidade escolar, trata-se de uma escola respeitada e considerada como uma das boas escolas na região. A impressão que se tem é de que ser “dO Miranda” ainda é um bom *status* na região que ainda conta com duas outras escolas bem próximas. Entre os professores, em cursos para formação continuada, observo que há uma percepção, pelos colegas do município, de que, no contexto de escolas localizadas na periferia, “O Miranda” é um bom lugar para trabalhar. Atuo na rede municipal de Betim há 22 anos, sendo os últimos sete nessa escola e concordo com a percepção dos colegas.

Embora estejamos inseridos em um contexto de poucos investimentos por parte das gestões que se alternam partidariamente no executivo do município, realidade em que se fazem campanhas para arrecadar verbas até para papel, através de nossas lutas diárias, vamos mantendo esse clima de pertencimento e tentando tornar concreta a qualidade que o morador de periferia merece.

Contamos com cerca de 800 alunos de 6 a 14 anos. No turno da tarde, encontram-se alunos na faixa etária de 11 a 14 anos. Poucos são os casos de vulnerabilidade social e pobreza extrema. Embora não possamos dizer que os alunos têm uma condição econômica confortável, percebe-se que, a partir dos 12 anos, cerca de 80% deles possuem um celular e fazem uso dele na sala de aula com ou sem autorização dos professores. Se a internet não chegou até os alunos por meio da escola para ser usada como recurso pedagógico, ela chega às mãos desses alunos à revelia das nossas condições estruturais e da nossa mobilização na direção de nos apropriarmos do potencial pedagógico dessa ferramenta.

Segundo Lei Municipal número 5708/2014⁷:

Art. 1º Fica proibido a utilização de aparelhos celulares, aparelhos tipo MP3 e assemelhados no interior das salas de aula das escolas públicas municipais de Betim.

⁷ Disponível em <http://www.betim.mg.gov.br/arquivosorgao/orgaooficial_7_957_1_10062014.pdf>. acesso em 15 jun 2016.

Parágrafo único. Os aparelhos devem permanecer desligados e guardados durante as aulas.

Embora exista um cartaz, em cada sala de aula, com a referida Lei, tal legislação, como muitas no Brasil, tem integrado a lista de “lei que não pega”: ora pelo descaso com que é vista pelos adolescentes, ora pela ação de educadores que, dentre as diversas negociações diárias visando a garantir a sua aula, preferem não ver, optam pela negociação estratégica estabelecendo combinados de uso ou, ainda, recolhem e entregam para a coordenação/direção cuidarem da determinação da lei. Como educadora, posso dizer que opto pela negociação estratégica e jamais recolho celulares, embora isso, muitas vezes, não seja bem visto por colegas com posicionamento diferente.

Com relação ao uso dos celulares e outras tecnologias, coaduno com Freire (1996) quando diz que nem a ciência nem as tecnologias devem ser endeusadas ou diabolizadas, pois estaríamos agindo negativamente e optando por uma forma perigosa de pensar errado. Se o aluno carrega consigo seus aparelhos eletrônicos, por que não utilizá-los como ferramenta pedagógica?

É na perspectiva de ampliar a utilização que já faço das ferramentas digitais e de trazer alguma colaboração para a criação de uma cultura de uso pedagógico dessas ferramentas na referida escola, que serão desenvolvidas as atividades do projeto de ensino que consiste na construção e alimentação de uma página no *Facebook* sobre vida adolescente por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

3.1.2 – A professora pesquisadora

“Preta, pobre e macumbeira”, estou na escola pública desde que, com essas ditas características e com seis para sete anos, nela entrei, em fevereiro de 1977 e tive, embora não fizesse parte da minha realidade familiar, que rezar a Ave Maria no primeiro dia e em todos os outros dos quatro anos em que lá estive. Naquele tempo, qualquer espírita era macumbeiro, negro era, às vezes, “moreninho até escovado” e pobre, sem ter frequentado a pré-escola, estava lá, com a incômoda vaga garantida, para aprender a ler após ser colocado em uma turma “mais fraca”.

É obvio que, naquela época, não compreendia o que tudo isso significava, simplesmente me sentia diferente, religiosamente errada, feliz por ser limpinha e com alguma inteligência que garantiu minha “promoção” para integrar turmas “mais fortes”.

Esse pequeno relato objetiva ilustrar que, ora como aluna, ora como professora, ininterruptamente, faço parte da escola e nem posso usar a frase: “no meu tempo era assim”, porque esses trinta e nove anos de luta sempre foram o meu tempo que se caracteriza por muitas histórias em que se entrelaçam o ontem, o hoje e o possível amanhã. Em relação ao fazer pedagógico, vi muitos erros e acertos e deles participei, realizei reflexões, questionei e questiono. Ora aplaudindo empolgada, ora com desconfiança e ora transgredindo, acompanhei compreensões e incompreensões teóricas que resultaram e ainda resultam em mudanças muitas vezes questionáveis. O fato é que, quase a vida toda na escola pública, não sei bem quando aconteceu, aquela menina movida por inquietações crescentes se tornou professora.

Entretanto, as inquietações nunca acabaram, algumas se acalmaram e tantas outras surgiram me impelindo a buscar a especialização e, muito tempo depois, o Mestrado Profissional objetivando encontrar teorias e realizar investigações que as acalmassem e me fizessem contribuir para a formação dos alunos, que, como eu, estão na escola pública. O curioso, e tão inquietante quanto as questões de sala de aula, é que essa energia no sentido de buscar conhecimento para melhorar a qualidade do meu trabalho, seja vista por gestores como interesse meramente particular. A Secretaria de Educação do Município de Betim que, ao indeferir um requerimento em que eu solicitava minha liberação, um dia por semana e no horário de **estudo**, para cumprir os créditos do **Mestrado Profissional**, justificou a negativa pelo fato de que os interesses privados não podem se sobrepor aos interesses públicos do município.

É neste contexto de muita teimosia e com o recorte em minhas inquietações relacionadas às práticas de escrita dos alunos em meios digitais, surge o projeto de ensino que será analisado neste estudo e que tem o intuito de contribuir para o multiletramento dos meus alunos de todas as cores, situações

econômicas, orientações religiosas, sexuais ou tantas outras características que, bem devagar, têm sido menos discriminadas nos dias atuais.

A menina preta, pobre e macumbeira cresceu e empoderou-se. Hoje, embora com interesses na qualidade do ensino ditos “privados” pelos gestores, é Mulher, Negra, Espírita, bem sucedida na profissão que escolheu: Professora. Tudo com letra maiúscula e dentro do espaço de diversidade que é a escola.

3.1.3- Os alunos do 9ºB

Alegres, irônicos, pouco questionadores, ora simpáticos, ora nem tanto, a turma 9º B, composta por trinta alunos, foi escolhida por mim para desenvolver a pesquisa. A escolha ocorreu em virtude da empatia existente entre nós, bem como pelo fato de ser, dentre as três com as quais trabalhava, a turma mais heterogênea.

Ao longo da história escolar da turma, fui professora deles no sexto e no oitavo ano e posso dizer que não houve grandes mudanças em seu comportamento, da pré-adolescência à adolescência, além das habituais relacionadas a essa faixa etária: aumento da ironia, interesse pela vida social sobrepondo-se ao interesse por estudar, uso constante de dispositivos móveis na sala e aumento da consciência de que a progressão quase automática é uma realidade a que educadores e educandos são submetidos no município⁸.

Podemos dizer que, em um terceiro ano trabalhando juntos, já tínhamos vivido e aprendido a lidar com os limites de cada um de nós: professora e alunos, construindo, assim, um bom relacionamento.

Adolescentes muito falantes, apresentavam certa dificuldade de ouvir e alta capacidade de procrastinar atividades propostas em sala para serem feitas em casa, sem que, no entanto, isso de fato acontecesse. As atividades “para-casa” tinham baixa taxa de adesão e retorno. Minha experiência com a turma e o relato dos outros professores, que com ela trabalhavam, nos revelaram que apenas um quarto dos alunos, aproximadamente, realizava todas as atividades solicitadas para serem feitas fora da escola. “Esqueci”, “Não tive tempo”,

⁸ Os alunos que cursam nono ano em 2016 foram promovidos automaticamente no oitavo ano e, conforme orientações da Secretaria de Educação, há um percentual máximo permitido para retenção dos alunos: 3% no referido ano.

“Posso entregar depois?” eram frases comuns na nossa rotina de educadores ao tratarmos desse tipo de atividade. Esse fator tem levado a equipe a investir menos em atividades dessa natureza.

Um traço importante que caracteriza os alunos dessa turma é o crescente desinteresse pela escrita no papel.

Quanto ao uso das tecnologias digitais e a manutenção de um perfil no *Facebook*, pode-se dizer que a maioria tem acesso a essa rede social e possui um aparelho celular. No entanto, quero descrever alguns casos: duas meninas não tinham *Facebook*. Uma delas por questões familiares e a outra não revelou as razões, mas pela forma como se comportava diante do computador, percebeu-se que apresentava nítidas dificuldades de manipulação, o que sinalizou pouco acesso e domínio dessa tecnologia. Ela também não tinha um smartphone. É uma pessoa bem simples e introspectiva e veio recentemente do interior de Minas Gerais.

Um dos alunos, menino muito dedicado, não tinha celular, não por falta de condições, mas por opção familiar de controle. Em função do projeto, conseguiu negociar com a família e ganhou o seu aparelho.

3.3- Visão geral dos procedimentos e instrumentos de pesquisa

Os procedimentos de pesquisa envolvem ações de diversas naturezas tais como: procedimentos de organização que envolvem a apresentação do projeto às pessoas que pertencem ao local de realização, escolha e uso dos instrumentos de pesquisa, bem como a listagem dos procedimentos adotados na geração de dados. Explicitar esses procedimentos é o que me proponho a fazer nesta seção.

Para atingir os objetivos propostos, foram seguidas as seguintes etapas:

A- Com os profissionais da escola:

- O projeto foi apresentado:

- à coordenação pedagógica e à direção, ressaltando a sua consonância com nosso objetivo, enquanto escola, de contribuir para o letramentos dos alunos.

- aos educadores que trabalhariam, em 2016, com a turma para sensibilização, ciência e busca de possíveis parcerias.⁹

B) Com os alunos:

- o projeto foi apresentado para a turma;
- os alunos responderam a um questionário digital inicial - QI (Anexo 2) para que fosse possível verificar as suas práticas sociais de uso da escrita em meios digitais e impressos, bem como a utilização de seus dispositivos móveis para publicação;
- após a análise do QI, procurou-se conhecer e explorar as normas de utilização do *Facebook*;
- outras aulas, que serão detalhadas na próxima seção, aconteceram depois, constituindo o projeto de ensino e objetivando a exploração e produção de conteúdo para atender às intenções enunciativas e que foram publicados na página em construção;
- também foram realizados momentos para exploração e análise dos dados oferecidos pelo sistema no que diz respeito ao número de visitas, reação e origem dos participantes, horário de maior acesso, entre outros. Essas ações objetivaram a percepção do impacto das publicações nos leitores, bem como a avaliação e redefinição do conteúdo que ainda seria publicado;
- finalizadas as ações do projeto de ensino, foi aplicado o questionário final – QF (Anexo 3) com o intuito de fazer um levantamento da percepção e da avaliação do projeto sob o ponto de vista do aluno.

Os questionários foram disponibilizados *on-line* no *Google Drive*¹⁰ e os alunos deveriam respondê-los digitalmente, no entanto, devido a fatores técnicos que serão detalhados no capítulo 4, o questionário final foi respondido manualmente em papel.

⁹ Embora as parcerias não sejam determinantes na realização do projeto, acredito que a adesão de colegas de outras áreas poderá ser bastante enriquecedora tendo em vista o olhar característico do profissional de cada área.

¹⁰ Serviço gratuito, oferecido pelo *Google*, de armazenamento, sincronização e possibilidade de edição arquivos.

Ao longo de todo o processo de planejamento, elaboração, publicação e avaliação da página, foi mantido, em construção permanente, um diário de campo para registro de aspectos relevantes e de minhas percepções acerca das etapas do projeto.

Além dos instrumentos já mencionados, também foram utilizadas gravações das aulas.

3.2- O Projeto de Ensino

Nesta seção, focalizaremos o objeto de análise desta pesquisa: o projeto de ensino. Detalharemos as ações das aulas em que ocorreu a elaboração de conteúdo para a alimentação da página que foi publicada.

Segundo Moran (2007, p.21-22):

A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. A escola é um dos espaços privilegiados de elaboração de projetos de conhecimento, de intervenção social e de vida.

Embora o contexto educacional atual seja cheio de limitações materiais, incoerência e irresponsabilidade gestora proporcionando ao professor indesejáveis condições de trabalho, acredito que o ensino só continua se mantendo fora da falência, devido a profissionais que ainda buscam não só encantar, mas contribuir para que o aluno encontre novas possibilidades de acessar e lidar com o conhecimento; coadunando, assim, com Moran.

Então, propor o desenvolvimento de um projeto de ensino para trabalhar com produção de texto é uma maneira de atuar no contexto e contribuir, sobretudo, para que alunos da escola pública possam desenvolver sua capacidade autora. Assim, minha preocupação maior é com o percurso até chegar lá. Sobre a questão, concordamos com Geraldi quando diz que “O conhecimento sistematizado deve fazer parte do percurso e não ser o fim do percurso.” (2010, p.101)

Para a realização da proposta em questão e visando a alcançar os objetivos aqui colocados, foram realizadas aulas cujas atividades se voltaram para três direções/ações:

- a) Leitura para análise de páginas existentes;

- b) Produção dos textos que alimentaram a página;
- c) Análise dos acessos e da reação provocada nos leitores da página.

A proposta inicial apresentada aos alunos foi a construção de uma página no *Facebook* tendo os adolescentes como público-alvo e direcionando os temas das publicações nos eixos:

- Eu, o outro e o mundo
- Eu ensinando
- Eu por mim mesmo

Os alunos foram organizados em grupos e a definição coletiva das pautas usando a ferramenta “grupo” do *Facebook* foi a estratégia pensada para a gestão dos temas. As aulas foram planejadas de modo que todos os grupos discutissem e produzissem conteúdo sobre o mesmo tema ao mesmo tempo. Esse formato, no entanto, devido a fatores de diversas naturezas, precisou ser modificado. A época em que essa mudança ocorreu, na sequência das aulas, pode ser percebida no quadro 1 que sintetiza essa sequência. No capítulo 4, ela será justificada e criticamente analisada.

Antes de apresentar as atividades desenvolvidas nas aulas, ressalto que o emprego do termo “aula” é uma opção ideológica deste projeto. Não são poucas as situações em que as aulas que fazem uso de outras tecnologias diferentes do quadro e que se realizam menos centradas no professor são chamadas de “oficinas”. Assim, pretende-se, com o uso do termo, contrapor à ideia tradicional, e infelizmente recorrente, de que aula é um espaço de exclusiva transmissão de conteúdo, pelo professor, através de um quadro cujo formato perpassa o pensamento até mesmo nos meios universitários, como já citamos, na especialização de professores que discutem letramento! (RIBEIRO, 2014).

É claro que não se pretende, apenas com essa ação, quebrar esse paradigma, mas acreditamos no valor de agirmos quase como se “cavássemos” trincheiras na direção de enfrentarmos as possíveis resistências que podem ser encontradas ao longo do desenvolvimento de qualquer projeto. Intenciona-se,

pois, trazer colaborações para reflexão sobre o assunto e sobre as possibilidades de novos direcionamentos e desenhos da aula contemporânea.

A seguir, apresento quadro-síntese das aulas desenvolvidas no projeto de ensino:

Quadro 1: Síntese das ações do projeto

Quadro-síntese das ações do projeto		
Aulas ¹¹	Objetivos	Atividades
Aula 1 Leitura e análise de páginas do Facebook	- Analisar com os alunos uma página do <i>Facebook</i> tendo em vista os aspectos que norteiam a sua construção apoiados nas intenções do produtor e nos efeitos efetivamente produzidos nos leitores.	Análise de página a partir de roteiro.
Aula 2 Qual é a “cara” do nosso <i>Face</i> ?	- Definir coletivamente o perfil da página da turma. - Produzir coletivamente um conjunto de “combinados” relativos à conduta no processo de construção e alimentação da página que construiremos. - Elaborar estratégias de alimentação da página. - Construir uma organização interna do grupo que permita a gestão da página. - Desenvolver habilidades para trabalhar coletivamente.	Discussão coletiva do perfil da página a ser elaborada e registro.
Aula 3 Quem somos?	- Proporcionar aos alunos uma situação comunicativa que demande a elaboração de texto multimodal que represente os participantes dos grupos.	Realização de sessão de <i>self</i> e edição para acrescentar uma frase que represente os participantes dessa foto e postagem na página.
Aula 4 Qual é o problema?	- Possibilitar, ao aluno, reflexão sobre o uso das redes sociais e, assim, possam: ▪ Usar rede social para buscar resolver um problema. ▪ Buscar estratégias argumentativas para protestar, convencer, posicionando-se, assim, diante do mundo em que vivemos.	- Definição do problema que se desejava abordar. - Construção, pelo grupo, da abordagem a ser adotada no trato do tema

¹¹ No anexo 4 estão detalhadas algumas aulas conforme planejamento inicial.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a força de uma rede social na organização dos grupos. ▪ Fazer escolhas linguísticas adequadas às intenções comunicativas. 	
Aula 5 O que abordaremos?	<ul style="list-style-type: none"> - Redirecionar a divisão dos temas pelos grupos. - Buscar estratégias para dinamizar o processo de publicação na página. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitação do redirecionamento no que diz respeito aos temas propostos e a forma de organização.
Aulas 6 a 10 O estatuto pragmático do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir com cada grupo as propostas de postagem para desenvolver, nos alunos, habilidades de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensar nas escolhas linguístico-discursivas que se fazem adequadas à construção do texto tendo em vista os propósitos comunicativos. ▪ Refletir sobre o impacto que se deseja provocar no leitor. ▪ Ampliar habilidades de uso das ferramentas de publicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussões com os grupos da proposta trazida por eles para produzir conteúdo relativo a <i>tag</i> pautada para a semana em questão. - Incentivo constante à reflexão sobre o que se escreve tendo em vista as escolhas linguísticas na construção dos textos a serem publicados. - Além das aulas presenciais, comunicação com alunos por <i>e-mail</i>, <i>chat</i> e <i>WhatsApp</i>.
Aula 11 <i>Memes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com os alunos habilidades de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar e caracterizar os <i>memes</i> tendo em vista sua constituição, possíveis intenções e efeitos de sentido. ▪ Identificar os elementos que constituem os <i>memes</i> e as relações que estabelecem com outros textos. ▪ Produzir um <i>meme</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeção de <i>memes</i> para toda a turma. - Análise, interpretação e discussão sobre alguns <i>memes</i> selecionados. - Escolha do <i>meme</i> de que a turma mais gostou, e análise da eficiência comunicativa dos elementos que o compuseram.
Aula 12 Análise do impacto da página	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a eficiência comunicativa das postagens produzidas. - Perceber o jogo discursivo que permeia as relações entre os atores a partir das postagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeção e análise dos dados fornecidos pelo <i>Facebook</i> relativos aos acessos e reação dos leitores da página.

Fonte: elaboração da pesquisadora

4- Apresentação e análise dos dados

Neste capítulo, apresento e analiso os dados gerados na realização do projeto de ensino. Na primeira seção, detalho aspectos da rede social utilizada, o *Facebook*; nas seções seguintes, será analisado o processo de produção de conteúdo e alimentação da página nessa rede social. Isso será feito por uma descrição comentada das ações e resultados obtidos no desenvolvimento das aulas, pelo relato das mudanças que se fizeram necessárias ao longo do processo e pela escolha de algumas das publicações para imprimir um olhar baseado nos objetivos desta pesquisa. Finalizo com uma análise do questionário final.

4.1- A rede social *Facebook*

Nesta seção, descrevem-se algumas das funcionalidades fornecidas pela rede social *Facebook*. Reafirmo que, embora neste estudo tenha sido escolhido o termo rede social para fazer referência ao *Facebook*, tenho a clareza e concordo com o posicionamento de Recuero (2009), explicitado no capítulo 2, ao dizer que os sistemas só funcionam como redes se seus atores o utilizarem como tal. Então, quero destacar que há intenções claramente estabelecidas pelo sistema em se modificar continuamente para atender às necessidades dos seus usuários e se estabelecer como rede social. No momento, acredito, sim, que esse sistema se constitui em uma rede social.

Ao acessarmos a página da empresa¹² que gerencia o *Facebook*¹³, nos deparamos com a sua missão que, conforme tradução de Paiva (2016, p. 66), consiste em:

[...] dar às pessoas o poder de compartilhar e tornar o mundo mais aberto e mais conectado. As pessoas usam o FB para se conectarem com amigos e familiares, para descobrirem o que está acontecendo no mundo e para compartilharem e expressarem o que lhes interessa.

Para proporcionar experiências de ampla natureza interativa e coletiva a que se propõe a empresa, o *Facebook* oferece a seus usuários uma série de opções dentre as quais citamos apenas algumas: convidar pessoas para se juntarem como amigos, sugerir amigos para outros, ver e conversar *on-line* com amigos

¹² <http://newsroo.fb.com/company-info>.

¹³ <http://www.facebook.com>

e grupos, criar grupos privados e abertos, criar páginas, postar conteúdo, curtir, comentar e compartilhar.

Qualquer pessoa que declare ter a partir de 13 anos pode se inscrever e passa a ter um perfil na rede. Ao fazer o *login*, a pessoa se depara com sua página inicial em que aparece verticalmente o *feed de notícias* onde são mostradas, da mais recente para a mais antiga, as postagens de seus amigos. É, também, onde aparecem lembretes de aniversário de amigos com quem você se comunica mais (figura 1) ou, ainda, lembranças de suas postagens, em anos anteriores, no mesmo dia e mês em que se está acessando.

Figura 1: Página inicial do Facebook



Fonte: elaboração da pesquisadora

Na página inicial ou na página pessoal do usuário, o *Facebook* apresenta a pergunta: “*No que você está pensando?*” E, como na indicação numérica feita por mim nos ícones da figura 2, dá a possibilidade ao dono do perfil de preencher aquele espaço: escrevendo, inserindo uma imagem ou vídeo (01), marcando algum amigo (02), usando um *emoticon* para expressar sua emoção (03), indicando onde está ao “fazer o *check-in*” (04) e, ainda, pode programar o dia da publicação(05).

Figura 2: Pergunta proposta ao usuário do Facebook



Fonte: elaboração da pesquisadora

Ao construir uma página (figura 3), o usuário acessa uma interface que não se modifica muito em relação à página inicial: não há mais uma pergunta relacionada ao que se está pensando, mas uma frase imperativa: “*Escreva algo...*”. Na coluna da esquerda, são apresentadas possibilidades de configuração e de gerenciamento de conteúdo. Acima da foto de capa, na linha horizontal, aparecem as opções (*página, mensagens, notificações, informações, ferramentas de publicação*) que permitem ao dono da página visualizar diversos aspectos que dizem respeito aos acessos e à reação do público. Relataremos adiante a forma com que alguns desses recursos foram explorados com a turma, bem como a percepção e considerações feitas pelos alunos.

Figura 3: Página do Facebook e seus recursos.



Fonte: Arquivo da autora.

Ressalto que foram expostos aqui apenas alguns recursos que serão mais importantes para este estudo. Há vários outros que tanto poderiam ser

explorados pelos usuários conforme objetivos pessoais, quanto podem se constituir em objetos de investigação de diferentes áreas.

4.2- Etapas do projeto

Um projeto que tem em sua essência a construção, manutenção e gestão de uma página no *Facebook*, por adolescentes de forma coletiva, não pode deixar de considerar etapas fundamentais que antecedem à colocação de uma página no ar como: construção de combinados, pesquisa, definição de público-alvo e de estratégias de construção, bem como a definição de tipo de conteúdo.

Importante considerar, ainda, que o objeto desta pesquisa se constitui em um projeto de produção de texto e foi desenvolvido em ambiente escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, sendo de suma importância ter sempre em vista nosso objetivo de contribuir para formar alunos autores com uma postura eticamente responsável. “Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos.” (FREIRE, 1996, p.106)

4.2.1- Conversa entre sujeitos

Nós, professores, como gestores de pessoas, vamos desenvolvendo um olhar sobre o sujeito aluno que nos permite fazer diferentes leituras de suas ações e de suas falas, bem como construir posturas que vão ao encontro da constituição de professores e alunos como sujeitos que agem de forma coletiva sobre um objeto a ser conhecido e compartilhado (GERALDI, 1995). É Nessa perspectiva e tendo em vista o conteúdo da conversa inicial com os alunos sobre o projeto, que opto por dedicar uma seção e analisar esse momento de crucial importância. Embora as ações dessa etapa não tratem diretamente de aulas de produção de texto, acredito que se configuraram em bons objetos de análise e apontaram direções para a constituição de futuros projetos de ensino.

Ao propor o projeto e localizar sua finalidade dentro do mestrado e das aulas de Língua portuguesa, tive, com a turma, uma agradável conversa construída por reações e questionamentos muito interessantes que mereceram um registro específico no diário de campo e garantem, agora, um espaço neste estudo: “Professora, você já falou que dá aula há 28 anos e estuda até hoje?”

“O que é mestrado?” “Essa Adriane (orientadora) pega no seu pé como você faz com a gente?” “Você está estudando na UFMG mesmo? É difícil passar na prova lá?” “Esse projeto vale nota?” “Qualquer um vai publicar na página?” “Esse projeto é só seu trabalho ou a gente vai continuar depois?” “Todas as aulas vão ser na sala de informática?” “Vamos publicar qualquer coisa?” “Vamos poder usar os celulares como nas animações no ano passado?” “Só nossa turma vai participar, por quê?” “E quem não tem *Facebook*?” “Nós vamos escrever texto no *Facebook*?” “Fessora, você sabe fazer página ou quem já tem e sabe é que vai criar pra gente?”. Em toda essa conversa sobre projeto e estudo, apenas um aluno disse, como já fazia em atividades de natureza diversa, não querer participar, sem explicitar a causa.

Sem me deter grande tempo nessa fase inicial, quero ajustar o foco do olhar sobre essa etapa destacando que, para começar, passei por essa banca inicial, que me submeteu a uma rica sabatina que sinalizou interesse e curiosidade por parte dos alunos tanto no que concerne às ações do projeto em si, ao questionamento relativo a “até quando” se estuda na vida, como na construção e no conceito que se fazem presentes na consciência dos jovens em relação à UFMG: acesso difícil, por isso visto como distante, mas de valor. Participar de um projeto de pesquisa realizado na UFMG causa certo *status*. Ao questionar se a proposta era apenas meu “trabalho de mestrado” ou se o projeto continuaria, a aluna, além de mostrar interesse e valorização da ideia, também sinalizou uma preocupação importante em não ser apenas participantes da pesquisa, papel que, com o fim da coleta de dados, se esvai, como em outras experiências já vividas na escola em contato com pesquisadores de áreas diversas. A maneira como questionou, a aluna não só revela o desejo de participar da pesquisa, mas também de poder desfrutar daquilo que a pesquisa a ela poderia proporcionar: continuar usando a internet na aula para publicar. Talvez, mesmo sem pensar de forma mais aprofundada no assunto, a menina nos tenha mostrado como é importante que o pesquisador volte à escola para discutir as suas conclusões de pesquisa.

O fato de poder usar o celular na aula me pareceu causar motivação e, para resolver a questão de não ter *Facebook*, os próprios alunos decidiram que os

trabalhos em grupo favoreceriam as trocas. Essas vozes ecoaram como uma recepção bem-sucedida e cheia de significados.

Fiquei otimista, porém sem ingenuidade, pois tinha clareza das condições materiais e do contexto da sala de aula rico em desafios e incertezas a cada dia. Essa boa conversa se constituiu em uma útil preparação do terreno para os alunos responderem ao questionário inicial cuja análise será feita a seguir.

4.2.2- Um olhar sobre o questionário inicial

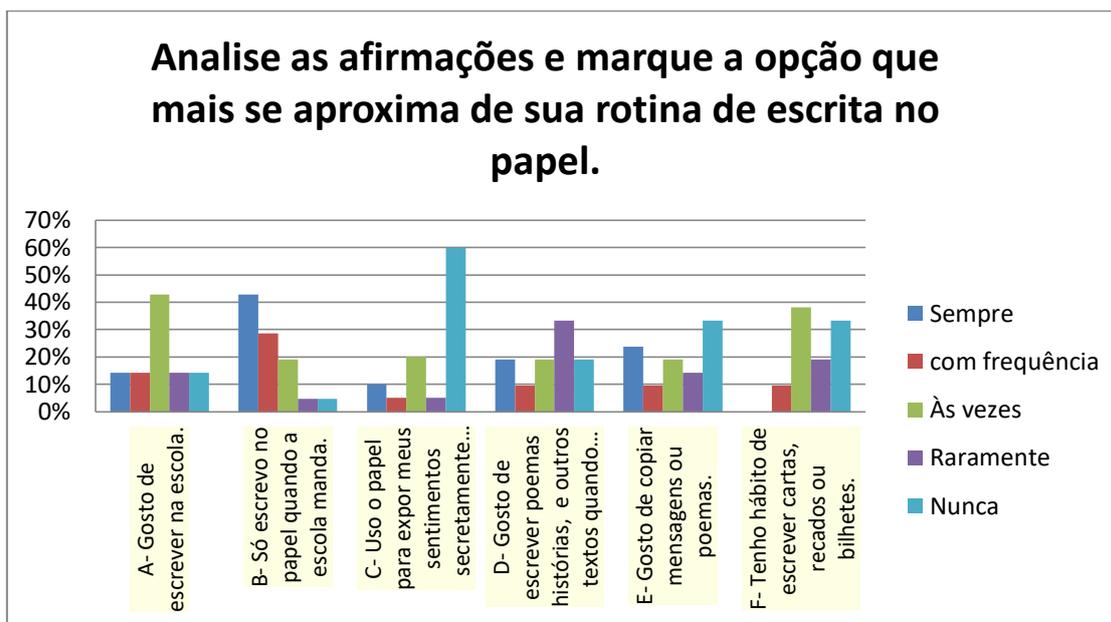
O questionário digital inicial¹⁴ foi aplicado com o intuito de investigar as práticas de escrita dos alunos no papel e nos meios digitais. Além dos aspectos revelados pelas questões propriamente ditas, o preenchimento do questionário digital confirmou algo que já havia vivenciado em outras experiências com o uso da sala de informática na escola: a conexão de internet fornecida por meio do “Projeto Banda Larga nas Escolas”¹⁵ nos tem oferecido uma velocidade muito baixa. Algumas máquinas apresentaram problemas não ligando... Isso fez com que a atividade precisasse de outros aparelhos conectados. Alguns alunos acessaram através do celular e outros disseram que iriam fazer em casa. É, desta vez, o traço “deixar para depois” de que já falamos aqui foi forçado pela estrutura. Apenas cinco alunos conseguiram responder o questionário usando os computadores, três usaram celulares e os demais deixaram a ação “para casa”. Embora muitos realmente tivessem cumprido a promessa de responder em casa, não obtive retorno de cerca de seis alunos. Como só consegui descobrir o não preenchimento por dados numéricos, procedi à análise do questionário mesmo assim.

Os dados obtidos por meio da questão 2 do questionário estão expressos no gráfico a seguir:

¹⁴ Anexo 2

¹⁵ Projeto do Governo Federal de levar internet de 1MB para as escolas públicas.

Gráfico 1: Escrita de alunos no papel



Fonte: elaboração da pesquisadora

Os dados revelaram que mais de 40% dos alunos declararam gostar de escrever, às vezes, na escola, no entanto, se somarmos com aqueles que declararam gostar sempre ou com frequência, teremos mais de 60% declarando que gostam de escrever na escola. Esse dado contraria afirmações já feitas aqui sobre o desinteresse pela escrita no papel. No entanto, ao tratar do gosto por copiar, a questão **E** talvez nos ajude a entender que o interesse gira em torno da cópia, uma vez que pouco mais de 50% diz gostar de copiar sempre, com frequência ou às vezes. Esse dado apontaria, também, a concepção por parte dos alunos de que escrever implica mais copiar que produzir?

Acredito que precisaríamos de mais dados para entender a concepção de escrita dos alunos que subjaz a essa resposta, mas a minha experiência em sala de aula me permite aventar a hipótese de que gostar de escrever significa, também, para eles, gostar de copiar.

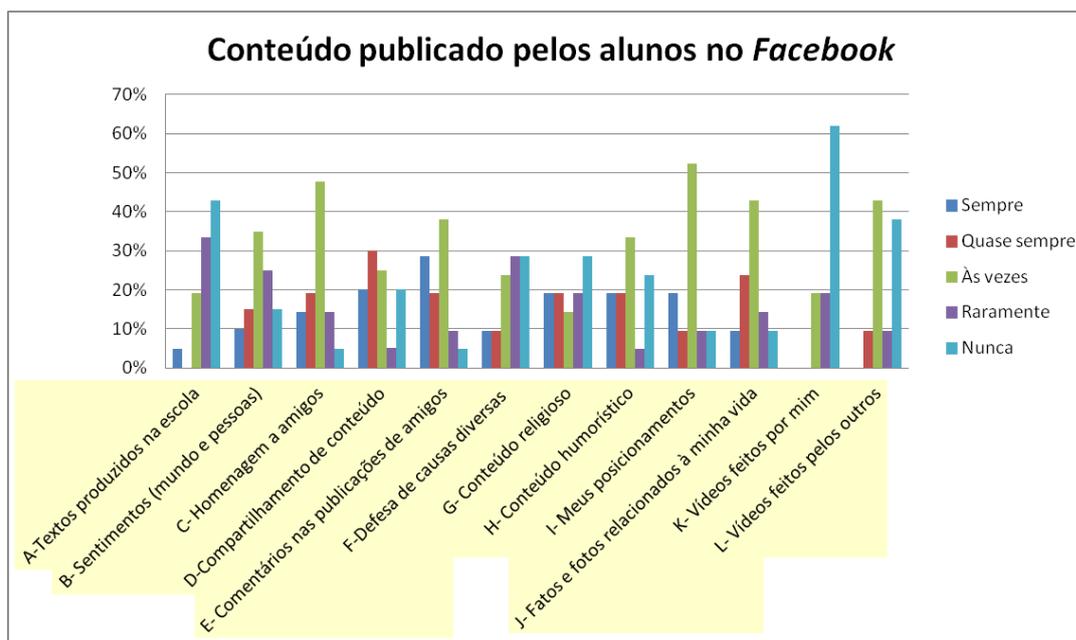
Em torno de 60% só escrevem no papel quando a escola manda (se somarmos os que declararam sempre e com frequência). Esse dado reflete que escrever no papel não caracteriza as práticas de escrita na vida dos alunos pesquisados e evidencia o importante papel da escola na atividade escrita dos mesmos.

As questões **C** e **D**, que tratam da escrita espontânea, reforçam o que acabamos de dizer, pois demonstram que 60% dizem raramente ou nunca expor secretamente seus sentimentos no papel e mais de 50% declaram gostar de escrever raramente ou nunca quando estão inspirados. O que revela que o hábito de escrita de diário e/ou desabafos no papel quase não faz parte da escrita dos alunos.

Ao perguntarmos sobre o uso e a escrita na internet, os dados nos revelam que 94% dos alunos utilizam a internet mais de três vezes por semana. Esse aspecto nos mostra que os alunos estão constantemente conectados à internet por meio de aparelhos celulares (83%) e o restante, utilizando o computador de casa. Essa conexão objetiva, em maior proporção, o uso das redes sociais (55%).

Em relação ao conteúdo publicado na rede social *Facebook*, observemos o gráfico:

Gráfico 2: Conteúdo publicado pelos alunos no Facebook



Fonte: elaboração da pesquisadora

Ao analisar os dados apresentados pelo gráfico, pude perceber que não há uma prática de publicação de textos produzidos na escola. No entanto, os alunos usam essa rede social para publicar conteúdos diversos. Destacamos aqui:

- a) o compartilhamento de conteúdo: 50% declararam fazê-lo “sempre” ou “quase sempre” e, se somado com a opção “às vezes”, chegamos, aproximadamente, aos 75%, sinalizando que, como muitos dos jovens nos dias de hoje, os nossos sujeitos de pesquisa tendem mais ao consumo que à produção de conteúdo em se tratando de *Facebook*. Esse aspecto pode ser confirmado no desenvolvimento do projeto de ensino e se configura em um grande desafio na formação do aluno leitor e produtor de conteúdo;
- b) fotos e informações sobre si mesmo: mais de 40% disseram publicar esse tipo de conteúdo “às vezes” e somaram 30% as respostas “sempre” e “quase sempre”. Assim, temos um elevado índice de publicação de conteúdo relativo a si mesmo buscando uma exposição na rede. Esse dado se contrapõe ao baixo índice de “escrita secreta sobre si mesmo” demonstrado no gráfico 1. Isso nos revela uma forte tendência à exposição pessoal nas redes e nos impele a perguntar: será que os jovens têm noção da dimensão de publicar conteúdo pessoal na rede? É realmente uma escolha ou eles atendem simplesmente à pergunta “No que você está pensando” e a resposta seria, mesmo que inconscientemente: em mim mesmo?;
- c) comentários: os dados revelaram que escrever comentários faz parte das práticas de escrita dos alunos no *Facebook*, pois apenas cerca de 15% disseram “nunca” ou “raramente” comentar postagens dos amigos;
- d) vídeos: a publicação de vídeos próprios não se constitui em uma prática na ação comunicativa dos alunos nas redes sociais. Mais de 60% disseram nunca publicar vídeos próprios, mas cerca de 40% publicam vídeos de outros reforçando uma tendência maior ao consumo que à produção de conteúdo.

Perguntou-se, ainda, sobre a importância de obter curtidas e comentários naquilo que postam e as respostas me surpreenderam, pois 50% declararam que era “pouco importante” e 25%, “nenhuma importância”. Esse resultado me surpreendeu porque não foram poucas as vezes em que vivenciei os alunos sugerindo, em conversas do dia a dia, que eu curtisse alguma publicação ou comentando sobre a quantidade de curtidas recebidas neste ou naquele *post*.

Nas justificativas para a pergunta, algumas frases me chamaram atenção por sinalizarem o que de fato os alunos pensam do assunto:

“Facebook é para expressar o seu interior, eu não ligo com curtidas, o que importa é que a pessoa olhou e mesmo não curtindo ela refletiu naquilo que postei.”

“Só é realmente importante se for de pessoas importantes para mim.”

“Não ligo pros números, mas sim pra quem curte ou comenta”

“Uma maneira de se sentir lembrada mesmo longe, mas sendo lembrada ou não gosto de fazer postagens, pois é uma maneira de me expressar.”

“Nem ligo muito, mas é bom ver o que os outros pensam.”

As considerações dos alunos mostraram que, para eles, o *Facebook* é um espaço de expressão e sua concepção de rede se limita aos conhecidos, o que impacta diretamente na importância que dá às curtidas e aos comentários. Talvez os alunos pesquisados não tivessem ainda em mente a dimensão do alcance do que eles publicavam. Ao longo dessa análise, será avaliado em que medida o desenvolvimento do projeto contribuiu para ampliação da visão dos alunos no que concerne a esse aspecto.

Finalmente, ao serem perguntados se consideram possível desenvolver habilidades de escrever usando o *Facebook*, mais de 60% disseram que sim. Nas justificativas, algumas frases expressaram concepções de escrita tanto no que diz respeito às relações de interlocução entre autor e leitor, quanto à concepção do que é escrever certo ou errado voltada para transgressões ortográficas e como elas são aceitas nas interlocuções estabelecidas pelos atores em uma rede social.

SIM

“Acho que sim pois as pessoas treinam sua escrita e sua leitura sem nem perceber.”

“Sim, pois acredito eu que devemos escrever da melhor maneira possível para que as outras pessoas entendam.”

“O Facebook tem varias coisas legais e às vezes acabamos vendo historias de amor, superação entre outras e acabamos nos inspirando para escrevermos nossa própria história.”

NÃO

“Porque escrevemos tudo abreviado e errado!”

“Porque é uma rede social e ninguém vai dar importância aos erros ortográficos e em escrever corretamente, somente vão olhar e deixar pra lá, pois é comum isso em redes sociais.”

“No face se escreve muito errado.”

Embora eu fosse professora da turma escolhida para participar da pesquisa e conhecesse os alunos há mais de um ano, a análise do questionário inicial ampliou minha visão em relação ao perfil dos mesmos e de suas práticas de escrita nas redes sociais, bem como forneceu dados sobre a consciência ou não dos alunos em relação ao jogo discursivo que se estabelece nessas redes e o alcance do que é publicado. Foi um bom instrumento para me fazer relativizar afirmações feitas por mim neste estudo em relação ao grande volume de escrita produzida em meios digitais. Ou seja, já no questionário inicial, houve sinalizações de que talvez muitas das nossas pressuposições acerca das habilidades e produção do aluno na web não refletem a realidade de todos os jovens.

4.2.3- Organização dos alunos em grupo para iniciar a página

Há vários aspectos que envolvem a realização de uma proposta de construção e gestão coletivas de uma página, dentre eles, um de salutar importância é a maneira como as relações se estabeleceram entre os sujeitos durante o processo de produção de conteúdo previsto no projeto de ensino.

A minha experiência com o 9ºB já apontara melhores resultados e envolvimento nas tarefas quando são propostas atividades envolvendo uma organização mais coletiva (duplas, trios...). Dessa forma, optei pela organização dos alunos em grupo além de acreditar que, embora dê mais trabalho ao professor, essa forma de organização dos alunos permite maior integração entre seus saberes e a aprendizagem coletiva pode ser favorecida, articulando-me a Pichon-Rivière (1998), ao considerar que as relações grupais que vão se constituindo na mobilização em torno da realização de uma tarefa promovem a aprendizagem que é o resultado da convergência de forças verticais (a história dos sujeitos) e forças horizontais (a história traçada nos processos do grupo).

A proposta de organização inicial era de que os grupos fossem formados por, no máximo, quatro pessoas. Deixei livre a escolha dos componentes e, devido a essa estratégia, dois grupos propuseram uma formação por cinco. Registrei, no diário de campo, uma série de argumentos e estratégias usadas por eles para me convencer dentre os quais apontar o aluno que seria “quem sobriaria”. Em ambos os casos, pude observar que eram meninos mais tímidos e menos articulados. Assim, o fato de “sobrar” algum aluno e desmotivá-lo a participar e a crença de que a aprendizagem poderia acontecer de forma colaborativa me fizeram ceder, porém com a condição de que o grupo deveria se empenhar mais em torno das propostas.

Esses grupos formados por cinco componentes nos trouxeram dois resultados diferentes que se referem a questões de liderança e seu efeito na produtividade e nas relações que se estabeleceram dentro dos grupos. Tendo como base um apanhado dos registros das atividades no diário de campo, relataremos e teceremos algumas considerações sobre esses aspectos. Para efeito de organização deste relato e para que possamos nos referir a esses grupos ao longo de nossa análise, chamaremos tais grupos de **A** e **B**.

O grupo A: foi bastante improdutivo em relação a sua constituição: apenas duas alunas produziam e estavam atentas às atividades propostas. Para que essas duas alunas produzissem, sempre foram necessárias várias intervenções, tanto em relação ao planejamento, quanto à execução do que o grupo se propunha e procrastinava repetidas vezes. Um dos argumentos para a constituição desse grupo foi o fato de que as duas alunas “cuidariam” para que, de fato, os outros três membros trabalhassem. Isso não aconteceu. Reinava muita amizade, inexistência clara de liderança e alto índice de dispersão ao lidar com a internet. O próprio grupo, em um conflito interno, resolveu se separar. As duas meninas ficaram juntas e os outros três alunos optaram por nada produzir e culpá-las eternamente pela “falta de consideração”. Além de trabalhar questões relativas à escrita, foi necessário gerir brigas internas. Trabalhar com os alunos em grupo e de forma colaborativa se constitui em um grande desafio na atividade docente, uma vez que vivemos em um contexto caracterizado por imediatismo, individualismo e pouco reconhecimento de que dependemos uns dos outros.

O grupo B era formado por três meninos bastante envolvidos com a escola e outros dois menos. Embora, até então, nenhum deles tivesse demonstrado liderança no desenvolvimento das atividades, percebi que os três mais envolvidos contagiaram positivamente os menos envolvidos e o grupo foi bastante produtivo demonstrando um trabalho de equipe caracterizado por boa organização interna e envolvimento.

Esse fator me levou a repensar a sensação que tive de que talvez não tivesse sido uma boa estratégia aceitar os argumentos para a composição do grupo por cinco membros. A quantidade de componentes e a existência de um líder propriamente dito nem sempre são determinantes no funcionamento do grupo, há, também, outros elementos como o envolvimento na tarefa, o interesse em mergulhar no conhecimento e a própria capacidade, perfil e maturidade dos alunos para lidar com os conflitos ligados às relações que se estabelecem na disputa pelo discurso ou a comodidade de aceitar e se submeter ao discurso alheio.

Os demais alunos se organizaram da seguinte forma: três quartetos, embora pelas questões de relacionamento apenas um deles terminou o projeto com tal formação; três duplas e uma aluna que se recusou trabalhar em grupo, dificuldade já apresentada em outras situações.

Todas as questões relativas à formação dos grupos e aqui apresentadas se fizeram presentes, de forma espiral, em todo o processo de produção, bem como apareceram durante as outras aulas que não estavam destinadas ao desenvolvimento do projeto, momentos em que os alunos me traziam os problemas e esperavam que eu resolvesse. Grupos organizados, as aulas de produção textual aconteceram, processo que será analisado na próxima seção.

4.3- Alimentação de uma página: proposta de aulas de produção textual e redesenho

Nesta seção, além da análise das aulas voltadas para leitura e produção de conteúdo, das quais trataremos de forma cronológica, serão explicitadas as razões e as mudanças, no projeto original, que se fizeram necessárias devido à estrutura, ao envolvimento dos alunos e às ações demandadas pela colocação da página on-line.

4.3.1 - Aula 1: Leitura e análise de páginas do *Facebook*

No planejamento com os alunos para a realização da aula 1, propus o acesso às páginas e o uso dos celulares em sala de aula, no entanto me deparei com a dinâmica e as influências do contexto econômico no país: embora grande parte dos alunos tivesse um celular, muitos deles estavam sem pacote de dados, como consequência de cortes de gastos pelas famílias, e outros estavam sem o próprio aparelho, uma vez que as famílias utilizavam sua posse como instrumento de barganha e o subtraíam sempre que o menino não apresentasse comportamento desejado. Assim, foi necessário reconhecer que era inevitável enfrentar todas as dificuldades a que estão submetidos os professores que se aventuram a utilizar a sala de informática da escola: acesso às chaves, internet lenta, máquinas necessitando de manutenção...

A turma foi organizada, então, em grupos de 3 alunos e, a partir de um roteiro¹⁶ de observação direcionando a alguns aspectos a serem observados, eles procederam à análise de páginas do *Facebook*. Os aspectos solicitados giravam em torno da construção visual e do conteúdo multimodal empregado, tendo em vista os fatores que, segundo a análise do grupo, despertariam maior ou menor interesse daqueles que acessassem a página. Nesta aula, chamei a atenção para que observassem o número de curtidas, comentários e compartilhamentos e analisassem a razão pela qual tais postagens obtiveram maior ou menor sucesso. O registro das respostas foi feito no papel mesmo para promover melhor uso do tempo, já que os alunos não são tão rápidos para digitar e as condições para impressão eram precárias.

Obviamente que os cinquenta minutos da aula não foram suficientes e foi necessário utilizar outro módulo para término da análise e compartilhamento dos aspectos observados.

Dentre as observações que registrei no diário de campo, descrevo e destaco, a seguir, a relevância de alguns aspectos que poderão se constituir como objetos de pesquisas futuras.

Um deles foi o bom envolvimento dos alunos na tarefa, momento em que o traço da procrastinação não apareceu, embora a escrita estivesse sendo feita

¹⁶ Detalhamento do roteiro se encontra no anexo 4 na página referente à aula 1.

no papel o que sinaliza que não é o meio em que se escreve que provoca o envolvimento, mas a natureza e o objetivo da tarefa. Ao estar impulsionados pelo interesse na finalidade maior: a construção da página, os alunos tenderam a se envolver mais. Essa resposta à atividade vai ao encontro de Kleiman (2006) ao ressaltar quão relevante é o papel dos projetos de letramento na relação do aluno com o currículo, pois permitem que se aliem os saberes já existentes aos saberes dos alunos.

A abertura de outras abas no navegador, bem como a abertura de janelas de bate-papo também estiveram presentes nesta aula e esse aspecto me impulsionou a criar estratégias de negociação/questionamento relativos à adequação da ação em dado momento, e uma resposta da aluna Evelyn, conforme anotações do diário de campo do dia 01 de março, chamou minha atenção para a situação:

Evelyn - *Uai, fessora, enquanto um vai anotando o que observamos, nós vamos ficar parados?... “Só estou dando um alô pro meu crush e mostrando que posso usar a internet na escola.”*

Eu, professora: *Que é crush? Impressão minha ou você está me enrolando?*

Evelyn: *(riso e surpresa) Gente, a fessora não sabe o que é crush! Crush é alguém que eu tô gostando, tem algo no ar, uma paixão, alguma coisa...*

Eu, professora: *(riso e tom de brincadeira na frase): Ah, tá! Então você está namorando na aula? Deixa isso para depois e retome a atividade.*

Evelyn: *Magoei, fessora! E ele não é meu namorado.*

Além de aprender o que é *crush*¹⁷, ressalto que conversas dessa natureza foram bastante presentes nas aulas na sala de informática e este trecho está descrito, aqui, nesta pesquisa com o intuito de exemplificar situações comuns que ocorrem quando se utiliza o acesso individual à internet nas aulas. Uma vez que o professor não está na frente ministrando seu conteúdo como todos nós fazemos em maior proporção, mesmo que haja um roteiro, as diversas possibilidades de abrir várias abas e janelas passam a fazer parte da aula.

¹⁷ “Crush” é a pessoa de quem o jovem está gostando, algumas vezes de forma platônica, outras com a ciência da mesma e fica algo “no ar” nessa conversa. Não é um namorado, um “ficante”, mas alguém que mexe com o coração da pessoa.

Poderíamos considerar tal fato como exemplo de dispersão ou um traço multitarefa dos nossos alunos ou, ainda, ambos? Embora esta pesquisa não se propusesse a aprofundar no perfil do aluno que lida com o mundo digital, não se pode negar que estarmos atentos a esse perfil foi fundamental nas adequações que se fizeram necessárias às atividades. Esse posicionamento, vai ao encontro do que discutimos no capítulo 2 e coaduna com Coscarelli (2009) ao afirmar a necessidade de conhecermos nossos alunos e as tecnologias para, então, buscarmos considerar, em nosso trabalho, as práticas discursivas exigidas pela sociedade contemporânea. Além disso, acredito que aprender a lidar com situações como a descrita aqui é mais um dos diversos desafios que caracterizam a ação do professor em tempos de tecnologia digital.

As dificuldades na estrutura também caracterizam o fazer pedagógico: a internet não funcionava quando muitas máquinas conectavam, a senha do *wi-fi* não era liberada. Diante da situação, alguns alunos desistiram de depender dela e buscaram jogos, outros, sem acesso, se propuseram a fazer em casa e, acabei roteando a internet do meu próprio celular, o que também não foi uma grande maravilha em termos de velocidade ao ser distribuída entre vários dispositivos. Outros alunos também se propuseram a rotear seus aparelhos e senti que rotear o celular gera certo *status* entre eles.

No dia seguinte, com a mesma estrutura, terminamos a atividade, e as duplas ou trios expuseram sua análise. Discutimos e anotamos as observações direcionando a conversa para o que fazer e o que não fazer ao construir uma página. Como tarefa para casa, ficou a atividade de pensar no nome a ser dado para a página.

4.3.2- Aula 2: Qual é a “cara” do nosso *Face*?

Para a aula 2, planejei e propus à turma questões que visavam a nortear a discussão e as definições relativas à página.

- *Que “peixe” queremos vender e para quem?*
- *Quais serão os temas predominantes?*
- *Publicaremos só o que produzimos ou compartilharemos publicações alheias e por quê?*
- *Como organizaremos a frequência de publicação?*

- *O que faremos para divulgar a página?*
- *Como definiremos as pautas?*
- *Qualquer seguidor poderá publicar na página? Como serão as configurações de postagens?*
- *Que tipo de comportamento adotaremos diante das ideias dos membros do grupo?*
- *Como responderemos aos comentários: frequência, tipo de linguagem principalmente quando não são favoráveis ao que pensamos?*
- *Quem participará do grupo coordenador junto do professor? Qual será a função deste grupo?*
- *Quem vai cuidar de analisar os comentários, curtir-los e respondê-los?*
- *Quem será responsável por visita diária, análise do gráfico de curtidas, avaliações e design?*
- *Quem será responsável pela divulgação do que acontece na escola?*
- *Como organizar para garantir a participação de todos nas diversas funções?*
- *Qual será, então, a “cara” do nosso Face?*
- *Que “combinados” registraremos quanto a nossa conduta na alimentação da página?*
- *Qual será o nome da página?*

Após ampla discussão, algumas disputas de ideias, de posições, e muita gente falando ao mesmo tempo, chegamos a algumas definições: a página seria voltada para o público adolescente, a coordenação ficaria com três pessoas para as quais os alunos enviariam as produções, e a turma se organizaria em grupos que fariam publicações semanais e, assim, teríamos uma publicação diária. Embora a sala de informática não nos oferecesse as melhores condições, a turma a utilizaria semanalmente. A proposta de construir um grupo no *Facebook* não foi bem aceita sob o argumento de que poucos já haviam utilizado esse recurso e não faria sentido, pois um grupo no *WhatsApp* seria mais prático e fácil de usar, uma vez que a grande maioria dos alunos já estava habituada e dominava a sua utilização. Questionei se não seria mais uma oportunidade de aprender a utilizar uma nova ferramenta, no entanto fui democraticamente “convencida” pela frase: “Tá bom, vamos fazer o grupo, mas ninguém vai usar.” Aproveitei uma oferta da minha operadora de celular de

usar um *ship* só para acesso à internet e entrei numa nova experiência de envolvimento com os alunos: um grupo no *WhatsApp*.

Propor decisões democráticas é assim: nem sempre o nosso pensamento original e a nossa habilidade de argumentação prevalecem. Avalio isso como bastante positivo e ressalto como um projeto de ensino pode revelar, nos dizer e/ou sinalizar aspectos de diversas naturezas além daquela referente a um conteúdo específico. Trabalhar com a escrita envolve todo um jogo de relações entre os sujeitos tanto no âmbito das pessoas envolvidas na realização da tarefa, quanto nas relações que se estabelecem entre autor e leitor por meio de um texto. Aventurar, nas estruturas que temos, em busca de novas formas de ensinar usando as TDIC, se configura em uma caminhada cheia de desafios. Essas afirmações ilustram bem o que diz Geraldi (2010, p. 92) “Talvez nossa grande aprendizagem com os novos paradigmas científicos e culturais seja a aprendizagem da instabilidade.”

Por decisão do grupo, os coordenadores deveriam ser escolhidos pela professora que avaliaria “quem tem o melhor Português” e “quem pode ser líder”. Pode parecer ironia diante das considerações sobre democracia no parágrafo anterior, mas evidencia como se estabelecem as relações de poder e, talvez, a consciência dos alunos de que teriam que usar “bom Português” na página. Por outro lado, sinaliza a intenção de delegar a revisão aos coordenadores, o que revela uma dificuldade dos alunos no que concerne à reescrita e revisão dos textos que escrevem. Estariam revelando um conhecimento já construído sobre as condições de enunciação em relação à escrita? Ou estariam encarando como um trabalho escolar que levaria o nome da escola, bem como faria parte de uma pesquisa feita para apresentar na UFMG? Não perguntei isso a eles e resolvi esperar o desenrolar do projeto para chegar a uma conclusão. Abordaremos esse aspecto mais à frente.

Quanto à escolha do nome, após sugestões insistentemente solicitadas sem sucesso, tive como retorno, diante da minha cobrança, a seguinte frase pronunciada por uma aluna com ecos de concordância da turma: “Professora, por que você não escolhe umas opções e a gente vota?”, nem respondi, apenas encaminhei as sugestões com um sabor de frustração e alguns questionamentos na cabeça.

A turma decidiu, então, por: Conex@o Adolescente , página (www.facebook.com/conexaoadolescer), colocada no ar com esse aspecto:

Figura 4: Página Conex@o Adolescente.



Fonte: Disponível em: <<http://www.facebook.com/conexaoadolescer>> Acesso em: 01 out. 2016

4.3.3 - Aula 3- Quem somos?

A proposta apresentada aos alunos foi a de fazer uma “self” do grupo ou de partes dele ou, ainda, escolher uma imagem que os representasse; editassem a foto colocando uma frase que mais combinasse com eles. O objetivo da atividade seria mostrar aos leitores da página quem são os responsáveis por ela. Os grupos deveriam enviar as imagens para o grupo do *WhatsApp*.

Sáímos da sala em busca do melhor lugar e ângulo para que tirassem a foto. Alguns gostaram da tarefa e outros ficaram “sem ideia” de como fariam isso. Perguntei: vocês não vivem fazendo *selfie* na sala, em casa, em vários lugares? Como estão sem ideia? Lembrem-se de que há a possibilidade de usar uma imagem que seja significativa para vocês.

Anotei no diário de campo algumas respostas, dentre elas: “Ah, fessora, é a página da turma”; “Ah, fessora, não pode ser sem uniforme?” “Ah, eu vou procurar uma imagem, não quero aparecer”.

Ser professor realmente nos traz surpresas. Às vezes, na intenção de fazer com que nossas aulas habitem a vanguarda e de aproximá-las da realidade dos alunos, utilizamos tecnologias modernas e usamos procedimentos que vão ao encontro das ações que consideramos usuais aos educandos, foi isso que aconteceu. Nesse caso, como não faz parte da minha realidade tirar *selfies* e

muito menos publicá-las, não havia percebido que a essência dessa prática se origina do desejo particular de visibilidade e isso é mais social que escolar.

Assim, avalio que a baixa adesão, a suposta vergonha, a falta de ideia foram consequência da escolarização da *selfie*. Por outro lado, vale dedicar um olhar sobre a adesão de alguns alunos que aconteceu situada em outra perspectiva: sair das quatro paredes da sala e ocupar outros espaços para realizar uma tarefa escolar pode ser motivador para alguns educandos. Faço essa afirmação baseada na demonstração de alegria ao dar um “tchauzinho” para outras turmas que davam uma espiadinha pela janela enquanto realizavam suas atividades na sala de aula, ou seja, o 9ºB estava ali, realizando atividades em outros espaços, usando o celular e provocando certa inveja estudantil. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a tarefa foi válida, as fotos foram publicadas e não posso dizer que a escolarização da *selfie* foi um erro, mas poderia ser redimensionada.

O retorno à sala foi para que discutissem entre si qual frase os representaria e para providenciar a edição da foto, tarefa que ficou para fazer em casa. Ficou combinado que cada grupo enviaria a foto editada para o grupo do *WhatsApp* e os coordenadores a publicariam.

Essa atividade aconteceu, conforme diário de campo, no dia 8 de março, no entanto, a primeira postagem só foi ocorrer no dia 17 do mesmo mês. Razões? Como só tínhamos aula às segundas e terças-feiras (dois módulos de cinquenta minutos em cada dia), e devido à necessidade de agendamento da sala de informática, ficou combinado que as aulas em tal ambiente aconteceriam às terças-feiras.

Na primeira terça-feira, após o dia 08, uma grande confusão estava instaurada: alguns já haviam terminado a atividade, outros “esqueceram”, outros mandaram, “mas as coordenadoras não receberam”. A própria equipe que deveria coordenar as ações não o fez. Definimos, então, que não usaríamos a aula novamente para essa atividade. Os alunos explicitaram a ansiedade para colocar conteúdo no ar. Alguns achavam que era necessário ter mais conteúdo para começar a postar e para divulgar a página. Outros pensavam que tínhamos que começar postando logo o conteúdo da aula

“*Quem somos*”. Decidimos colocar os primeiros *post* na página que já estava no ar, mas que ainda precisava de imagem de capa e de perfil.

4.3.4 – Aula 4 - Qual é o problema?

A aula 4 foi pensada com o intuito de refletir sobre as possibilidades de uso da página para abordar um problema ou uma questão que fosse pertinente ao momento no ambiente escolar e que pudesse ser de interesse do público-alvo da nossa página. Essa abordagem consistiria em uma exposição, questionamento, levantamento e elaboração das postagens referentes ao tema.

Uma questão que aparentemente estava incomodando bastante a turma e a comunidade local era o fechamento do posto de saúde, Unidade de Atendimento Imediato – UAI, anunciado pelo prefeito no início do mês de março. Decidiu-se, então, que esse seria o tema abordado e que cada grupo procederia à coleta de dados sobre o assunto. Como haveria uma manifestação em frente ao local, os grupos combinaram de cobrir o evento tirando fotos, focalizando a reivindicação explicitada nas faixas e conversando com as pessoas. Os dados seriam trazidos para a definição das formas de abordagem e elaboração dos textos.

Na semana seguinte, houve uma greve nacional à qual a escola aderiu, nos dias 15, 16 e 17 de março. Assim, adiamos, para a semana seguinte, a atividade prevista para organizar o material coletado.

No dia 22 de março, na aula que seria para construção dos textos, fui surpreendida pela ausência de dados acompanhada de muitas desculpas de natureza diversa: não autorização dos pais para ir, esquecimento, “não tive tempo”, timidez, medo de confusão na manifestação, o vizinho não quis dar o depoimento depois da manifestação... Um grupo, no entanto, embora não tivesse ido à manifestação, trouxe uma matéria de jornal sobre o fechamento das unidades de saúde do município.

Foi necessária uma boa conversa sobre comprometimento com a construção da página e com a proposta que eles mesmos fizeram.

Percebi aí que talvez eu tivesse sido movida pela animação e ideias propostas inicialmente pelos alunos aliadas ao meu desejo de que tudo daria certo e não tivesse previsto os aspectos que poderiam influenciar na ação dos meninos em busca presencial das informações, traçando, assim, uma estratégia que previa apenas a cobertura presencial do fato. Vale dizer que a manifestação ocorreu em uma quinta-feira, dia em que eu não estava presente na cidade, estava em aula no mestrado. Embora estivesse certa de que conhecia meus alunos, cuja história se caracterizava pela escolarização dos fatos/situações e pouco trabalho de campo, esperar que eles lidassem com fatos reais com autonomia se apropriando deles, talvez não tenha sido a mais adequada expectativa.

O que tínhamos então? Uma matéria levada por um grupo. Diante das circunstâncias, propus a coleta das informações na internet e a definição da forma de abordagem que o grupo se propunha a fazer. A construção do *post* seria, pois, na semana seguinte, mas cada grupo já deveria vir com a sua proposta.

Na semana seguinte, no dia que antecedeu à aula marcada, dois grupos me procuraram com a proposta de divisão, devido a problemas internos, já mencionados aqui, declarando que não haviam feito nada ainda e pedindo mais tempo. Autorizei a divisão, mas não dei mais tempo.

No dia seguinte, dois grupos trouxeram a ideia de ironizar a situação construindo um *meme*, outro se propôs a fazer entrevista com vizinha que leva filho deficiente ao posto e que teria a vida prejudicada se tivesse que levá-lo a um lugar distante. Os dois grupos, já mencionados antes, nada trouxeram, um grupo trouxe o que coletou na web, mas estava sem proposta de produção. O último grupo disse que não tinha proposta, pois viu na internet que o prefeito havia anunciado que, devido a uma verba que seria liberada pelo estado, as unidades de saúde em questão não seriam mais fechadas. Discutimos se produziríamos algo sobre o assunto, mas decidimos que, se não abordamos os protestos, não falaríamos, também, da mudança. E foi assim que nosso primeiro *post*, após as fotos de apresentação, caducou e deixou de existir.

Conversamos, então, sobre o dinamismo com que os fatos ocorrem e as informações chegam até as pessoas, bem como analisamos as razões pelas quais “perdemos” nossa matéria. Fizemos um levantamento do que

aprendemos com a situação e concluímos que deveríamos abordar temáticas mais gerais e variadas. Foi ponderado, por alguns alunos, que nossa página seria muito “chata” se todos os grupos publicassem sobre o mesmo assunto na mesma época ou dia. Essa foi uma boa análise e sinalizou que o projeto precisava de modificações e é esse, também, o motivo pelo qual relato aqui essa primeira atividade que aparentemente não deu certo.

Diante do contexto e das considerações dos alunos, tomei, como inspiração, o que diz Geraldini (2010, p.101): “Admitir a variedade não é admitir o espontaneísmo: o trabalho com projetos o afasta. Não admitir a variedade em nome da uniformidade é tratar de forma igual questões diferentes e sujeitos diferentes.” Tomei, pois, a decisão de que seriam necessárias alterações na proposta inicial para a organização das aulas.

4.3.5 – Mudanças necessárias

Tratar e lidar com situações reais para mobilizar nossas aulas de produção de texto é muito mais dinâmico que a maneira como se organiza a escola. Se me encontro com os alunos em dias específicos, duas vezes por semana, e a estrutura não favorece a realização de trabalhos entre áreas que se integram, é preciso fôlego, força, fé e muito profissionalismo para levar adiante algumas propostas.

Aliadas aos fatos relativos à quarta aula, tive queixas de alunos em relação ao seu primeiro *post*. As coordenadoras não publicavam e alguns reclamaram por não terem sido adicionados ao grupo do *WhatsApp*. Avaliei que havia uma disputa de poder. Embora considere natural que essas disputas aconteçam, desde que não reflitam discriminação ou promovam a formação de “panelinhas”, foi necessário incluir mudanças, também, nas permissões para publicação, uma vez que tais disputas tinham natureza relativa a fatores de relacionamento anteriores ao projeto e, devido ao pouco tempo, nossas contribuições seriam muito incipientes para que essas relações se resolvessem.

Os problemas pelos quais passamos foram singulares para percebermos, alunos e professora, que há um dinamismo no que concerne à alimentação de uma página e, para atender ao jogo discursivo que permeia a ação de

alimentá-la, os caminhos não podem ser lineares. Assim, a proposta de produção não poderia ocorrer de forma linear e com todos os alunos produzindo conteúdo semelhante ao mesmo tempo, como na maioria das atividades de produção de textos que utilizamos na escola.

Decidi, pois, liberar o *status* de editor para pelo menos um membro de cada grupo. Os grupos maiores tinham dois editores. Foi uma decisão acertada, uma vez que os alunos se sentiram valorizados e com uma responsabilidade maior e passaram a ter acesso a todas as informações relativas à página que o *Facebook* fornece, como tipo de pessoas que a acessam (origem, sexo...) horário de maior acesso, entre outras.

Por que não liberar a permissão para todos? Apesar de ter considerado a possibilidade de abrir a permissão de publicação para todos, avalei, pelo que conheço dos alunos e pela minha experiência, que valorizar os alunos e delegar-lhes tarefas de liderança seria uma ação mais benéfica para o projeto, pois poderiam contribuir para a organização interna do grupo e para o encaminhamento mais democrático das publicações. Outra razão, bem próxima da realidade, é a falta de maturidade de alguns alunos que só trabalham conforme os combinados se estiverem sendo amplamente tutoriados. Como não fico conectada vinte quatro horas por dia para monitorar as publicações na página, optei pela cautela estratégica.

No que concerne à organização das aulas, e, seguindo as considerações dos alunos acerca do conteúdo a ser publicado, foi necessário definir eixos temáticos cuja abordagem seria escolhida pelo grupo juntamente comigo, a professora. Para cada eixo, criamos uma *tag* que deveria ser usada ao final de cada *post*. A cada semana, cada grupo passaria por um eixo e produziria um texto ou compartilharia algum conteúdo relacionado. Assim, tínhamos seis *tags* a cada semana: “Eu e o mundo”, “Eu protesto”, “O que O Miranda tem?”, “Relacionamentos”, “Dicas”, “Eu recomendo/compartilho”.

Na figura 5, procuramos ilustrar o movimento dos grupos pelos eixos temáticos.

Figura 5: Movimento dos grupos de alunos por eixos temáticos



Fonte: elaboração da pesquisadora

4.3.6- Aula 5- O que abordaremos?

A aula 5 foi destinada à explicação da nova forma de organização dos grupos e do objetivo de cada *tag*. Cada pessoa recebeu, por escrito, as instruções abaixo que foram esclarecidas em sala, bem como foram levantadas outras possibilidades de abordagem, além das citadas.

Projeto Conex@o Adolescente

Conforme já combinamos, cada grupo será responsável, a cada semana, pela construção de uma postagem sobre cada um dos temas abaixo. A abordagem e o gênero ficarão à escolha do grupo que deverá elaborá-la conforme as minhas instruções em sala de aula ou no grupo do WhatsApp.

Para que seu grupo esteja mais atento ao que postar, seguem instruções e sugestões referentes a cada tema:

1. Eu e o mundo - *Como vocês veem o mundo? Como se posicionam diante das questões relacionadas ao ambiente? O que*

deveria ser modificado? Esse problema/tema tem o objetivo de levá-los a refletir sobre o mundo e a buscar maneiras de expressar essa percepção através de textos que possam ser publicados no Facebook. Vocês podem registrar essa percepção através de um vídeo, meme, vine, imagem, reportagem...

2. *Eu protesto:* *Viver não é fácil para ninguém. Nos nossos dias, aparecem várias coisas que nos incomodam, ora nas nossas relações com as pessoas (família, amigos, amores...), ora na política, escola, bairro, assistência a nossa saúde... Nesse tema, vocês devem elaborar um protesto sobre algum tema que seja de interesse do grupo. Pode ser um manifesto, uma charge, um meme, um poema, música...*

3. *O que “O Miranda” tem?:* *Todos nós temos alguns talentos e habilidades. Em nossa escola acontecem alguns projetos legais. Sabemos, também, que há muuuitos alunos cheios de talentos para dança, escrita, esportes, canto... Nesse tema/tópico vamos destacar as coisas boas que “O Miranda” tem. Podemos entrevistar alunos, professores e destacar projetos interessantes que são desenvolvidos pela escola.*

4. *Relacionamentos:* *Somos seres sociais e estamos constantemente nos relacionando com outras pessoas a cada momento. Nesse tema/tópico abordaremos diversas formas de nos relacionar com as pessoas: na família, namoros, escola, igreja e tantos outros grupos de que fazemos parte. Soltem a imaginação e escolham que tipo de relacionamento querem abordar e de que maneira.*

5. *Dicas:* *O que vocês sabem fazer? O que já aprenderam a fazer através das pessoas ou da internet? Nesse tema/tópico divulgaremos dicas diversas que sejam a “cara” dos adolescentes. O objetivo é escolher algo que seja do interesse do nosso público-alvo principal e, também, de interesse geral. Escolham assuntos criativos, montem seu próprio vídeo...*

6. *Eu recomendo/eu compartilho:* *Vocês já assistiram a um filme legal, leram um livro, participaram de um projeto que seja tão interessante que valha a pena compartilhar com outras pessoas? Com certeza, também, já viram site, página, post ou outras publicações na internet que vocês logo tiveram vontade de compartilhar, não é mesmo? Nesse tema/tópico temos a tarefa de compartilhar coisas legais que há por aí. Vocês deverão produzir a sua recomendação e, também, compartilhar uma publicação que considerarem interessante.*

Após o trabalho com o novo formato de organização das aulas, foi definida a primeira *tag* pela qual cada grupo ficaria responsável e a eles foi fornecida a planilha abaixo para controle e avaliação das postagens.

Quadro 2: Ficha de avaliação

	<i>Quem somos?</i>	<i>Eu e o mundo</i>	<i>Eu protesto</i>	<i>O que o "Miranda" tem?</i>	<i>Relacionamentos</i>	<i>Dicas</i>	<i>Eu recomendo/compartilho</i>	<i>Outras</i>
<i>Publicação (data)</i>								
<i>O quê?</i>								
<i>Curtidas</i>								
<i>Comentários</i>								
<i>Compartilhamentos</i>								
<i>Autoavaliação</i>								
<i>Professora</i>								

Fonte: elaboração da pesquisadora

Ficou esclarecido, também, que cada grupo deveria trazer sua *proposta* para discutirmos em sala e elaborarmos o *post*.

4.3.7 – Olha a professora circulando!

Com o novo formato e com o tempo proposto para o projeto passando e semana de provas no calendário fechando o mês de abril, não foi possível discutir as pautas com a sala como um todo. Optei por orientar cada grupo individualmente e, com ele, tomar as decisões.

As aulas seguintes, seis a onze¹⁸, precisaram de mais que um módulo de cinquenta minutos e consistiram na discussão e orientação relativa à proposta (ou falta dela) que cada grupo trazia. Assim, para a nova fase, utilizamos em torno de 12 módulos de cinquenta minutos.

Muitos diálogos perpassaram a escrita e a revisão de alguns *post*, bem como aspectos relacionados à autoria e atribuição de créditos a textos. Ter clareza de para quem dizer e em que situação, foi muito importante nas discussões com os grupos. Meus registros no diário de campo, relativos a essa fase, mostraram que a decisão em relação ao que dizer foi, muitas vezes, fruto dos nossos diálogos. Foi nesses momentos que pudemos ir além do tema e pensar nas questões discursivas que envolvem a construção do texto. Essa dinâmica de escolha das estratégias de dizer, movida pelas razões de dizer, coaduna com Geraldi quando faz considerações sobre o assunto:

Talvez seja neste tópico que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se interlocutor que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu. (1995, p.164)

Olha a professora circulando! O “novo” formato demandou muita energia física, emocional e profissional de minha parte. Fazer a aula acontecer, na sala de informática ou na sala da turma atendendo a grupos que se mobilizam de diferentes maneiras para organizar o seu dizer, foi um árduo trabalho. Foi necessário circular muito, sugerindo sem comprometer a autonomia e autoria; exigindo sem desrespeitar as diferenças; buscando a medida certa de intervir para ajudar o aluno a se desvencilhar do apego pelo fazer sempre do mesmo jeito e provocando a crença dele em si mesmo para ter coragem de dar o próximo passo e sair do lugar de conforto. Meu cansaço se elevou a um alto nível, por isso não posso dizer que consegui ter, em todas as aulas, energia para que essas ações acontecessem de forma plena. Não. Com certeza não posso colocar uma viseira e dizer isso, bem como devo destacar que houve momentos em que tive dúvidas quanto à maneira de encaminhar as coisas. No entanto, ao me distanciar da situação para me debruçar sobre esta análise, me

¹⁸ Exceto a aula 10 sobre *meme* que será detalhada e comentada na subseção 4.2.8.

vejo impelida a concordar e a citar Moran (2016) em uma entrevista exibida na página do Jornal O Globo: “O professor não está ali para explicar o básico, mas para trabalhar as questões avançadas. O aluno sabe ler, assistir a um vídeo [...]. O professor não é o básico. É o ‘filé mignon’.”

Assim, devo dizer que, se a saborosa sensação de aprender algo é singular para qualquer sujeito, ao lado dela e com a mesma intensidade, habita, no coração do professor, a singularidade da sensação de contribuir para alguém aprender.

4.3.8- Aula 10 - Os memes

Ao longo do projeto, produção e alimentação da página, pude perceber que, embora os *memes* sejam comuns em páginas do *Facebook*, nenhum grupo fez a opção por produzir um. Ao questionar a turma sobre as razões pelas quais isso aconteceu, tive respostas como: “O que é *meme*?”, “Dá muito trabalho”, “É difícil”, “Não sei fazer”. Percebi, então, que esse gênero, embora muito utilizado tanto no *Facebook*, quanto em outras redes sociais, reside no campo do compartilhamento por parte dos alunos e muitos deles sequer pensam em produção.

Assim, preparei uma aula sobre *memes*. Selecionei alguns, projetei e fizemos uma exploração dos mesmos tendo em vista o contexto de produção, finalidade, uso e elementos que, geralmente, o compõem. (Veja alguns *memes* utilizados no anexo 6). Discutimos, também, se há alguma semelhança entre eles e outros gêneros conhecidos, e alguns alunos disseram que “deve ser primo da charge”. Felizmente, fui agraciada com a suspensão do *WhatsApp*, nesse mesmo dia, e isso gerou uma situação muito boa para propor, então, a produção de um *meme* para a publicação na página. Embora a proposta não estivesse intimamente ligada a um dos eixos temáticos, a alimentação da página não poderia se furtar de abordar a questão que impactou muitos alunos. Entretanto, sabíamos que as produções deveriam ser rápidas, feitas em casa, para não perder novamente o fato em questão.

A noite desse dia implicou algumas horas extras de trabalho usando o *Messenger*¹⁹. Ao me verem on-line, alguns alunos me mandavam as produções e pediam orientação de como fazê-las. Infelizmente, não conhecia, ainda, um aplicativo para a produção de *memes* que pudesse indicar. O resultado do diálogo e do tema que, devido a alta utilização do *WhatsApp*, mexia tanto com os alunos, foram alguns *memes* publicados no dia da suspensão, 02 de maio e foram programadas para o dia seguinte. Também foram elaborados outros *memes* direcionados para a volta do aplicativo pensando nas manobras judiciais que surgiriam para que caísse a suspensão do *WhatsApp*. Na mesma época, ocorreram tremores de terra na cidade de Betim e esse fato gerou o compartilhamento de alguns *memes* sobre o assunto.

Embora não fosse o meu horário de trabalho, estava adorando aquilo de o espaço da aula ser ampliado. Se, por um lado, essa ampliação também se configura em aumento do meu trabalho, por outro, demonstra uma adesão maior ao ato de dizer, ainda que a tarefa fosse feita em casa. Acredito que a preocupação dos alunos com a rapidez para produzir o *meme* já demonstra aprendizagem em relação ao aproveitamento de um tema em uma real situação de uso. Se segundo a concepção dos alunos, a entrega das produções de texto pode ser adiada, o texto produzido para ser publicado em uma página nem sempre pode, pois se corre o risco de perder o caráter atual.

Vale dizer que, com tais afirmações, quero destacar o quanto um professor envolvido em um projeto se vê impelido a trabalhar mais que sua carga horária e isso aponta que, em relação aos tempos de estudo e planejamento do educador, a cultura excessivamente presencial está se tornando antiquada, obsoleta e pouco funcional ao considerar como trabalho apenas o que se faz dentro das paredes da escola.

Embora tenha clareza que essa relação fora da escola ocorra de forma esporádica e pontual, fico pensando que talvez tenhamos dado um passo para a aproximação de um novo conceito de aula que a evolução das TDIC poderá promover, como descreve Moran (2000 p.5):

O conceito de aula muda. Hoje entendemos por aula um espaço e tempo determinados. Esse tempo e espaço cada vez serão mais

¹⁹ Aplicativo de *chat* que faz parte do *Facebook*.

flexíveis. O professor continua “dando aula” quando está disponível para receber e responder mensagens dos alunos, quando cria uma lista de discussão e alimenta continuamente os alunos com textos, páginas da Internet, fora do horário específico da sua aula. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes, quando tanto professores quanto os alunos estão motivados e entendem a aula como pesquisa e intercâmbio, supervisionados, animados, incentivados pelo professor.

As imagens exibidas no quadro 2 contêm um dos diálogos que ilustram essa ampliação do tempo da aula para casa. Nota-se que há liberdade da aluna para me contatar, assim como houve liberdade por parte de outros alunos em outros momentos. Essa conversa foi escolhida pela natureza da relação professora e aluna, por ter gerado algumas publicações e por demonstrar que já houve aprendizagem a partir do próprio projeto que se encontrava em desenvolvimento.

Quadro 3: Chat sobre meme

2 de maio

Sandra Ambrozio 2/5/2016 22:11
Vi a postagem. É super irônica e engraçada, pode deixar essa, mas o que eu pedi a vocês é que crassem. Essa tenho certeza de que não foram vocês que fizeram. Apenas compartilharam. Vários amigos meus já compartilharam esse meme.

Acreditem, vocês são criativas. Pensem em algo elaborado por vocês mesmas. Foi isso que combinamos, OK?

Paty Rodrigues 2/5/2016 22:31
- Ok é que achei engraçada e achei que seria legal compartilhar na pagina mais ja estamos trabalhando sobre isso!

Sandra Ambrozio 2/5/2016 22:33
ótimo! Tudo bem compartilhar, ainda mais se for legal! Achei que vocês não tinham entendido. biz então.

Paty Rodrigues 2/5/2016 22:47
Professora fiz esse aqui agora. e quero sua opinião ate porque a Giovanna ja fez um desse e gostaria de saber se devo fazer outro ou posso posta esse mesmo?



Sandra Ambrozio 2/5/2016 22:50
Está bastante parecido. Seria bom uma outra ideia. Que tal uma carinha calma e feliz com whats e outra absolutamente desesperada sem?

ou... meu mundo com whats (normal) / sem whats de cabeça pra baixo, preto e branco, sem rumo ou qualquer coisa assim?
ou pense algo relacionado ao crush (é assim que se escreve?)

Paty Rodrigues 2/5/2016 22:52
Entendi estou com algumas ideias aqui e vou ver o que faço! E quando sair algo te mando!
É crush assim qe se escreve Professora!

Sandra Ambrozio 2/5/2016 22:54
Biz. Obrigada. Aprendi agora, rsrs. De qualquer forma, quando ficar pronto, é melhor programar a postagem para amanhã.

Paty Rodrigues 2/5/2016 23:03
Professora fiz alguns deles comigo e com a Monique mesmo! O que acha desses?



Sandra Ambrozio 2/5/2016 23:06
Não disse? São melhores que muitos que vi por aí. ótimos! Ri bastante!

Quanto à escrita, acho que tem algumas correções

Em: Mais como assim?
Ou use: Mas... Como assim?
ou com aspas; Mas... "comassim"?

Paty Rodrigues 2/5/2016 23:08
- Okay vou ver qual deles postarei e amanhã mesmo vou posta! E vou fazer a correção nele!

Sandra Ambrozio 2/5/2016 23:09
Amei a do crush! Só que falta um r em conversar
ótimos! Pode postar todos. Um de cada vez.

Paty Rodrigues 2/5/2016 23:11
- Okay professora irei fazer as correções que for preciso e amanhã posto todos em horários diferentes!

Sandra Ambrozio 2/5/2016 23:12
Poste um deles hoje,
 programe outro para amanhã de manhã, outro para amanhã à noite e outro para quarta de manhã. Assim fica diversificado!

Isso se os advogados da empresa, que já devem estar trabalhando no momento, não conseguirem uma liminar antes suspendendo a decisão desse juiz.

Paty Rodrigues 2/5/2016 23:19
- Sim ja fiz uma especialmente para amanhã depois de 24 horas sem Whatsapp! Vou te manda pra ver se tem algumas coisas para corrigir que fiquei meio que na dúvida de monta a frase!

Paty Rodrigues 2/5/2016 23:20
Usei essa foto mesmo que nao tinha mais nenhuma que ficassr legal!



Sandra Ambrozio 2/5/2016 23:22
Gostei! Até a abreviação e o problema no plural combinaram com a situação. Pode programar desse jeito mesmo!
Como a interrupção começou às 14h, programe para esse horário, ok?

Paty Rodrigues 2/5/2016 23:24
Vou ver se consigo programa para amanhã 14h se ate la o whatsapp nao tiver voltado!

Sandra Ambrozio 2/5/2016 23:25
Se tiver voltado, melhor publicar só os outros!

Paty Rodrigues 2/5/2016 23:28
Ta Ok programei para amanhã as 14hrs! Caso tenha voltado eu excluo a publicação e posto uma do quanto alegre estou com o whatsapp ter voltado!

Sandra Ambrozio 2/5/2016 23:28
Viu? Não disse que você é muito criativa?Parabéns pelo trabalho!

Paty Rodrigues 2/5/2016 23:30
Obrigado Professora! Também estou feliz comigo mesmo me superei desta vez!

Sandra Ambrozio 2/5/2016 23:31
Esse prazer, que é de aprender e produzir, ninguém jamais poderá roubar de você! Continue produzindo!

Paty Rodrigues 2/5/2016 23:40
Professora bom o meu trabalho ja acabo ja fiz todos os 'memes' para os O3dias esta tudo certo ou preciso de corrigir alguma coisa?



Sandra Ambrozio 2/5/2016 23:42
Não sou obrigada fica melhor porque se dirige a um juiz né?
whats VOLTOU, porque volto fica meio dialeto caipira...

Paty Rodrigues 2/5/2016 23:44
- sim! Quis dizer que eu nao preciso de passar por isso que nao so obrigada a ter que fica dias sem whatsapp por causa de que eles nao armazena as conversas! Irei corrigir

Sandra Ambrozio 2/5/2016 23:45
entendi

Paty Rodrigues 2/5/2016 23:46
Professora na hora de corrigir o outro eu posso coloca 'zap zap ' ou 'whats' ?

Sandra Ambrozio 2/5/2016 23:46
pode por zapzap sem problemas

3 de maio

Fonte: elaboração da pesquisadora

Ao analisar a conversa, primeiramente vale observar o horário: após as 22 horas. Isso demonstra a naturalidade com que a aluna vê a possibilidade de me ver on-line e me acionar refletindo a boa relação que temos e já mencionada neste estudo. Outro aspecto foi a motivação para construir o *meme* que analiso sob dois pontos de vista: creio que o interesse da aluna reside no fato de que, para ela, estavam claramente estabelecidas as condições de enunciação e que essas condições acionaram a experiência anterior da aula quatro²⁰ o que sinaliza aprendizagem em relação ao dinamismo que demandam situações de publicação em uma rede social quando se pretendem reportar fatos do cotidiano. Pode-se dizer que, diante de tal situação, de fato houve produção de texto (GERALDI, 1995). O último aspecto e que me traz grande alegria, é perceber que motivada pelo meu interesse no que ela tinha a dizer, a aluna produziu e se declarou orgulhosa de si mesma. Talvez, com uma simples conversa carregada de conteúdo, eu estivesse contribuindo para o seu letramento e caminhando na direção do professor mobilizador de inteligências (LEVY, 1999), abordada no capítulo 2.

4.3.9- Aula 12- Análise dos dados fornecidos pelo *Facebook*

A aula final foi usada para análise dos dados fornecidos pelo *Facebook* em relação ao número de acessos, ao tipo de público que acessou a página e à maneira como reagiu às postagens.

Como nossos problemas com a internet nos acompanhavam rotineiramente, salvei em casa algumas telas desses dados e, através de slides, analisamos os gráficos relativos a todo o período, centramos o olhar nas postagens que foram mais apreciadas e procuramos avaliar as causas do maior sucesso de alguns *post*.

Conforme áudio dessa aula, outro fator que chamou a atenção de alguns alunos foram as diferentes nacionalidades e naturalidades das pessoas que acessaram a página. Essa variedade de curtidores levantou a curiosidade deles em saber como isso poderia acontecer se nossa divulgação se limitou a nossa rede social imediata. Procurei levantar com a turma as razões e algumas

²⁰ Para lembrar, foi a postagem sobre o fechamento dos postos de saúde que caducou pela demora em construir e postar os textos.

foram apresentadas como: o fato de algum leitor que curtiu a página ter contatos de outras origens que acessaram; o fato de que alguns mentem a origem nas redes sociais; o acesso promovido através de buscas na internet, ou, ainda, o uso das *tags* que utilizamos. “É, não tinha pensado nisso”, “Ah! Aposto que é porque o povo mente muito no *face*”. Alguns alunos reagiram assim. Certamente, para muitos, pensar sobre o alcance das suas publicações não fazia parte do seu uso das redes, assim como pensar no que irá postar/compartilhar. Pela surpresa de alguns quanto ao alcance, pelo conhecimento já possuído ou construído por outros, confirma-se a heterogeneidade do grupo. Isso nos leva a pensar que as pressuposições, tão correntes em nossa sociedade, de que adolescentes dominam os recursos oferecidos pela internet, contam com incorreções.

Quanto a esse aspecto, os dados relativos às aulas sinalizam que muito ainda precisa ser feito para que os alunos, em sua maioria, posicionem-se criticamente diante do jogo discursivo existente nas redes sociais na internet.

Infelizmente, tivemos poucos comentários nas postagens. Ao refletirmos sobre isso, alguns alunos avaliaram que não tivemos tempo suficiente para divulgação e maior alcance. Outros disseram que comentários ocorrem muito com temas mais polêmicos ou em perfis onde amigos comentam sobre amigos e, no caso da página, não tivemos *post* polêmicos.

Com a aplicação do questionário final, foi concluída a etapa do projeto definida como recorte para análise neste estudo. O desejo dos alunos, como será visto na análise do questionário final, é de que o projeto continue com algumas modificações.

4.4- De caso com as postagens

Nesta seção, serão analisadas algumas das postagens da página construída tendo em vista os meandros do processo de produção. Considerarei os diálogos que envolveram as orientações dadas antes e durante a elaboração de conteúdo para postar e discutirei o efeito da orientação dada nas escolhas feitas pelos alunos até chegar ao texto final.

Para efeito de análise, serão considerados alguns casos que são mais relevantes para nós por revelarem aspectos importantes quanto ao posicionamento dos alunos diante da produção de texto. Para atender as suas necessidades enunciativas, os estudantes fizeram opções que me permitiram tecer considerações importantes acerca da atividade autora exercida por eles, bem como me permitiram concluir que um projeto de ensino voltado para a produção de texto, conforme concepção explicitada no referencial teórico, muito além de se propor a contribuir para a aprendizagem da escrita, envolve aspectos mais amplos da formação do sujeito.

Com o intuito de evitar quaisquer constrangimentos e exposição usarei nomes fictícios em alguns casos.

4.4.1 - O caso da aprendizagem sobre autoria

Nesta subseção, analisaremos o processo de elaboração de uma postagem da dupla Jéssica e Kelly, que envolveu a troca de e-mail, conversa presencial, discussão de autoria, algumas idas e vindas do texto, até que a dupla fizesse sua opção final pelo texto a ser publicado.

O trabalho se iniciou em sala de aula, no dia 05 de abril, e foi produzido no papel, uma vez que tivemos dificuldades com as entradas USB das máquinas da sala de informática. Ao pensar em uma postagem que contemplasse a *tag* *Eu protesto*, as alunas escolheram abordar o assunto racismo porque lhes causava um imenso incômodo, conforme já explicitado em debates em sala. Chamei a atenção delas para o fato de que era um tema bastante amplo. Assim, seria necessário que elas direcionassem a produção para um ou dois aspectos sobre o tema. Diante da dificuldade que elas apresentaram para fazer o recorte, sugeri que escrevessem, rascunhando no papel e de forma aleatória, tudo o que mais as incomodava a respeito do assunto. Não rascunharam e responderam de imediato: “as piadinhas”. Provoquei-as dizendo para fazerem uma lista das piadinhas e expressões que mais as incomodavam. Deixei-as pensando no assunto e fui atender a outros grupos.

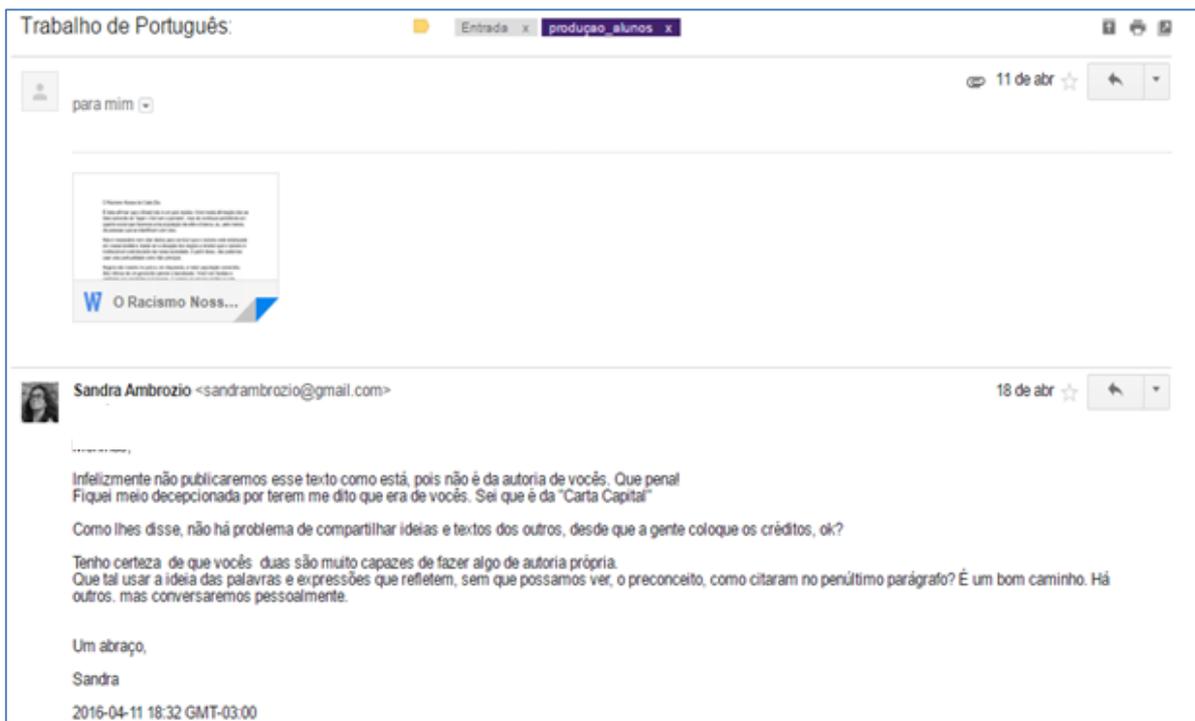
Ao retornar, elas tinham longa lista das piadinhas tão comuns em nosso cotidiano, mas me disseram que não queriam fazer uma postagem de piadinhas, pois poderiam ser mal interpretadas e o “povo” (os leitores da

página) poderia até utilizá-las para intensificar atitudes racistas. Ressaltei, então, que elas estavam planejando um texto para a *tag* “*Eu protesto*” e sugeri que usassem as piadas e protestassem contra elas. As alunas, então, tiveram a ideia de desenvolver um texto argumentativo, mas não foi possível construí-lo durante o que restava dos dois módulos de cinquenta minutos utilizados para essa aula. Assim, o grupo propôs terminar em casa e enviar o texto por e-mail.

Ressalto que a ideia de terminar e enviar a atividade é de grande valor para a nossa análise, uma vez que revela envolvimento por parte do grupo: dessa vez, o “para casa” foi proposto por ele e não por mim, professora. No que concerne às aulas de produção de texto, esse aspecto sinaliza que planejar um texto, fazendo escolhas adequadas a uma situação de produção, requer muito mais tempo e energia que os cinquenta minutos que caracterizam nossas compartimentalizadas aulas. Sobre a escrita, Antunes (2003, p. 54) diz que: “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.”

Assim, o processo de produção de um texto para ser publicado requer algumas intervenções e essas podem gerar resultados que possuem em seu bojo aspectos bastante relevantes tanto na relação professor e aluno, na relação autor/texto, quanto na formação do sujeito autor. Esperamos aprofundar esses aspectos ao analisar as “idas e vindas” do texto.

Figura 6: Diálogo por e-mail



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Ao observarmos o primeiro e-mail enviado, nota-se que a aluna que o enviou tem certo domínio quanto ao uso de e-mail: colocou assunto, a produção como anexo e não no corpo do texto como é comum para sua faixa etária, no entanto não utilizou o espaço destinado para o corpo da mensagem para explicitar as questões relativas ao assunto ou à introdução dele, possivelmente pelo fato de enviá-lo à noite de 11 de abril de 2016, um dia antes do combinado para levar o texto pronto.

Na aula do dia 12, sob alta demanda dos grupos, contentei-me com a frase da referida dupla: “Mandamos para seu e-mail” e, mantendo a dinâmica proposta para alimentação da página, solicitei a elas que encaminhassem as demais produções e disse-lhes que leria o e-mail depois, em casa.

Ao ler o texto, em casa, pude observar que o tipo de linguagem, vocabulário e a estrutura dos períodos eram mais maduros que os demais textos produzidos pelas alunas e, ao buscar na web, pude constatar que se tratava de trechos de um texto de Joseh Silva publicado no site da Carta Capital²¹. Embora essa

²¹ < <http://www.cartacapital.com.br/blogs/speriferia/aranha-e-o-mito-de-que-nao-ha-racismo-no-brasil-4850.html> > Acesso em 11 abr 2016

situação tivesse gerado grande incômodo em mim, afinal eram boas alunas, procurei não condená-las por e-mail e adotei uma postura firme, porém sinalizando a minha confiança no potencial delas e optei por uma conversa pessoalmente.

A resposta, com texto refeito, foi dada no dia seguinte, 19 de abril, pela manhã, mas não tive condições de ler antes da aula, uma vez que trabalho em outra rede. A conversa “olho no olho” não aconteceu naquele dia, porque novamente fui interpelada pela frase: “Já refizemos o texto e mandamos para o seu e-mail hoje de manhã”. Fui “desarmada” e, porque não dizer, “salva”, pois no “calor” da decepção com as garotas, estava com fortes dúvidas de como abordar o caso sem dar excessivo foco ao fato, mas também sem negligenciar um momento singular de educar para autoria. Embora meu lado professora tradicional estivesse em efervescência para “condená-las”, mais uma vez ganhei tempo, “respirei fundo” e aguardei disponibilidade para ler o novo texto.

Figura 7: Resposta a questionamento por e-mail



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Observemos que no campo “assunto”, diferente do e-mail anterior, vem: “Trabalho de Português”. Fiz a mim mesma questionamentos inevitáveis acerca da pesquisa: será que as alunas, com tantas intervenções de minha parte, já estavam vendo as atividades como os tradicionais trabalhos escolares? Estaria eu escolarizando demais as tarefas e tornando o trabalho com o “Face” excessivamente escolar?

As perguntas cederam lugar à decepção e ao descontentamento quando li, no corpo do e-mail, a frase afirmando que havia “semelhança” entre os textos. Conforme já checara, estava configurado um caso de “copia e cola”, mas a resposta das alunas me surpreendeu, pois não esperava omissão de culpa por parte de estudantes consideradas boas.

Os fatores previstos e imprevistos de qualquer projeto de ensino requerem do pesquisador muitos questionamentos. Respondê-los na hora certa pode fomentar a saúde da pesquisa, no entanto posso dizer aqui que não foi a pesquisadora, mas a professora que optou por intervir de forma escolar sim e cuidar da formação dessas alunas que, mesmo terminado o recorte da pesquisa, continuariam sob minha responsabilidade profissional. Isso sinaliza que, pesquisador ou não, um professor não pode abrir mão de tomar as rédeas da situação e educar, porque a escola é um lugar essencialmente responsável pela formação, sobretudo de jovens de pouca idade. Com tal ação, pretendi articular-me a Freire (1996, p.37):

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Assim, não poderia abrir mão de ser professora naquele momento: decidi nem responder ao e-mail. Imprimi o texto e parti para o “olho no olho” já adiado e que, naquele momento, se fazia necessário. Na aula seguinte, chamei a dupla, mostrei as qualidades do novo texto, ressaltando como são capazes, reforçando os meus objetivos com o projeto e fui bem enfática sobre a importância de dar créditos a quem os tem, sobre os sérios problemas de copiar e assinar um texto de autoria alheia e externei o quanto a situação me chateou. Embora tivesse ficado um grande incômodo no “ar”, creio que as meninas entenderam e ficaram “mexidas”, tanto que resolveram produzir um texto extra para ser postado na página (quadro 6) discutindo, também, a questão do feminismo, embora não tenha sido uma exigência da minha parte.

Para ilustrar a situação e favorecer a comparação entre os textos, são exibidos, a seguir, os três textos de que acabamos de falar.

Quadro 4: 1ª versão de texto sobre racismo

O Racismo Nosso de Cada Dia
 É falso afirmar que o Brasil não é um país racista. Viver nesta afirmação não se trata somente de “tapar o Sol com a peneira”, mas de continuar permitindo um quadro social que favorece uma população de elite e branca, ou, pelo menos, de pessoas que se identificam com isso.

Não é necessário nem citar dados para concluir que o racismo está estampado em nossa bandeira: basta ver a situação dos negros a revelar que o racismo é institucional e estruturante da nossa sociedade. A partir disso, não podemos usar uma pontualidade como fato principal.

Negros são maioria no país e, em disparada, a maior população carcerária. São vítimas de um genocídio perene e banalizado. Vivem em favelas e periferias em condições subumanas. O acesso ao serviço público é ruim. Diariamente, são agredidos pelo Estado de farda e por uma mídia fascista.

Negros e negras sofrem com ataques racistas há gerações. Já passou do momento de acontecer, no mínimo, uma reparação integral. A estigmatização é uma arma muito poderosa, pois fortalece o preconceito, baixa a autoestima de um povo e minimiza os efeitos de uma diáspora.

Mas você que acredita não ser racista já usou algumas dessas expressões: “Amanhã é dia de branco, Serviço de preto, A coisa tá preta, Mercado negro, Denegrir, Inveja branca, Da cor do pecado, Morena, Mulata, Cabelo ruim, Cabelo de Bombril, Cabelo duro, Nasceu com um pé na cozinha”.

Se você meu caro leitor algum dia em sua vida usou um dessas expressões, você está ajudando a humilhar as pessoas de origem africana.

* Estigmatização: marcar, tachar, classificar, criticar, condenar, censurar.



Fonte: elaboração da pesquisadora

Quadro 5: 2ª versão de texto sobre racismo

O Racismo Nosso de Cada Dia
 É um fato conhecido por todos que o Brasil é um país Racista, ainda que muitos insistam em negar isso passando assim a favorecer a elite branca no Estado.

Não é necessário um olhar profundo para percebermos o racismo está estampado em todo país, o número de negros que são assassinados por ano é assustador, o modo em que são tratados.

Negros sempre foram à maioria em nosso país, porem interminavelmente são mal tratados pela minoria negra, mesmo no dia a dia, são usados varias expressões racistas diariamente, como por exemplo:

“Amanhã é dia de branco, Serviço de preto, A coisa tá preta, Mercado negro, Denegrir, Inveja branca, Da cor do pecado, Morena, Mulata, Cabelo ruim, Cabelo de Bombril, Cabelo duro, Nasceu com um pé na cozinha”.

Se você meu caro leitor algum dia em sua vida usou alguma dessas frases colaborou para humilhar os negros de nosso país.



Fonte: elaboração da pesquisadora

Quadro 6: Texto “extra” apresentado por grupo

É uma verdade universalmente conhecida que apesar de todas as lutas iniciadas no século XIX o mundo ainda não estar perto de ser feminista (tendo direitos iguais para todas as pessoas), mais é possível vermos cada dia mais homens e mulheres aderido ao movimento e sem perceber sendo machista.

A verdade é que o machismo esta grudado em nossa cultura, e como o movimento feminista busca a igualdade resolvemos neste *post* mostra expressões preconceituosas que usamos no dia a dia, para quem sabe conscientizar as pessoas a se tornarem menos preconceituosas.

“Se ela saiu com essa saia na rua é por que queria ser assediada, né?; Mulheres são muito emotivas, por isso perdem a razão mais facilmente; Mulher no volante, perigo constante; A única coisa que mulher sabe pilotar bem é o fogão; Na verdade, toda mulher gosta de um cafajeste; Mulher que diz ‘não’ para mim está só se fazendo de difícil; Mulheres só querem casar com homem rico e com um bom carro; Uma mulher só fica completa quando casa e tem filhos; Está nervosa por quê? Está na TPM?; Ela não quis ficar comigo, então provavelmente é lésbica; Ela é brava assim porque é mal-amada; É melhor você chamar um homem para te ajudar com isso; Você até que é bonita para trabalhar com computação; Mulher que vai para cama no primeiro encontro não serve para casar; Você é menina, não pode jogar futebol; Não tem problema a mulher trabalhar fora, desde que não atrapalhe nas tarefas domésticas; Fulana é puta; Mulher tem que se dar ao respeito; As mulheres confundiram o feminismo estão querendo se igualar aos homens; Mulher tem que estar sempre bonita, perfumada e depilada.”

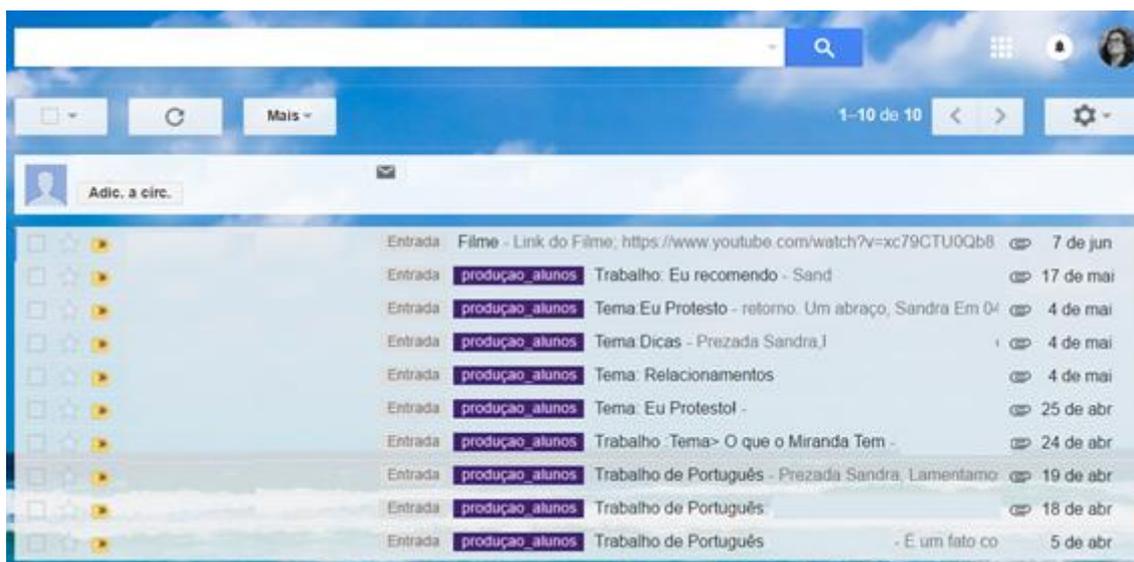


Fonte: elaboração da pesquisadora

Em um primeiro olhar, poderíamos ressaltar ou nos incomodar com a morosidade do processo para chegar a duas produções e, assim, questionarmos como fica a gestão da alimentação da página que, pelo que conhecemos, deveria ser mais dinâmica. No entanto, o fato relatado diz respeito a apenas uma das postagens de um grupo. Conforme histórico de conversas mostrado na figura 8, as idas e vindas do texto sobre racismo não abalaram a energia da dupla para continuar produzindo e enviando por e-mail.

Além disso, os demais grupos estavam produzindo concomitantemente.

Figura 8: Histórico de conversas por e-mail



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Ao analisar os meandros da produção dos textos aqui apresentados até se tornarem um *post* da página e tendo em vista os nossos objetivos de pesquisa, dizer que, ao proporcionar a experiência de reflexão acerca da importância da autoria, fomos bem-sucedidos, pois o novo texto, embora preservasse certa semelhança de ideias, contava com uma construção própria das alunas. cremos, também, ter plantado sementes em relação a uma postura ética sobre o uso de textos alheios.

4.4.2- O caso da enquete

Grupo formado por cinco componentes do sexo masculino e já mencionado aqui, na seção 4.2, denominado **GRUPO B**, quando me referi à falta de uma liderança explícita, mas ressaltai a influência positiva exercida, por alunos mais dedicados, sobre os demais. Pode-se dizer que, de um modo geral, a participação dele foi positiva, no entanto, para efeito de análise, ampliarei a lente de estudo em uma das produções desse grupo devido à natureza dos aspectos que envolveram o processo de produção.

As intervenções e conversas realizadas com esse grupo ocorreram, em maior proporção, de forma presencial e serão relatadas aqui a partir dos registros existentes no diário de campo referentes à aula do dia 05 de abril.

Ao se depararem com a *tag Relacionamentos*, na aula do dia 05 de abril, o grupo chegou a um impasse quanto à abordagem: alguns queriam entrevistar os seus pais para tratar da questão das relações familiares, no entanto houve a ponderação de outros membros que acharam que ficaria chato e de pouco interesse uma entrevista no “*Face*”, ainda mais por ser apenas uma família com seu único ponto de vista. Isso foi o que o grupo relatou quando cheguei a eles para discutir a sua pauta. Apesar da dúvida, eles já me apresentaram algumas perguntas para a entrevista, pois três dos componentes sempre se comprometiam em executar as tarefas que são propostas nas aulas e, como já dissemos aqui, eu já prometera uma cobrança maior pelo fato de constituírem um grupo com maior número de participantes.

Senti que, embora quisessem me provar que executavam a tarefa do dia e não “enrolavam”, não se mostravam satisfeitos com a própria proposta. Sondei, então, se o que queriam realmente era trabalhar com perguntas e respostas e, diante de uma resposta positiva, perguntei a eles por que não trabalhavam, então, com enquete. Conforme diário de campo, muitas dúvidas surgiram: “o que é enquete”, “Não vai ficar muito grande colocar no *post* perguntas e opções de respostas?” e “Como fazer aquelas do tipo as que existem na internet?”

Agradável foi a discussão que buscava respostas para as perguntas que se fizeram presentes e a maioria delas foi respondida através da troca de conhecimentos entre eles mesmos sobre os assuntos. Adorei “dar corda” para isso, pois percebi um singular momento de interação e troca de saberes.

Algumas provocações foram necessárias ao constatar que os meninos sabiam o que era uma enquete e todos já haviam respondido a alguma na web, porém sinalizavam dúvida quanto à construção, sobretudo das opções de respostas. Solicitei que, primeiramente, definissem os objetivos da pesquisa, depois pensassem no tipo de pergunta que fazia com que as pessoas parassem de navegar ou de rolar sua página inicial no *Facebook* e se detivessem em uma enquete para respondê-la. Provoquei também em relação às opções de

respostas: se as cabeças das pessoas são tão diferentes, como elaborar as prováveis respostas sem ter uma gigantesca quantidade de opções? Deixei-os com o desafio, afinal havia ali cinco cabeças pensantes (olha eu, professora tradicional, lembrando-lhes do acordo de exigência aos grupos maiores). Prossegui no atendimento aos demais grupos.

Ao retornar ao grupo, eles já haviam decidido abordar a questão dos relacionamentos amorosos do ponto de vista feminino e masculino e se propuseram a elaborar questões para cada tipo de público. Delegaram a um aluno a tarefa de pesquisar um aplicativo com o qual fosse possível montar a enquete e coletar os resultados. Com relação às perguntas, a conversa foi iniciada com uma animadora observação de um dos alunos: “É, professora, a gente vai ter mesmo que aprender a escrever com esse projeto.” Como registro, no diário de campo, referente a essa aula, questionei sobre o que ele queria dizer com isso e ele me respondeu: “Ah, fessora, pra fazer as perguntas, a gente vai ter que pensar dobrado em quem vai ler e no que a pessoa vai responder”. Demonstrei toda a minha satisfação com as considerações com um “Yes!” e um elogio à percepção desse aluno. Sem que tivesse dado uma aula sobre “como fazer perguntas em uma enquete”, ele já dissera algo fundamental a ser considerado tanto na elaboração das perguntas quanto na construção de qualquer texto: é preciso pensar no efeito do nosso discurso. (GERALDI, 1984)

Propus, então, estratégias de “pensar dobrado” e sugeri que listassem aspectos do relacionamento amoroso adolescente que são mais discutidos entre eles, selecionassem e elaborassem questões. A partir daí registrassem possíveis respostas e colocassem uma opção que contemplasse pessoas que não se identificaram com nenhuma das demais opções. Orientei o grupo para a produção de duas questões, os participantes acharam a tarefa muito difícil, mas se propuseram a terminar em casa. Concluíram, também, que o questionário estava bem voltado para o público masculino e que precisariam de ajuda feminina na elaboração do questionário voltado para as meninas. A tarefa de buscar auxílio feminino foi atribuída a um dos alunos cuja irmã tinha mais idade, cerca de dezesseis anos, e que arrancava suspiros na “galera”.

As questões foram elaboradas, poucas correções foram necessárias, os alunos utilizaram a melhor plataforma que encontraram e eles postaram primeiro o questionário destinado às meninas e, dias depois, o destinado aos meninos.

Quadro 7: Questionário produzido pelos alunos para publicação

Relacionamento amoroso feminino	Relacionamento amoroso masculino
<p>1-O que te atrai em um homem? <input type="checkbox"/> Seu Corpo <input type="checkbox"/> Sua personalidade <input type="checkbox"/> Seu sorriso <input type="checkbox"/> Seu Perfume <input type="checkbox"/> Outro</p> <p>2-Você acha que existe amor verdadeiro em uma relação? <input type="checkbox"/> Com certeza, sem dúvida alguma... <input type="checkbox"/> Não existe amor neste mundo. <input type="checkbox"/> Depende muito do casal...</p> <p>3- Você se sente insegura em uma relação por causa de... <input type="checkbox"/> Falta de atenção <input type="checkbox"/> Outras mulheres <input type="checkbox"/> Pouco respeito com você <input type="checkbox"/> Honestidade zero <input type="checkbox"/> Outros</p> <p>4-O Homem que você ama pede você em casamento em público. O que você faria? <input type="checkbox"/> Aceitaria sem pensar duas vezes. <input type="checkbox"/> Diria não pelo constrangimento que ele fez você sofrer <input type="checkbox"/> Ficaria sem resposta</p> <p>5- Você descobre que o seu namorado está ficando com outra. O que você faria? <input type="checkbox"/> Terminaria com ele e não olharia na cara dele nunca mais <input type="checkbox"/> Faria o mesmo que ele <input type="checkbox"/> Terminaria e comeria muito chocolate para te deixar menos triste. <input type="checkbox"/> Faria um barraco... <input type="checkbox"/> Outros</p> <p>6- O que você faria na sua despedida de solteira? <input type="checkbox"/> Beberia muito... <input type="checkbox"/> Curtiria com as amigas... <input type="checkbox"/> Iria ver filmes de romance para deixar você mais empolgada com o casamento. <input type="checkbox"/> Não faria nada de despedida de solteira. <input type="checkbox"/> Outros</p>	<p>1- O que você acha mais importante em uma mulher em um relacionamento? <input type="checkbox"/> Respeito. <input type="checkbox"/> Honestidade. <input type="checkbox"/> Sinceridade. <input type="checkbox"/> Carinho. <input type="checkbox"/> Outro</p> <p>2- O que você acha irresistível em uma mulher? <input type="checkbox"/> Seu Sorriso. <input type="checkbox"/> Seu cabelo. <input type="checkbox"/> Seu corpo. <input type="checkbox"/> Seus olhos <input type="checkbox"/> Seu cheiro. <input type="checkbox"/> Outro</p> <p>3- O mais irritante em uma mulher em sua opinião é... <input type="checkbox"/> Ser metida. <input type="checkbox"/> Ser chata. <input type="checkbox"/> Só a opinião dela vale... <input type="checkbox"/> Ser mandona. <input type="checkbox"/> Outro</p> <p>4- Onde você levaria a sua namorada em um primeiro encontro? <input type="checkbox"/> Boate. <input type="checkbox"/> Restaurante. <input type="checkbox"/> Cinema. <input type="checkbox"/> Shopping. <input type="checkbox"/> Outros</p> <p>5- Como você ficaria se levasse um fora da pessoa que você ama? <input type="checkbox"/> Triste <input type="checkbox"/> Talvez até depressão... <input type="checkbox"/> Com muita raiva <input type="checkbox"/> Iria aceitar normalmente, afinal, nem tudo acontece como queremos... <input type="checkbox"/> Iria fazer ciúmes nela. <input type="checkbox"/> Não iria fazer nada... <input type="checkbox"/> Outros</p> <p>6-Em um relacionamento, amor é tudo? <input type="checkbox"/> Claro que não... <input type="checkbox"/> Sim, sem duvidas. <input type="checkbox"/> Talvez...</p>

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A seguir, são exibidas as imagens da publicação dos questionários na página.

Figura 9: Relacionamento Amoroso Feminino



Conexão Adolescente
12 de abril · 🌐

Atenção meninas! Conexão Adolescente quer saber sobre o comportamento feminino nos relacionamentos amorosos. Responda nossa enquete. Em breve divulgaremos os resultados.
A galera que elaborou foi o grupo do Josue Santos, Warley Gustavo, Lucas Eduardo, Pablo de Paula e Vitor Isac

Relacionamento Amoroso - Feminino

survio SURVIO.COM

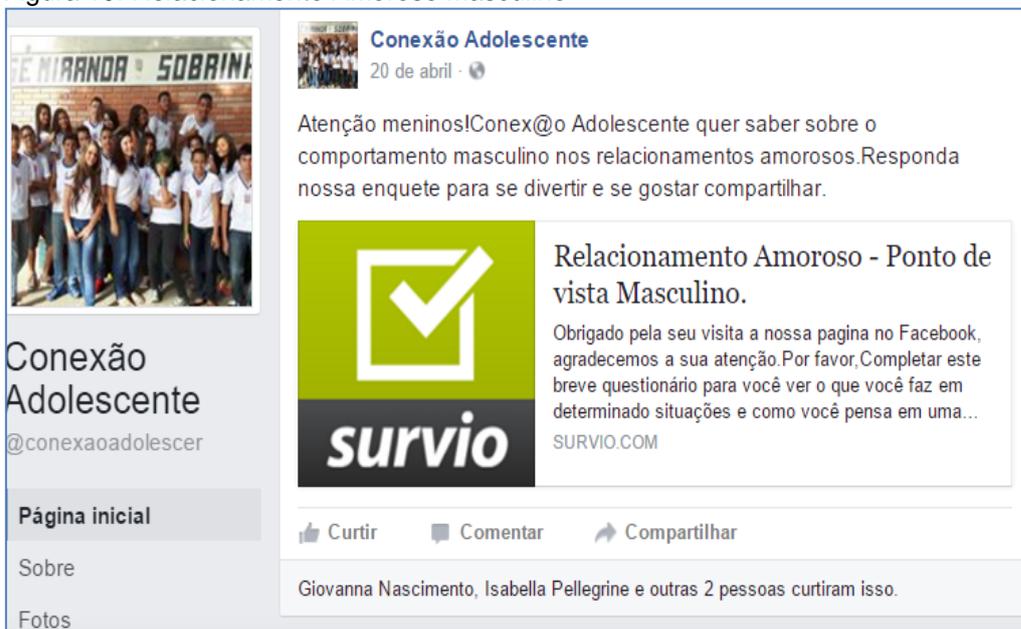
👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Kezia Silva, Michelle Yaasura, Sarid Cherulli, Marcela Roberta Ferreira e outras 8 pessoas curtiram isso. [Ordem cronológica ▾](#)

Fonte: Disponível em: <<http://www.facebook.com/conexaoadolescer>> Acesso em 02 set. 2016

As meninas da turma adoraram respondê-lo e, na aula seguinte à publicação, comentavam animadas.

Figura 10: Relacionamento Amoroso Masculino



Conexão Adolescente
20 de abril · 🌐

Atenção meninos! Conexão Adolescente quer saber sobre o comportamento masculino nos relacionamentos amorosos. Responda nossa enquete para se divertir e se gostar compartilhar.

Relacionamento Amoroso - Ponto de vista Masculino.

Obrigado pela sua visita a nossa pagina no Facebook, agradecemos a sua atenção. Por favor, Completar este breve questionário para você ver o que você faz em determinado situações e como você pensa em uma...

survio SURVIO.COM

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Giovanna Nascimento, Isabella Pellegrine e outras 2 pessoas curtiram isso.

Fonte: Disponível em: <<http://www.facebook.com/conexaoadolescer>> Acesso em 02 set. 2016

Decidimos deixar cada questionário fixo no topo da página por uma semana e, então, fazer a análise das respostas e postá-la posteriormente. Infelizmente, não foi possível fazê-lo em virtude do andamento do projeto e dos encaminhamentos que se fizeram necessários nos demais grupos. Além disso, vale dizer, que no mês de maio, devido a fatores de organização da escola, as aulas destinadas ao projeto foram concentradas nas segundas-feiras.

Assim, não consegui motivar os alunos do referido grupo a buscar no site os resultados e a produzirem uma análise. Embora tivesse sugerido que os alunos o fizessem, percebi que precisariam de maior orientação, mas, devido ao pouco tempo, não foi possível fazê-lo dentro do período estabelecido para a geração dos dados desta pesquisa.

Ressalto que, como em várias situações no dia a dia de um professor, a rotina “me engoliu” e não obtive sucesso para possibilitar aos alunos alcançar a análise da pesquisa que propuseram, no entanto, como sou professora deles, pretendo fazê-lo posteriormente.

Enquanto pesquisadora, ao imprimir um olhar sobre os fatos, neste momento em que deles me desloco, considero que talvez tivesse sido mais adequado interromper a trajetória dos meninos pelos temas propostos e insistir no procedimento de análise e divulgação das respostas ao questionário.

Ainda que, no meu íntimo, tenha ficado uma sensação de incompletude no que diz respeito ao trabalho com esse grupo, ao analisar o processo de produção do questionário em si, ou seja, a primeira fase, posso dizer que foi exitosa em relação a aspectos de diversas naturezas que contribuíram na direção de alcançarmos os objetivos de formação do aluno autor.

Se considerarmos que todos os alunos do grupo, conforme os mesmos disseram, já tinham respondido a um questionário na internet sem que, no entanto, tivessem produzido um, podemos dizer que a energia motivadora de tornar público o questionário gerou ações autoras muito importantes para nossos objetivos. Pesquisa de ferramentas que auxiliassem os objetivos do texto, busca de outras pessoas que contribuíssem para que tivessem uma produção cuja essência estivesse adequada ao público-alvo e, então, a produção final de dois questionários nos revelaram que, de alguma maneira, a

experiência de ser gestor e produtor de conteúdo para uma página não só plantou sementes, mas trouxe fortes contribuições para a formação de uma consciência relativa aos elementos da enunciação, ampliando, assim, a consciência autora. Outro aspecto importante foi o amadurecimento em relação à produção em grupo e uma “contaminação positiva” de seus membros: mesmo sem um líder, houve uma mobilização para a aprendizagem além dos muros da escola.

Todos esses aspectos aqui apontados reiteram minhas afirmações em relação à importância de inserirmos oportunidades de interlocução com leitores reais em nossas práticas docentes. A internet tem um alto potencial para instrumentalizar nossas práticas nessa direção. Assim, torna-se ainda mais importante que, em nossas lutas diárias, busquemos uma internet de qualidade para que de fato possamos torná-la acessível, sobretudo, às classes menos favorecidas.

4.4.3- O caso dos dois extremos

Como já mencionado na seção referente à organização dos grupos, uma das alunas da turma, embora parecesse motivada com a construção da página, recusou-se a produzir em grupo. Traço já manifestado em diversas outras situações de sala de aula. Em geral, a referida aluna não consegue lidar com decisões coletivas dissonantes da sua opinião e os conflitos verbais chegavam a um nível cujos termos não são publicáveis. Nossa comunicação aconteceu por e-mail e presencialmente. Duas de suas produções merecem nosso olhar.

Uma das produções foi enviada por e-mail no dia 19 de abril. Não consegui responder de imediato, pois estávamos fechando o trimestre e, na aula seguinte, 26 de abril, disse-lhe que ainda leria o texto e solicitei que trabalhasse na próxima *tag*, cujo conteúdo será relatado a seguir. Só no dia 02 de maio consegui retornar o e-mail, imprimir e levei para a sala de aula para discutir com a aluna. Na figura 11, consta nosso diálogo por e-mail:

Figura 11: Conversa por e-mail com aluna



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Não obtive bom resultado com a intervenção, pois a aluna não quis refazer e nem quis publicar um texto (anexo 5) que não fosse de sua autoria dando os devidos créditos. O curioso é que, como justificativa, me pediu para considerar o fato de que estava trabalhando sozinha. Não pude deixar de lembrá-la de que essa tinha sido a opção dela mesma, mas que eu estava ali para ajudá-la.

A outra produção foi a partir da *tag* *Relacionamentos* e está exibida na figura:

Figura 12: Relacionamento com batom



Fonte: Disponível em: <<http://www.facebook.com/conexaoadolescer>> Acesso em 02 set. 2016

O texto ficou com uma linguagem bem adolescente, original e tentou criar uma expectativa no leitor que, na publicação, se perde um pouco devido ao fato de contar com a imagem. No entanto, ao vê-lo publicado, a aluna não havia percebido esse aspecto e mostrou-se orgulhosa com o seu produto.

Percebe-se, na construção do discurso, o uso do pronome possessivo na primeira pessoa marcando bem o traço e a preferência da referida aluna pela produção individual. Acredito que há uma marcação de território, uma busca, mesmo que não muito consciente, pelo poder de dizer.

A produção foi de autoria própria e, até chegar à postagem, foram necessárias algumas intervenções minhas com o intuito de resolver questões relativas a aspectos ortográficos e sintáticos.

Com a publicação e pelos comentários presenciais, a aluna provou que trabalhar sozinha era a melhor opção. Elogiei o texto final, reconhecendo sua singularidade dentro do tema relacionamentos. Ela responde com um “Não te falei, Sandra? Dou conta de fazer tudo sozinha.” Conforme anotação no diário de campo do dia 26 de abril, essas colocações da aluna me davam a impressão de que ela estava tentando provar, não para mim, mas para si mesma e para a turma, a essência da afirmação que havia feito, ou seja, podia fazer sozinha.

A partir daí, desta aluna, só surgiram propostas que não se efetivaram. Para trabalhar a *tag*: “o que o Miranda tem”, por exemplo, propôs falar sobre a sala do Atendimento Educacional Especializado- AEE. Tentei ajudá-la no planejamento da entrevista com a professora que faz o atendimento na sala, esse planejamento foi feito no papel e dele nunca saiu.

Essas duas situações extremas em relação à escrita, vindas da mesma pessoa, me levam a considerar que optar pelo consumo e reprodução de conteúdo faz parte do coração e limita as energias propulsoras da autoria. Em um mundo de tantas facilidades tecnológicas que propiciam muitos compartilhamentos e tantos “copia e cola”, a compreensão de que é necessário dar crédito a quem é de direito se encontra, ainda, engatinhando.

Essa discussão relativa a posturas éticas é longa e diz respeito à formação do sujeito como um todo e daria, pois, um novo estudo específico. Em relação a

nossa pesquisa, podemos dizer que o nosso propósito de contribuir para a formação de um aluno eticamente responsável em relação à escrita se configura em uma pequenina, mas importante, faceta da formação do ser.

Embora eu tenha clareza de que, no universo do *Facebook*, dar os devidos créditos não é comum, ao intervir em cópias deliberadas, estou consciente de que estamos escolarizando e assumindo, com toda a energia “professoral”, a nossa responsabilidade de educar. Nesses momentos, não poderia deixar de orientar para um posicionamento mais ético: opção inevitável para uma professora como eu.

4.4.4 - O caso da produção dos vídeos

Em nossa sociedade adulta, tanto nos meios acadêmicos quanto no senso comum, muitas são as afirmações que giram em torno da grande energia que move jovens adolescentes ávidos por registrar sua história, protagonizando, sobretudo, ao utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDIC. Muitas vezes, nos parece óbvio primeiro que a produção e edição de vídeos faz parte do dia a dia desses jovens que, na nossa concepção, o fazem com destreza, depois que as novas gerações se encontram imersas em tecnologia.

Nas aulas em que circulei pelos grupos discutindo suas propostas para abordar o tema sobre o qual trabalhavam, em alguns momentos, sugeri, a partir da ideia que traziam, a produção de vídeos e ouvi diferentes justificativas para não fazer e essas estavam relacionadas a: falta de memória em seus aparelhos celulares, problemas em seu aplicativo de vídeo que “dá bizzu direto”, a vergonha de aparecer ou de falar no vídeo, ou, ainda, o desconhecimento de como editar.

Reações positivas à ideia também surgiram: houve uma dupla que, ao trabalhar com o tema “dicas”, programou executar uma dica vista na internet de “hidratação do cabelo com maisena”, filmando a execução de um “passo a passo” feito por elas mesmas, mas, diante das dificuldades técnicas: “perdemos a parte do vídeo que salvamos e desistimos de fazer tudo de novo”, optaram por reproduzir, por escrito, a dica vista em um site na internet. Percebi,

pelo que julgo conhecer das alunas componentes da dupla, que não se tratava de uma desculpa qualquer, mas de dificuldades técnicas na produção. Vale lembrar que já fizemos aqui referência às mesmas: apenas uma das meninas tinha *Facebook* e a outra, embora tivesse um celular, não tinha acesso à internet por meio dele e não o utilizava muito. Ao me apresentar o texto em papel, essa jovem confessou, meio tímida, que estava com problema de acesso à internet em casa e não poderia me enviá-lo por e-mail. Destaquei que poderíamos tentar publicar na sala de informática, ou eu poderia “rotear” meu celular, no entanto, a aluna resolveu de outra forma, na casa de um parente, digitando e publicando na página em um domingo quando o visitava.

No caso citado, o vídeo não foi confeccionado, mas o desejo de publicar moveu energias para a colaboração com a página fazendo o texto “sair do papel” e “cair na rede”, conforme já estava acordado comigo e com a turma.

Considerando todas as publicações ocorridas dentro do período estabelecido para a geração de dados desta pesquisa, foram efetivamente produzidos e publicados três vídeos, no entanto, nenhum deles surgiu a partir de uma sugestão minha. Os próprios grupos propuseram a confecção para atender a três das *tags* com que trabalhamos: *Relacionamentos*, *Dicas* e *O que o Miranda tem?*. Acredito que a essa escolha subjaz o conhecimento, pelos alunos, das ferramentas de filmagem e edição, mas vale dizer que os vídeos ficaram prontos sem que tivesse sido elaborado um roteiro sob minha orientação.

Essa produção do vídeo feita sem um roteiro, baseada no uso e conhecimento da ferramenta somado a uma ideia, vai ao encontro da crença de que a produção e publicação de vídeos é uma prática social inerente às novas gerações. No entanto, a negativa por parte de outros grupos de alunos em relação às sugestões de produção de vídeo, bem como as dificuldades técnicas apresentadas por uma dupla, como foi relatado aqui, sinalizam que talvez a crença de que os jovens de hoje “já nascem sabendo” operar as TDIC deva ser revista.

Os dados desta pesquisa comprovam que há equívocos na pré-suposição de que as novas gerações contam com alta sapiência sobre o uso TDIC, assim como podem vir a mascarar uma realidade, ainda deficiente, no que concerne à

oportunidade de acesso a essas tecnologias e à internet, sobretudo pelas classes menos favorecidas cujas práticas sociais de escrita ainda não foram amplamente “contempladas” pelas mesmas.

Como contraponto a essa ideia, poderíamos indagar se há influência do crescente número de jovens de posse de um aparelho celular, no entanto a minha experiência como professora e os resultados desta pesquisa nos permitem dizer que ter um aparelho nas mãos não significa domínio de seus recursos e muito menos acesso democratizado à internet, afinal estamos em um país cujo acesso é pago.

Assim, chamo a atenção para o cuidado necessário relativo a essas pré-suposições, pois acredito que, se por um lado elas trazem algo correto em seu bojo, por outro, adotá-las como verdades absolutas poderia criar uma névoa que vai distorcer uma realidade que sinaliza a necessidade de ampliação e democratização de acesso à internet, sobretudo nas escolas públicas. Correríamos o risco, também, de deixar de considerar o papel da escola tanto na luta pelo acesso, quanto na formação do aluno em relação ao uso das TDIC; entendendo aqui formação numa perspectiva mais ampla da apropriação e contribuição para o letramento digital. Nessa perspectiva, não se trata de ensinar a fazer vídeos, páginas no *Facebook* ou colocar anexos em e-mails, mas de envolver os jovens em projetos de ensino que favoreçam práticas de uso da linguagem por meio da web.

No projeto de ensino, objeto de análise desse estudo, criamos possibilidades, tivemos muitas dificuldades técnicas e de acesso à internet. E, no dia 23 de maio, conforme diário de campo, assumimos procedimentos de análise coletiva do alcance das postagens que continham os vídeos a partir dos elementos fornecidos pelo sistema que se encontram expostos, a seguir, nas figuras 14, 16 e 18: “Minutos de visualização”, “Visualizações totais do vídeo”, “Visualizações de 10 segundos”, “Visualizadores únicos”, “% Média de conclusão”; “Público e envolvimento”. Consideramos, também, o texto que acompanhava cada uma delas para discutirmos o possível efeito do mesmo sobre o leitor.

Durante a aula destinada à análise, procurei levantar os porquês dos números apresentados tendo em vista o público-alvo da página. Chamei atenção,

também, para o texto que antecedia ao vídeo. Concluimos, através dos dados, que, em sua maioria, as visualizações ocorrem por curto período de tempo; assim, os vídeos mais curtos contaram com um número maior de visualizações concluídas. Perguntei aos alunos quais seriam as causas e, dentre as várias levantadas como qualidade da conexão, interesse específico, a principal razão apontada por eles é o fato de que, o jovem, ao navegar por sua página inicial, tende a apenas “dar uma olhada no que há no momento” e nem sempre “gasta tempo” vendo os vídeos. Essa também foi a razão pela qual disseram que o texto que acompanhava o vídeo possivelmente também tivesse sido lido por poucas pessoas. Provoquei-os questionando o fato de para quê publicar vídeos se poucos iriam ver? Eles ficaram intrigados e, duas respostas mereceram o registro no diário de campo: “Uai, quem para pra ver é pouco, mas não conta?” “A gente põe lá e se alguém compartilhar já ajuda porque as outras pessoas vê que alguém compartilhou e clica” “Ah, fessora, a gente corre o olho e depois acaba voltando pra ver, dependendo do amigo que postou. Tem gente que só põe coisa idiota”

As conclusões dos alunos e as suas respostas às provocações revelam que há alguma percepção do jogo discursivo que ocorre em redes sociais como o *Facebook* e que é marcante uma visão dessa rede como limitada, ainda, à rede de amigos mais próximos e suas reações às publicações. Embora nem todos os alunos tenham produzido vídeos, pretendemos, com essa análise coletiva, incentivar a reflexão acerca dos objetivos e alcances de uma publicação e, de alguma maneira, incentivar essa reflexão, por parte dos alunos, em suas ações como atores das redes sociais.

Outro fator que os surpreendeu foi a quantidade de informações fornecidas pelo sistema aos produtores de uma página que permitem uma análise mais aprofundada e mudanças nas estratégias de publicação, ou seja, de alguma maneira contribuimos, também, de forma bem embrionária, na atividade gestora de publicações na web. Seguem as imagens dos dados sobre os vídeos que foram fornecidos pelo sistema, bem como o texto que acompanhava esses vídeos nas postagens (Figuras 13 a 18).

Figura 13: Postagem de vídeo sobre relacionamentos

Conexão Adolescente
Publicado por Paty Schneider (?) · 28 de abril · 🌐

A amizade é uma das formas de amor!
A pessoa chega na tua vida de repente. Ali surge o primeiro sinal de amor, em um simples:
- Oi!
Algumas risadas e trocas de informações básicas, e lá estão elas, colegas!
O amor também dá oportunidades. Nenhum amor cresce sem oportunidades!
Um sorvete à tarde, uma conversa no Whatsapp, mais risadas, e lá está o amor crescendo, grande amor!
Quando percebemos, também já é uma grande amizade, um amor maior ainda, mas em outra forma de amar, proteger e cuidar.
Essa é a amizade: oportunidades para alegrias, mas também tristezas, risadas, mas também choro, mas sobretudo... O amor!
#relacionamento
Alunas Patricia Rodrigues e Monique De Souza



Fonte: Disponível em:
<<http://www.facebook.com/conexaoadolescer>>
Acesso em 02 set. 2016

Figura 14: Dados da postagem sobre relacionamentos

Desempenho total do vídeo	
🕒 Minutos de visualização	10
👤 Visualizações do vídeo	34
👤 Visualizações de 10 segundos	24
👤 Visualizadores únicos	28
🕒 Video Average Watch Time	0:19
👤 Público e envolvimento	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 15: Postagem de vídeo: talentos da escola

Conexão Adolescente
Publicado por Iviny Tomaz [?!] · 24 de abril · 🌐

#talentosdanossaescola
Em todo lugar encontramos pessoas talentosas no Miranda encontramos Franciely Oliveira uma grande desenhista.
Conversamos um pouco com ela e descobrimos um pouco da aspirante a grande desenhista:
O que te inspira a desenhar?
Eu assistia muitos animes e gostaria de aprender a desenhar, e também por uma pessoa ter duvidado da minha capacidade.
Qual Pessoa?
Um grande amigo chamado Caique.
Até onde levará isso em sua vida?
Espero que eu alcance estúdio de desenho e me torne uma desenhista profissional.
Qual o significado do desenho para você?
Força de vontade e muito orgulho.



00:14

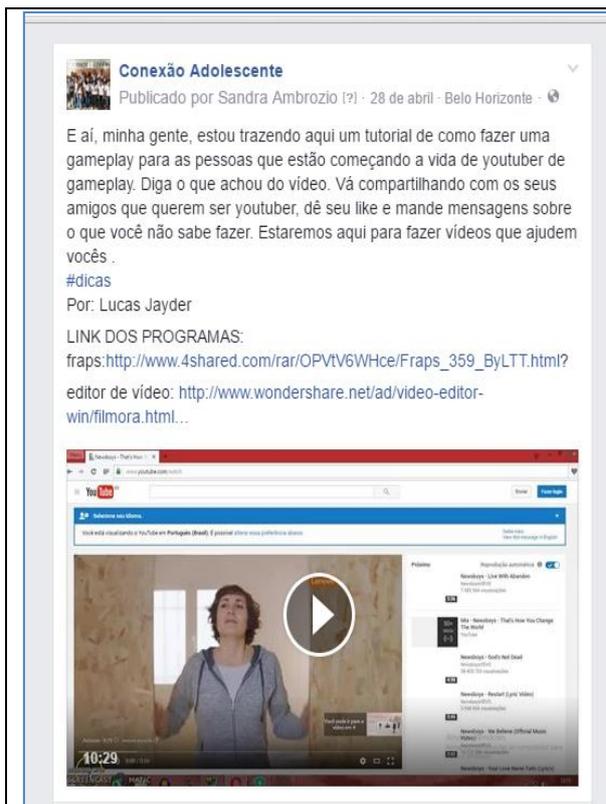
Fonte: Disponível em:
<<http://www.facebook.com/conexaoadolescer>>
Acesso em 02 set. 2016

Figura 16: Dados sobre postagem de vídeo sobre talentos da escola

Desempenho total do vídeo	
🕒 Minutos de visualização	10
👤 Visualizações do vídeo	44
👤 Visualizações de 10 segundos	35
👤 Visualizadores únicos	38
📅 Video Average Watch Time	0:14
👤 Público e envolvimento	

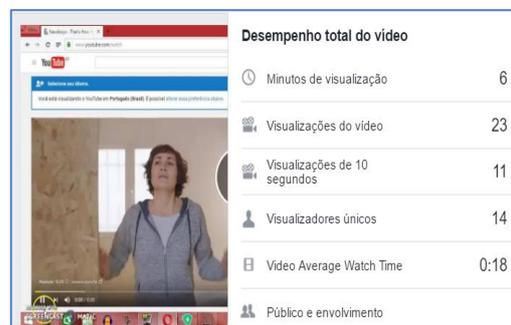
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 17: Postagem de tutorial em vídeo



Fonte: Disponível em:
<<http://www.facebook.com/conexaoadolescer>>
Acesso em 02 set. 2016

Figura 18: Dados sobre tutorial em vídeo.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

4.4.5 - O caso dos insucessos

Ao longo desta análise, venho apontando aspectos que se configuraram como relevantes tanto para este estudo, quanto para possibilidades de outras investigações e aprofundamento. Foram analisadas as postagens que, efetivamente, saíram do planejamento dos alunos e tornaram-se publicações que contribuíram para a alimentação da página e sinalizaram êxito quanto aos objetivos propostos.

Por outro lado, não posso deixar de considerar o “outro lado” o que talvez alguns possam considerar como o que “deu errado”. Assim, tecerei comentários relativos a aspectos, além dos já mencionados ao longo do texto, que dificultaram o desenvolvimento do projeto de ensino, causando-me incômodos, reflexões e questionamentos tais como os que perpassam tanto a

vida profissional quanto a vida pessoal de quem se aventura pela tarefa de educar: onde foi que eu errei? Ressalto, no entanto, que, por mais que sejam naturais tais perguntas em nosso íntimo, o objetivo aqui não é buscar culpados, mas retratar as controvérsias e os meandros presentes no desenvolvimento do projeto de ensino, nosso objeto de análise.

Curto período de tempo, problemas técnicos com máquinas e com conexão à internet, problemas humanos de relacionamento entre os sujeitos pesquisados e de volume de trabalho que caracterizam a rotina de um professor pesquisador que faz um recorte para desenvolver seu estudo de caso, mas o seu “caso” com a profissão não tem recorte, uma vez que os dias letivos vão passando, os calendários vão demandando ações solicitadas pelos gestores que pouco se importam se há pesquisa ou não em andamento.

Professora cuja esperança no ensino e profundo desejo de que seu projeto “desse certo” influenciaram quase ingenuamente a sua crença de participação de cem por cento dos alunos, estava eu diante do 9ºB. Como já foi relatado, era uma turma heterogênea cuja participação no projeto se deu confirmando essa característica: houve aqueles que se envolveram quase completamente, outros, parcialmente e um número menor que não se envolveu. Posso dizer que todos os grupos mexeram emocionalmente comigo: felicidade com os primeiros, frustração com alguns do segundo grupo e um misto de culpa/desesperança/desafio em relação aos últimos. Para efeito de análise, esses grupos foram organizados em três categorias: *participação quase total*, *participação parcial* e *participação com indiferença*.

Como já relatei, exemplifiquei e analisei alguns casos da categoria *participação quase total*, farei, a seguir, comentários e análise relativos às demais categorias.

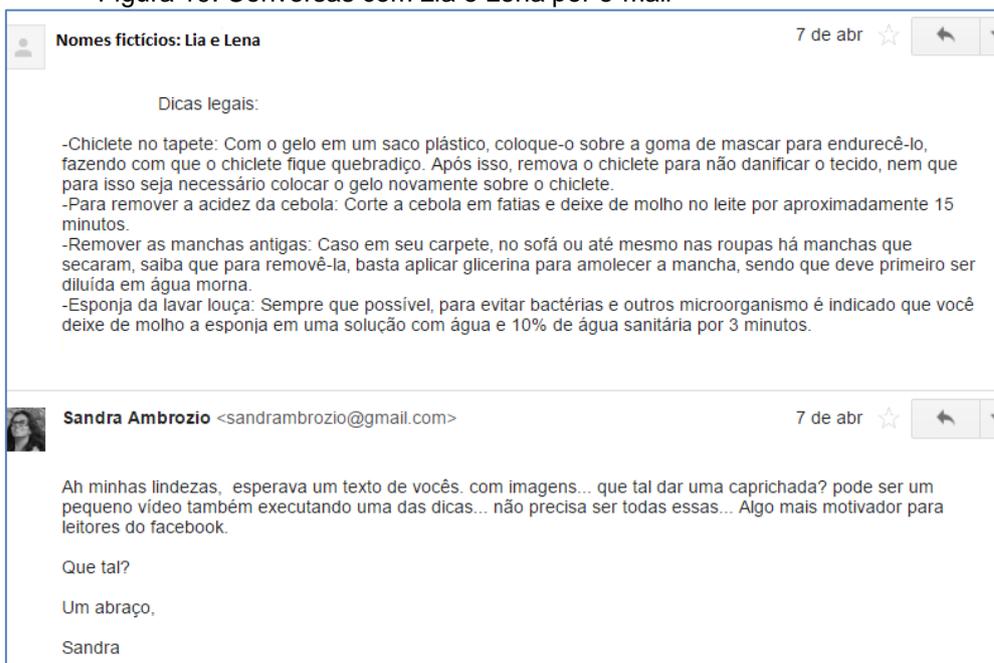
Tendo em vista que o projeto propunha claramente a produção de conteúdo para alimentar a página da turma, tratarei, na categoria *participação parcial*, de dois grupos de alunos que, apesar de ter capacidade e oportunidade de acesso a minha orientação, começaram a planejar sua proposta em sala, discutiram-na comigo, mas lhes faltou energia para a produção autoral e optaram basicamente pelo compartilhamento de conteúdo. Esclareço que o compartilhamento não era proibido, pelo contrário, era indicado em alguns

casos, principalmente porque é comum no *Facebook*, mas não era a única ação esperada dos alunos.

Lia e Lena²² eram alunas com histórico de notas elevadas em quase todos os conteúdos, raramente deixavam de fazer as atividades e não apresentavam problemas de indisciplina. São, portanto, o que a escola tem considerado “boas alunas”. Conforme diário de campo, em pelo menos três das aulas em que eu circulei pela turma, as alunas propuseram uma abordagem, fizeram um planejamento sob minha orientação e não conseguiram levar adiante. Colaboraram com a página, mas em todos os temas que abordaram, a alimentação aconteceu por compartilhamento de conteúdo ou copiaram e colaram de diferentes lugares.

Na aula do dia 05 de abril²³, por exemplo, planejamos que, para a *tag Dicas* seria feito um vídeo com dicas de beleza. Naquele momento, as meninas estavam pensando em executar uma hidratação de cabelo ou uma maquiagem. Depois de combinarmos isso, mandaram o e-mail:

Figura 19: Conversas com Lia e Lena por e-mail



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

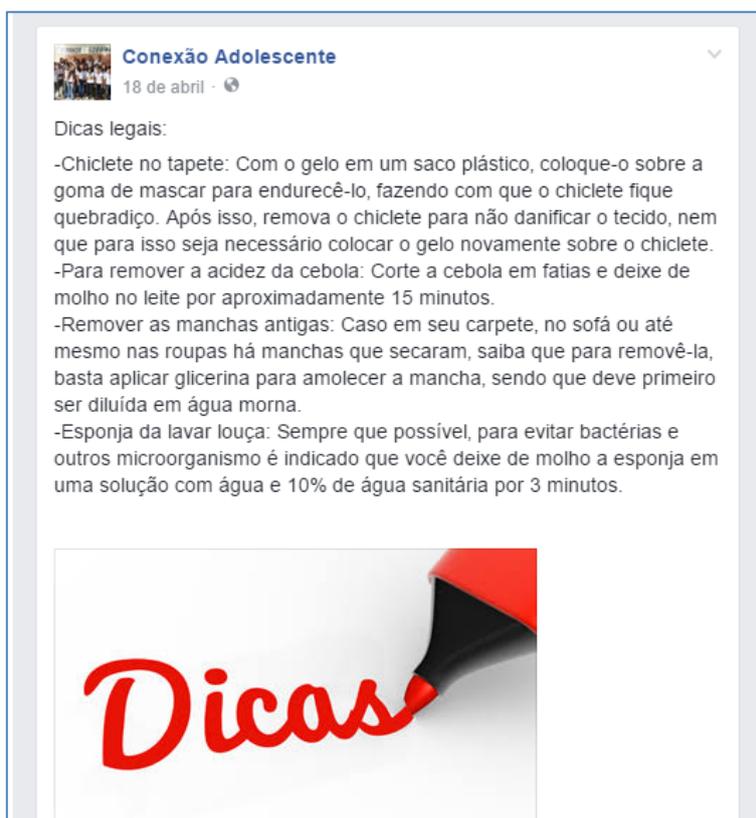
Do planejamento de produção de vídeo a dicas copiadas e coladas de algum site na internet e envidas dois dias depois, respondi ao e-mail procurando

²² Nomes fictícios usados por questões éticas.

²³ Registro no diário de campo

incentivá-las a manter o que fora planejado. Na aula do dia 12, conversamos sobre o e-mail e explicitamos o que havia dito sobre o que buscávamos para a alimentação. Ao demonstrarem que entenderam, deixei-as “trabalhando” e segui circulando pelos demais grupos para discutir com eles as suas pautas. No dia 18, Lia e Lena postaram o seguinte:

Figura 20: Postagem de dicas



Fonte: Disponível em: <<http://www.facebook.com/conexaoadolescer>> Acesso em 02 set. 2016

Observemos que minhas intervenções não foram eficientes, e a diferença entre o primeiro texto enviado por e-mail (figura 20) e a publicação (figura 21) foi o acréscimo da imagem. Fiquei frustrada, pois sei que as alunas poderiam ter trabalhado mais. No entanto, diante do contexto do momento, semana de avaliações finais do primeiro trimestre, a publicação ficou do jeito que estava e, considerando que certas dicas fazem parte do conhecimento popular, mesmo sabendo que tinham sido copiadas e coladas, não realizei outra intervenção. As demais contribuições de Lia e Lena ou seguiram caminho semelhante, ou foram compartilhamentos diretos. Por quê? Talvez tenham seguido o caminho mais fácil para executar uma tarefa que conceberam como meramente escolar e não como uma situação real de interlocução como era meu objetivo.

A participação desse grupo sinaliza que ainda há uma cultura grande de reprodução que se reflete não só nas redes sociais, mas também em muitas atividades escolares. Vejamos que o gosto pela produção e o envolvimento com atividades que exijam um pouco mais nem sempre faz parte da realidade de jovens que alcançam boas notas. Ficar quieto e só executar tarefas simples com capricho pode possibilitar o alcance de média nas notas e *status* de bom aluno. Se isso sempre deu certo na vida estudantil, por que elas iriam modificar? É, talvez seja hora de refletirmos sobre os nossos padrões de exigência. Contudo, essa é uma outra conversa...

O outro grupo da categoria *participação parcial* contribuiu com uma única postagem compartilhando um *meme* sobre a suspensão do *WhatsApp* ocorrida em 02 de maio. Nos momentos em que, ao circular pela sala, discutindo com os grupos as suas pautas, as alegações sempre foram: “estamos pensando” ou “vamos fazer” a partir de uma sugestão minha e depois me traziam histórico de “eu ia fazer, mas fulano não participou...”.

Esse quarteto acabou se desmembrando quando encaminhou uma das propostas a partir de uma sugestão minha: visitar a escola no turno da manhã e escrever sobre o projeto de recreio monitorado em que os alunos mais velhos orientam as brincadeiras dos alunos mais novos. Eles deveriam entrevistar a coordenação do projeto e alguns alunos, tirar fotos e trazer as informações coletadas para organizarmos o texto. No dia 09 de maio, os jovens chegaram de “cara feia” relatando que entrevistaram os coordenadores e alguns alunos, mas apenas dois membros compareceram, não conseguiram tirar fotos por problemas em seu aparelho celular. Quando questionei a razão da pequena participação dos membros do grupo, os ânimos se acirraram e os jovens trocaram acusações e falas impubescíveis. Sem aceitar a minha intervenção conciliadora, a partir de tal data, o grupo se desmembrou e nada mais publicou. E quanto a entrevista feita? A aluna que teve a função de anotar alegou ter perdido os dados e preferiu o conforto de nada fazer a partir daí.

Mesmo depois de desmembrado, três, dentre os quatro componentes, continuaram atribuindo a culpa de sua não produção ao desmembramento do grupo. Uma das alunas seguiu sozinha e, dois dias depois do desmembramento, manteve seu compromisso com a turma publicando umas

dicas (figura 21) que “copiou e colou” e fez algumas modificações. Acredito que foi o máximo que ela “deu conta”. Não houve tempo suficiente para que eu desse mais atenção a essa aluna incentivando-a a produzir algo de autoria própria.

Podemos dizer que algo deve ser feito pelos meninos desse grupo e, como professora da turma, vejo-me impelida a fazê-lo ao longo do ano letivo. No entanto, dentro do tempo previsto para a geração de dados, isso não foi possível.

Figura 21: Postagem de dicas de uso do batom



Fonte: Disponível em: <<http://www.facebook.com/conexaoadolescer>> Acesso em 02 set. 2016

A outra categoria, *participação com indiferença*, contou com um trio em que o traço da procrastinação apareceu com muita força e, durante todo o tempo, adiou apresentar qualquer proposta, disse aceitar quando sugeri que fizessem para o tema “eu recomendo” uma indicação relativa a qualquer filme que tivessem visto e gostado, mas a produção não saiu da promessa verbal. Faltou-lhes até mesmo energia para compartilhar conteúdo.

Os outros alunos que integraram essa categoria foram três jovens convidados para sair de seus grupos devido a sua não participação. Vale dizer que esses

jovens já vinham apresentando esse tipo de comportamento em quaisquer outras atividades. Ao longo de sua vida escolar no nível fundamental II, evoluíram pouco, mas vêm acompanhando a sua turma devido à política de promoção do município²⁴.

Conforme dados de dois vídeos gravados em aulas ocorridas na sala de informática (gravações 1 e 2), a postura dessa categoria era de acessar “bate-papo” ou, na lentidão ou falha na conexão de internet, fazia uso de jogos disponíveis na máquina em que estava ou em seus celulares.

Essa categoria *participação com indiferença* tem se tornado bastante numerosa, a cada dia, na realidade escolar e essa postura de indiferença se manifesta de diversas maneiras: indisciplina, silêncio/dispersão, uso de celulares a qualquer momento e até longas sonecas na mesa escolar. No 9ºB, se manifestou com silêncio/dispersão e um pouco de indisciplina, mas creio que a estratégia de trabalhar em grupos contribuiu para que não houvesse adesão à indisciplina por parte dos demais alunos que se envolveram parcial ou quase totalmente.

Outro aspecto foi que, embora estivesse claro no Termo de Assentimento Livre Esclarecido – TALE que, a qualquer momento, o aluno poderia deixar de participar, ao lhes perguntar sobre o desejo de sair, obtive resposta negativa. Eles queriam estar ali, junto dos outros, mas com indiferença.

Não consegui motivá-los com a proposta nem com os recursos utilizados. Eles são ainda um desafio para a nossa escola, o que demandará de nós muita energia. Como estão no nono ano, fico me perguntando se teremos essa energia e motivação para que eles saiam da categoria “um desafio” e sejam inseridos na categoria “ação” da escola. Talvez, submetidos à política de reprovação máxima de 3% no último ano do ensino fundamental, não tenhamos tempo para tal, e eles seguirão para o Ensino Médio.

²⁴ Independente do que se faça pedagogicamente ou do que o aluno produza, há um percentual máximo de reprovação permitido ao final de cada ano. Em 2015, no nono ano, por exemplo, o percentual foi de 3%.

4.5- Análise do questionário final

Ao término das aulas previstas no projeto de ensino, foi aplicado o questionário final (anexo 3) com intuito de verificar a percepção dos alunos acerca do desenvolvimento do projeto. Então, no encaminhamento das conclusões relativas a esse estudo, procurei considerá-lo aliado as minhas percepções como pesquisadora.

Embora existisse a versão digital do questionário, mais uma vez não contamos com a internet na escola para acessá-la e como não poderia deixar como “para casa”, optei pela versão em papel. Os dados foram organizados e estão analisados nas considerações que se seguem. Vale, ainda, dizer que não era necessário que o aluno se identificasse para evitar quaisquer sentimentos de pressão ou inibição, o que poderia alterar os resultados.

As questões objetivaram adicionar, além da nossa visão na análise, o ponto de vista e a avaliação, pelo aluno, do projeto como um todo, bem como a sua percepção relativa a própria aprendizagem e a sua relação com a escrita. Esses dados foram muito importantes para a análise pelo fato de os alunos se constituírem participantes de pesquisa e pertencerem a uma geração diferente da qual eu, professora pesquisadora, pertencço. Há relevância nesse aspecto, portanto, por este estudo lidar com as práticas sociais de escrita dessa geração.

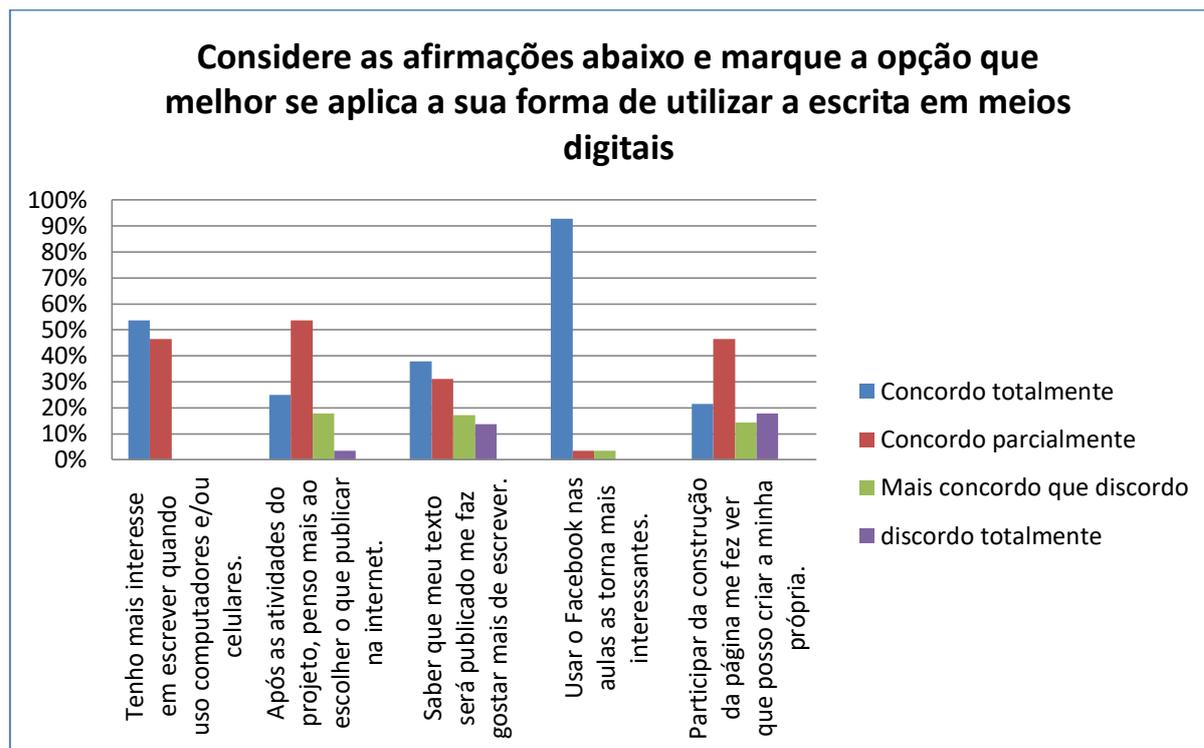
Quando foram perguntados sobre suas percepções acerca da experiência de construção da página, 96% dos alunos consideraram boa (60,7%) ou muito boa (35,7%), os demais consideraram regular e ninguém disse ter sido ruim. Esses dados podem ser associados às respostas dadas à pergunta “*Você acha importante dar continuidade à página, após o término do projeto?*” cujas respostas mostram que 89% responderam “*sim*” à continuidade. As duas questões, analisadas em conjunto, sinalizam que o projeto causou bastante motivação nos alunos e o desejo de continuidade revela que, embora a proposta tenha dado certo trabalho para eles e até mais “para casa”, estão dispostos a seguir publicando com a turma.

Ao serem perguntados se a sua relação com a escrita melhorou a partir do projeto, pouco mais de 77% responderam afirmativamente à questão, o que

fortalece as minhas considerações sobre a motivação e desejo de continuar escrevendo. Por outro lado, se pensarmos que seis alunos (22,2%) disseram que sua relação com a escrita não melhorou, pode-se perceber que, assim como em qualquer atividade, não conseguimos mobilizar todos os alunos no que concerne a esse aspecto. Sei que, em uma turma, há diferenças individuais, assim como histórias particulares na construção de sua relação com escrita. Esse fator aponta que a construção do sujeito autor é um processo cuja amplitude e complexidade ultrapassam o limite de uma única experiência em um curto período de tempo. No entanto, acredito que, tanto para os alunos que perceberam alteração, quanto para os que não perceberam, o projeto pode ter colaborado de alguma maneira de forma germinal para estes e, de forma mais provocativa e ampla para aqueles. É importante, pois, que, ao planejar as próximas atividades para alimentação da página, eu tenha em mente ambos os grupos aqui mencionados.

Ao investigar sobre a percepção dos alunos em relação à escrita em meios digitais, foram obtidos os resultados expostos no gráfico que se segue:

Gráfico 3: Escrita em meios digitais



Fonte: elaboração da pesquisadora

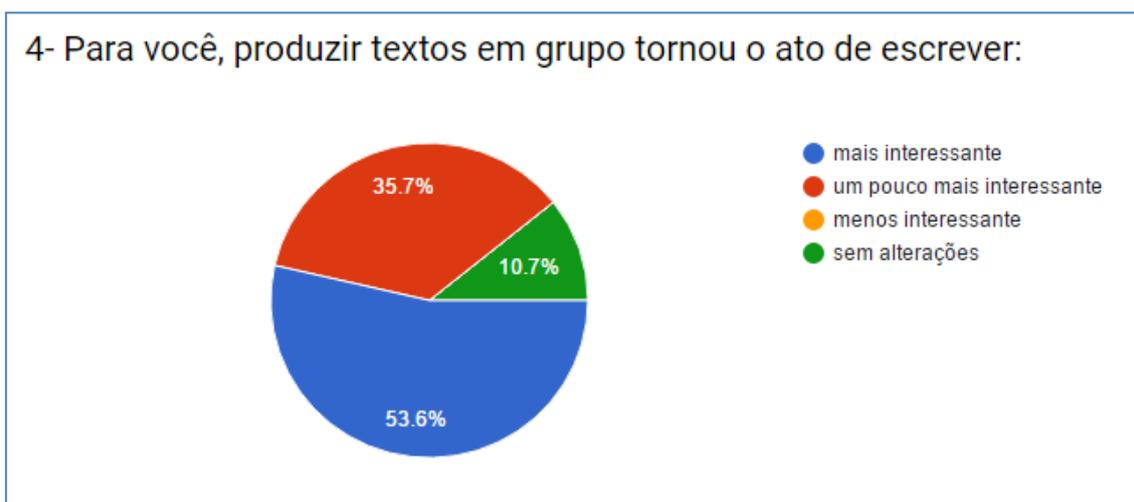
Os dados corroboram as afirmações quanto à motivação que o uso de meios digitais provoca tanto em relação ao instrumento (celulares e computadores), quanto à plataforma (neste caso, o *Facebook*).

Quanto ao fator publicação e sua influência na relação do aluno com a escrita, 71% dos alunos concordam total ou parcialmente que há influência.

Por outro lado, ainda há 29% que não se sentem influenciados pelo fato de o texto ser publicado, o que me leva a refletir se escrever para eles se configura em uma tarefa meramente escolar ou se gostam de escrever independentemente da possibilidade de suas ideias serem publicadas. Considero que tais questionamentos necessitariam de aprofundamento na investigação para que se pudesse tecer afirmações baseadas em dados mais concretos. No entanto, a natureza, os objetivos desta pesquisa e os instrumentos utilizados não me permitem seguir nessa direção.

Ao investigar sobre a produção em grupo, foram obtidos os resultados exibidos no gráfico 4:

Gráfico 4: Escrita em grupo



Fonte: elaboração da pesquisadora

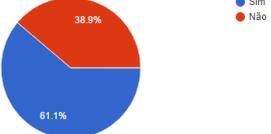
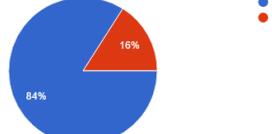
Pode-se observar que um número bem expressivo de alunos, 89%, considerou que produzir em grupo exerce alguma influência no ato de escrever, tornando-o mais interessante (53,6%) ou um pouco mais interessante (35,7%). Isso sinaliza a importância de inserirmos em nossas aulas atividades de tal natureza. Os dados, também, nos levam a crer que as considerações sobre os

problemas no funcionamento dos grupos, feitas na subseção 4.2.3, não afetaram a percepção dos alunos em relação ao ato de escrever.

Ao aliar esses dados àqueles que se referem ao interesse manifestado pela escrita em meios digitais, pode-se dizer que há elementos que justificariam a proposição de novos projetos de ensino que envolvam a escrita colaborativa e que, para isso, será necessário buscar ferramentas digitais que possibilitem trabalhos dessa natureza.

Repetiu-se a pergunta já feita no questionário inicial: “*Você acha que é possível usar o Facebook para desenvolver habilidades de escrever? Justifique.*”

Quadro 8: Facebook e habilidades de escrever

Questionário Inicial	Questionário final
<p>13- Você acha que é possível usar o Facebook para desenvolver habilidades de escrever?</p>  <p>● Sim ● Não</p>	<p>7- Você acha que é possível usar o Facebook para desenvolver habilidades de escrever?</p>  <p>● Sim ● Não</p>
<p style="text-align: center;">Justificativas</p> <p style="text-align: center;">Sim</p> <p><i>“Acho que sim pois as pessoas treinam sua escrita e sua leitura sem nem perceber.”</i></p> <p><i>“Sim, pois acredito eu que devemos escrever da melhor maneira possível para que as outras pessoas entendam.”</i></p> <p><i>“O Facebook tem várias coisas legais e às vezes acabamos vendo histórias de amor, superação entre outras e acabamos nos inspirando para escrevermos nossa própria história.”</i></p> <p style="text-align: center;">Não</p> <p><i>“Porque escrevemos tudo abreviado e errado!”</i></p> <p><i>“Porque é uma rede social e ninguém vai dar importância aos erros ortográficos e em escrever corretamente, somente vão olhar e deixar pra lá, pois é comum isso em redes sociais.”</i></p> <p><i>“No face se escreve muito errado.”</i></p>	<p style="text-align: center;">Justificativas</p> <p style="text-align: center;">Sim</p> <p><i>“Escrevendo para o público, a gente vai ter mais interesse em escrever certo e elaborar melhor.”</i></p> <p><i>“Saber que outras pessoas iriam ler meus textos me fez prestar mais atenção em meus erros.”</i></p> <p><i>“Porque saber que outras pessoas vão ler me fez querer escrever melhor”</i></p> <p><i>“Você se interessa mais na escrita”</i></p> <p><i>“Porque a maioria das vezes aparece as palavras que estão erradas e tem 98% de chance de garantir de consertar ou procurar a palavra na internet.”</i></p> <p><i>“Porque a escrita é colocada em prática. E assim você vai desenvolvendo habilidades.”</i></p> <p><i>“Dependendo do assunto ajuda a desenvolver a escrita.”</i></p> <p><i>“Porque usando o facebook você vai escrever mais e vai praticando mais a escrita”</i></p> <p><i>“Ajuda a melhorar a escolha do que dizer e como usar as palavras”</i></p> <p><i>“Dependendo se for um assunto que me interesse escolho melhor minhas escritas.”</i></p> <p><i>“Com o facebook, pela quantidade de pessoas vendo, se torna mais interessante”</i></p> <p><i>“Na minha opinião sim, pois muitas vezes gosto de escrever mais pelo celular do que no caderno, pois é um jeito divertido de aprender”</i></p> <p><i>“Nós melhoramos nossa escrita através de conversas e comentários”</i></p> <p><i>“Sim, com o uso do Facebook torna o assunto mais atrativo ao se publicar.”</i></p> <p><i>“Porque no Facebook encontramos mais assuntos para discutir”</i></p> <p><i>“Sim, porque você vê que as pessoas se interessa pelo seu trabalho”</i></p> <p><i>“Porque a pressão nos faz escrever certo, a pressão de que muitas pessoas vão ver a sua publicação”</i></p> <p><i>“Pois escrevemos mais.”</i></p> <p style="text-align: center;">Não</p> <p><i>“Algumas pessoas abreviam muito na hora de usar o facebook”</i></p> <p><i>“O facebook já é acostumado a escrita errada, as pessoas não ligam para a escrita certa”</i></p> <p><i>“Não porque muitas pessoas abreviam quando usam redes sociais”</i></p> <p><i>“Porque muitas pessoas abreviam muito na hora de escrever no facebook”</i></p>

Fonte: elaboração da pesquisadora

Embora já tenham sido tecidos comentários sobre a referida pergunta ao tratarmos do questionário inicial, trago novamente as respostas no quadro 8 para favorecer nossa comparação entre a visão dos alunos antes do início do

projeto de ensino e a visão dos mesmos, em relação ao fator “Desenvolver habilidades de escrever usando o *Facebook*”, após o término do projeto.

Como se pode ver nos gráficos, após a participação no desenvolvimento da página, 23% dos alunos modificaram sua maneira de pensar em relação ao desenvolvimento de habilidades de escrever usando o *Facebook*. Essa percepção, aliada ao conteúdo das justificativas, nos mostra que, com 84% dos alunos, conseguiu-se, além de diagnosticar as concepções de escrita, alcançar, também, outro dos objetivos: ampliar a percepção do aluno em relação ao jogo discursivo que envolve a escrita na web.

Analisemos a natureza dessas justificativas ao “sim” retiradas do questionário final:

“Porque a pressão nos faz escrever certo, a pressão de que muitas pessoas vão ver a sua publicação”

“Escrevendo para o público, a gente vai ter mais interesse em escrever certo e elaborar melhor.”

“Saber que outras pessoas iriam ler meus textos me fez prestar mais atenção em meus erros.”

“Porque saber que outras pessoas vão ler me fez querer escrever melhor”

“Ajuda a melhorar a escolha do que dizer e como usar as palavras”

As frases, bem como outras de natureza semelhante, sinalizam que houve ampliação da consciência relativa à atividade autora. Ao falar sobre “pressão”, “interesse por escrever certo”, “melhorar as escolhas do que e como dizer” o estudante nos mostra que, para ele, a alimentação da página se configurou em uma situação real de escrita.

As respostas negativas e suas justificativas também merecem nossa atenção no que concerne à concepção de escrita dos alunos. Através dos aspectos apontados pelos sujeitos de pesquisa, o questionário final nos mostra que, segundo a visão de 16% deles, escrever é cuidar da higienização do texto eliminando os “erros” e por isso o *Facebook* que, conforme os alunos, conta com uma escrita abreviada e cheia de erros, não poderia contribuir para escrever.

Um aspecto me chamou, ainda, a atenção em relação aos instrumentos de pesquisa questionário inicial - QI, preenchido digitalmente, e questionário final - QF, preenchido manualmente: a pequena quantidade de justificativas no QI e maior no QF. Não acredito que disponho de fortes elementos ou dados para

sustentar determinadas afirmações. No entanto, como esse aspecto me chamou a atenção, levantarei apenas algumas possibilidades que poderiam justificá-lo, tenho tendência a uma delas e sugiro investigações futuras, sobretudo com relação à utilização de instrumentos de pesquisa digitais ou impressos.

Por que os alunos deram mais justificativas no papel e menos no questionário digital?

Embora não fosse necessária identificação nos instrumentos a que me refiro, talvez os estudantes tivessem sido acometidos pela forte sensação, muito recorrente hoje em dia, de que “a virtualidade nos protege” o que fortaleceu sua decisão de não justificar sem que o professor soubesse. O que não aconteceu com aqueles que poderiam contar com a possível cobrança do professor, em relação ao preenchimento, ao recolher o questionário no papel e suposta resposta em branco. Afinal, não é à toa que ouvimos dos alunos, ainda hoje e com relativa frequência, questionamentos sobre a necessidade ou não de preencher todo o espaço destinado a respostas em questões abertas.

Outra possibilidade, que não exclui a anterior, mas acrescenta, poderia ter sido o fato de que, devido aos problemas de máquinas e internet na escola, muitos tenham usado o celular e não quiseram digitar no QI.

Se olharmos por outro lado, talvez o aluno não tivesse, até o momento inicial, pensado sobre assunto: desenvolver habilidade de escrever usando o *Facebook* e, por não ter argumentos, preferiu não elaborar uma justificativa. Assim, ao término do projeto e baseado em suas vivências, foi possível explicitar seu pensamento.

Considerando outros aspectos apontados pelo próprio questionário, bem como a produção dos alunos, avalio que a última possibilidade possa ter exercido maior influência na decisão de justificar mais manualmente e se omitir digitalmente, embora não possa fazer tais afirmações ancorada apenas na resposta à referida pergunta. Assim, maiores investigações serão necessárias.

A questão: “*O que você aprendeu durante o desenvolvimento do projeto? Cite o aspecto mais importante*” trouxe respostas que revelam uma percepção, pelo aluno, de que ocorreu aprendizagem durante o processo de criação e

alimentação da página. Para efeito de análise, os excertos foram organizados nas categorias a seguir.

a) Relação e interação autor e leitor nas redes sociais.

Foi gratificante ver várias pessoas curtindo a nossa parte.

Aprendi que a escrita pela internet é mais elaborada e isso me incentiva mais na escrita.

Escolher o que postar nas redes sociais.

Habilidades de escrita no Facebook.

Aprendi a escrever textos mais interativos.

Aprendi que o alcance de publicação é muito grande e devemos olhar bem o que postamos.

Aprendi nada. Brincadeira, aprendi a escrever textos argumentativos.

Aprendi a escrever melhor.

A tomar a decisão certa e saber o que postar e dar continuidade a minha página.

Que escrever necessita muita dedicação e criatividade.

Aprendemos a pensar bem antes de publicar algo no Facebook.

Essa categoria diz respeito ao início da percepção, pelo aluno, de seu papel como um dos atores da rede social (RECUERO, 2007) que, para criar os laços sociais por meio do *Facebook*, começa a se conscientizar da responsabilidade pelos ecos do que escreve (BAKHTIN, 2003), aspecto abordado no capítulo 2.

b) Relações e aprendizagem em grupo

Aprendi que é prazeroso escrever em grupo.

Aprendi que fazendo uma página em grupo é muito mais interessante e divertido.

Que se todos colocarem a cabeça pra funcionar, podemos usar o facebook como ferramenta de estudo educacional.

Aprendi a colaborar mais com os outros.

A participar mais do grupo e discutir ideias com os amigos.

Embora os objetivos desta pesquisa não estivessem diretamente relacionados à questão de aprendizagem e produção em grupo, foi possível constatar que a escolha dessa estratégia de organização dos alunos exerceu forte impacto no processo de desenvolvimento do projeto de ensino, nas produções finais e na formação dos alunos conforme a percepção deles mesmos.

Nessa perspectiva, esse aspecto reforça o meu posicionamento de que trabalhar com produção de texto por meio de projetos que proporcionem reais

situações de interlocução pode trazer contribuições para a formação do sujeito em diversas dimensões.

O que quero dizer com isso? Quando o aluno nos diz que o que aprendeu de mais relevante foi “participar **mais**” (grifo meu) do grupo e discutir ideias com os amigos ou “colaborar **mais**” com os outros, podemos dizer que o processo de produção de conteúdo para alimentar a página passou por decisões internas do grupo impelindo-os a “participar mais”, “colaborar mais” organizados em torno da tarefa, o que tornou os grupos mais operativos (PICHON-RIVIÈRE, 2000).

Esses comentários dos alunos acerca da atividade em grupo coadunam com Levy, ao dizer, em conferência, que:

No diálogo, nós participamos da interioridade do outro. Nós nos apercebemos que existe um outro que não somos nós. E, evidentemente, isso cria um vínculo entre nós que é muito mais profundo que aquele que existe nos animais. (2002, pag.15)

c) Aprendizagem quanto ao uso das ferramentas e outras...

A escrever certo, se interessar em outras coisas em vez de ficar só no celular, descobrir coisas novas e ser capaz de criar sem se preocupar com o que vão falar.

Aprendi a fazer publicações na página.

Que escrever pela internet é muito bom. Aumenta mais ainda minha vontade de escrever.

Habilidade para mexer melhor no Facebook.

Trabalhar com pessoas envolve a troca e o compartilhamento de experiências, provocando aprendizagem constante. As respostas selecionadas para essa categoria dizem respeito às aprendizagens relacionadas indiretamente a nossa pesquisa. “Mexer melhor no *Facebook*”, “publicar na página” “interessar por outras coisas além de mexer no celular” são considerações que sinalizam que a aprendizagem quanto ao uso das ferramentas disponibilizadas pelo sistema ocorreu a partir das necessidades da situação concreta: alimentação da página produzida pela turma. Isso comprova que o acesso e apropriação das TDIC pode se dar através de projetos que envolvam os alunos em situações concretas e demandem determinados conhecimentos que podem ser adquiridos através da pesquisa e da troca de informações entre docentes e

discentes (KLEIMAN, 2006). Nessa perspectiva, acredito que o trabalho descentraliza a figura do professor no processo e possibilita ao aluno maior atuação como sujeito de sua aprendizagem. Como em Freire (1996, p. 52): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Perguntamos, para encerrar, se haveria algo no desenvolvimento do projeto que poderia ter sido diferente e pedimos para comentar. Em torno de 47% dos alunos responderam que não mudariam e comentaram:

*Foi tudo tão legal e interessante.
Porque já está ótimo do jeito que está.
O projeto ficou muito bom do jeito que foi feito.
Não, está ótimo.
Acho que tudo ocorreu como deveria acontecer*

Por outro lado, 53% dos alunos responderam que sim e alguns justificaram. É um número bastante considerável, e os comentários foram muito úteis para nossa análise.

*As postagens podem melhorar cada vez mais.
Ter mais vídeos.
Fazer menos textos e mais imagens.
Mais interesse de algumas pessoas.
Fazer menos textos e mais imagens e vídeos.
A forma como é apresentado os temas abordados.
As postagens podem melhorar cada vez mais.
Poderiam ter mais conteúdos interessantes, que chamariam mais atenção do público.
Eu acho que podemos tipo fazer mais tutoriais sobre coisas que sabemos que possa ajudar e também vídeos chama mais a atenção.
Mais curtidas e comentários
Ter conseguido postar mais coisas.
A participação e interesse de alguns alunos
Poderíamos nos focar em atingir não só um público, mas todos os tipos de público*

Os comentários refletem, mais uma vez, envolvimento e interesse por parte dos alunos. Muitos deles acham que foi “tudo bom” e outros apontam questões de natureza diversa que, para efeito de análise, dividi em três categorias: *participação dos alunos, postagens e reação do público.*

Quanto à *participação dos alunos*, acredito que a percepção dos estudantes vai ao encontro dos vários aspectos já apontados ao longo desse estudo quando

se tratou da formação e de problemas relacionados aos grupos, às desistências e à falta de energia para a ação de pesquisa e de construção de textos que fossem voltados para a nossa proposta de página. Considero, portanto, que essa categoria já foi contemplada em alguns momentos de nossa análise.

Assim, ampliarei a lente nas categorias: *postagens* e *reação do público*. Foi apontada a questão de ter mais curtidas e comentários. Realmente, as curtidas e os comentários, conforme os dados fornecidos pelo sistema, ocorreram em menor proporção que as visualizações. Isso é natural, nem todo mundo que visualiza reage conforme sugere o *Facebook*, às vezes a reação é só visualizar. Por outro lado, traz um elemento de gestão importante para a continuidade da página: pensar nas postagens repensando, até mesmo, a ampliação do público-alvo, como foi sugerido. Considero que essa percepção não só sinaliza certo amadurecimento em relação ao jogo discursivo que permeia a publicação em uma página, como aponta longevidade para ela se houver de minha parte, professora da turma, a mobilização dos jovens para tal.

Em relação às postagens, embora tenhamos um significativo número, 47%, que acha que tudo foi como deveria, me deterei um pouco mais nessa categoria, uma vez que ela ganhou um lugar de destaque nos comentários dos alunos com uma reincidência específica relativa a “ter mais imagens e vídeos”. É um aspecto bastante curioso, pois, se, por um lado, explicita uma consciência em relação ao tipo de texto que circula em maior proporção nas páginas do *Facebook* e de outras redes sociais, por outro lado, o uso do infinitivo do verbo sinaliza que “alguém” deveria fazer e, talvez, não esteja claro que “alguém” seria esse. É lógico que o uso da forma verbal poderia ter outros significados, seria inocente de nossa parte adotar uma única possibilidade, tendo em vista as diversas facetas e dimensões que envolveram a construção da página. No entanto, alguns dados obtidos no diário de campo me levam a pensar nessa direção e linha de raciocínio, aqui adotada, será explicitada a seguir.

Quando tratei da produção de vídeos, na subseção 4.3.4, constatei que poucos alunos fizeram a opção de elaborar um videoclipe. Ao tratar dos *memes*, também observei que só houve esse tipo de publicação após a aula do dia 02

de maio em que houve a análise de diversos deles e a minha sugestão de que elaborassem algum *meme* sobre um dos fatos que haviam acabado de ser anunciados naquele dia: a suspensão do *WhatsApp* e o tremor de terra ocorrido na cidade de Betim. Mesmo após a minha sugestão de “aproveitar o momento”, nem todos os grupos produziram ou compartilharam *memes* na página ou por falta de conhecimento técnico, como já abordado aqui, ou simplesmente pelo fato de acreditarem que “outro grupo já teria feito” (resposta dada por 2 grupos no caso dos *memes* e registrado no diário de campo).

Assim, a tendência a esperar que o outro realize, ou, ainda, que a professora explicita como tarefa, ou seja, mande fazer e não simplesmente dê a sugestão poderiam comprometer a gestão da página e sugerem a presença, ainda marcante em nossa cultura, da educação bancária (FREIRE, 1987) em que o professor deposita o que sabe no aluno que deve aprender. Considerando que a maior parte da história escolar desses alunos é de participações mais direcionadas e conduzidas por um professor, parece-nos compreensível que alguns deles não assumissem seu papel esperando que alguém agisse. Esses dados relativos ao perfil e às ações do aluno com quem trabalho foram determinantes para a adoção dessa linha de análise.

A percepção do aluno em relação à necessidade de aumentar a quantidade de vídeos vai ao encontro da minha avaliação relativa ao conteúdo da página e exercerá forte influência na continuidade do projeto. Embora a postagem de vídeos seja uma constante nas redes sociais e, nelas, eles estejam atendendo aos mais diversos propósitos comunicativos, o que percebo, através de conversas com alunos, observação no perfil deles e resultado deste estudo, é que a publicação de vídeos de autoria própria é muito incipiente e há forte tendência apenas ao compartilhamento.

Assim, acredito que um trabalho que objetiva a produção de vídeos requer maiores provocações por parte do professor, pesquisa por parte dos alunos e ampliação de conhecimentos técnicos por parte de ambos. Tendo em vista o projeto de ensino de que tratamos aqui, talvez nos tenha faltado tempo e essa percepção sobre o assunto que, agora, a partir dos resultados deste estudo, se forma em mim, professora-pesquisadora. Esses dados serão de grande valia para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

Tudo de que se falou em relação à categoria *postagens* nos chama a atenção para a importância do papel do professor ao proporcionar situações concretas que tanto possibilitem a ampliação da consciência autora, quanto incentivem a formação do indivíduo autônomo como em Freire (1996, p.120): “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”.

Assim, acredito ter colaborado em relação a esses aspectos, mas posso afirmar que a realização do projeto, objeto de análise deste estudo, não garantiu a formação do aluno, mas pretendeu contribuir para ela ao trazer uma possibilidade de trabalho, não a única, para a inserção de ferramentas digitais em nosso planejamento sem forçar situações artificiais de comunicação.

Enfim, pode-se afirmar que o questionário final funcionou como um riquíssimo instrumento de pesquisa, pois trouxe, a este estudo, a voz do aluno através de dados singulares de sua percepção e avaliação do projeto como um todo. Permitiu, também, que fossem elencados alguns aspectos de análise e apontadas outras possibilidades e outros caminhos no desenvolvimento de projetos de ensino, cuja natureza se assemelha àquela do nosso objeto de estudo. Além disso, o conjunto dos aspectos abordados na análise aliados aos dados obtidos pelo questionário me permite sugerir outros aspectos a serem pesquisados e aprofundados em estudos futuros.

5 - Considerações finais

A profissão de professor é cheia de desafios e inquietações e, a partir da necessidade de lhes imprimir um olhar mais investigativo, um projeto de ensino se fez e se tornou objeto de estudo desta pesquisa que possui um caráter qualitativo e tem como questão norteadora: **em que medida a construção e a alimentação de uma página no *Facebook* podem contribuir para o processo de produção de texto na escola considerando o texto numa dimensão dinâmica e processual, bem como pode contribuir para a formação de um aluno autor eticamente responsável?**

O projeto de ensino foi desenvolvido, durante três meses, com alunos do nono ano do Ensino fundamental através de aulas que visavam à construção e à alimentação da página que criamos no *Facebook*. Analisar esse processo investigando se essa seria uma potencial estratégia pedagógica para o ensino da escrita na escola se constituiu em nosso objetivo principal.

Não foram poucos os olhares desconfiados de colegas e coordenadores sobre a utilização dessa rede social em aulas de Língua Portuguesa. Normalmente, concebe-se a internet como vilã da má qualidade da escrita dos alunos e o uso das redes sociais como a causadora da falta de desejo de estudar. Por outro lado, quem ousaria dizer que um projeto de tal natureza não deveria ser realizado, já que se pressupõe que nossos alunos vivem imersos em tecnologia e há uma ideia corrente de que as tecnologias devem ser usadas para modernizar nossas aulas? Entre olhares desconfiados o projeto de ensino foi desenvolvido e trouxe contribuições de diversas naturezas que serão explicitadas a seguir.

5.1- Visão inicial e atual da pesquisadora

Embora não vá ordenar numericamente minhas conclusões, pois foram se construindo, de forma concomitante, ao longo da análise, quero destacar apenas a primeira que se evidenciou: é preciso que estejamos mais atentos às nossas pressuposições.

Ao explicitar, neste estudo, as minhas motivações da pesquisa e pensando que conhecia meus alunos, fiz afirmações baseadas em pressuposições que, após

a pesquisa, precisam ser revistas. Quando afirmei que meus alunos estão imersos em tecnologia publicando e dando vazão as suas ideias sendo protagonistas de sua história, considerei apenas uma faceta da questão: o tempo no qual, aos olhos dos adultos, os alunos estão usando tais tecnologias.

Naquele momento, não tinha essa dimensão em relação à questão, mas os resultados da pesquisa me permitiram ampliar a visão sobre o assunto e relativizar essas afirmações. Há uma tendência à imersão e ao uso das ferramentas que a web 2.0 nos oferece para expormos nossas ideias, mas ter um celular na mão ou estar em frente ao computador não significa utilizar as diversas possibilidades de uso das ferramentas disponíveis e muito menos usá-las para protagonizar a sua história. Percebi que, no universo dos alunos pesquisados, há uma grande tendência ao consumo e ao compartilhamento de conteúdo e que isso ocorre sem muita reflexão. Ou seja, é tudo muito novo, também, para os jovens, sobretudo aqueles que, oriundos de classes menos favorecidas, se limitam ao pacote de dados que sua condição econômica lhes permite. Posso dizer que os jovens não dominam as ferramentas e nem sempre compreendem as diversas possibilidades de protagonizar a sua história.

Assim, ressalto o perigo de considerações baseadas em pressuposições, uma vez que, limitadas de análise, podem contribuir para mascarar uma realidade ainda deficiente no que diz respeito à democratização do acesso à internet e à apropriação das possibilidades oferecidas pelas ferramentas digitais, por alunos e professores, na formação do sujeito.

Precisamos estar atentos, também, aos interesses mercadológicos que subjazem à ideia de que os jovens, por serem nativos de uma época que dispõe de tantos recursos tecnológicos, tendem a dominá-los. Com isso, quero dizer que tal ideia, muitas vezes, isenta a sociedade, mesmo que de forma velada, da formação crítica do sujeito em relação ao que consome. Por que será que está disponível nas escolas públicas, para distribuir para 30 computadores, uma internet de um megabyte?

Nessa perspectiva, é preciso que nós, educadores, lutemos para ter condições técnicas e internet de boa qualidade dentro das escolas, para que possamos desenvolver projetos de ensino que, para atender a objetivos educacionais e

humanos, possam contar com as possibilidades oferecidas pelos ambientes e ferramentas digitais, contribuindo, assim, para a formação de nossos alunos para além do consumo.

5.2 – Produção de texto na escola - objetivos e resultados da pesquisa

Durante o desenvolvimento do projeto de ensino, pode-se perceber que o processo de construção e alimentação de uma página é multifacetado, e os caminhos que se percorrem desde a proposta de produção do conteúdo até a sua publicação não são lineares e envolvem aspectos de diversas naturezas. Como a proposta era publicar conteúdo em uma rede social na internet, a ação produtora envolveu, necessariamente, a tomada de decisões no grupo, a escolha do conteúdo e das formas de dizê-lo para ser publicado tendo em vista o público-alvo, mas sabendo, também, que, ao cair na rede, o texto seria exposto para quem quisesse lê-lo e, dependendo da atualidade do conteúdo, foi necessário agir mais rápido para manter essa atualidade.

Estar envolvido no compromisso do grupo de alimentar a página proporcionou, aos alunos, a vivência de uma situação real de interlocução promovida, neste caso, pelo uso da internet. Embora o projeto tenha sido desenvolvido dentro da escola e talvez algumas propostas e posturas de minha parte tenham sido bastante escolares, posso dizer que ter uma página on-line e para ela colaborar, deu a palavra ao aluno e, a mim, professora, coube a orientação quanto às escolhas das formas de dizer.

É importante ressaltar que as propostas de produção de texto não funcionaram da mesma maneira para todos os alunos, como já dissemos, a forma de participação ou a participação indiferente ocorreu durante todo o processo de forma espiral. No entanto, aproximar a aula das práticas sociais de uso da internet, comuns a alguns alunos, foi um fator de motivação percebido ao longo do projeto.

Foi possível discutir o plágio e a autoria e plantar sementes de reflexão sobre o assunto. Obviamente, em um ambiente como o *Facebook*, não se pode dizer que há uma preocupação dessa natureza, caminha-se para uma noção de autoria diferente daquela com que temos convivido por gerações, muito própria

da cultura do impresso. No entanto, apesar de ter escolhido essa rede para construir uma página, ela tem um vínculo com uma escola e uma professora que possuem responsabilidades institucionais enraizadas na cultura vigente. Segundo Moran (2007, p.146), “As tecnologias evoluem mais rapidamente que a cultura. A cultura implica padrões, repetição, consolidação. A cultura educacional também. [...] Por isso, sempre haverá um distanciamento entre as possibilidades e a realidade.” Nessa perspectiva e, levando em consideração nosso objetivo de formar alunos com posicionamento ético em relação ao que dizem, optei por intervir nos casos em que o plágio esteve para acontecer, alcançando, assim, um dos nossos objetivos específicos de discutir aspectos éticos relacionados à escrita em meios digitais.

Portanto, retomo a pergunta que norteia este estudo: **em que medida a construção e a alimentação de uma página no *Facebook* podem contribuir para o processo de produção de texto na escola considerando o texto numa dimensão dinâmica e processual, bem como pode contribuir para a formação de um aluno autor eticamente responsável?**

Acredito que, ao longo da análise, relacionando os diversos casos apresentados, os meandros que caracterizaram o desenvolvimento do projeto de ensino às percepções dos alunos explicitadas no questionário final, pode-se perceber que houve contribuições ao processo de produção de texto. Como pesquisa de caráter qualitativo, para dizer em que medida se deu essa contribuição, diria que foi na medida do humano, da dedicação de professora e de alunos que se debruçaram em uma proposta de produção de textos e na ampliação da consciência dos alunos em relação a como trabalhar o seu dizer tendo em vista o público a que se destina.

Diante das considerações feitas nesta seção, pode-se dizer que o objetivo principal desta pesquisa, analisar o processo de construção e alimentação de uma página no *Facebook* como potencial estratégia pedagógica para o ensino de escrita na escola, foi alcançado: o processo foi analisado e a construção da página se configurou em uma boa estratégia pedagógica, uma vez que o ambiente amplia significativamente as possibilidades e formas de dizer. Isso nos possibilitou inserir, nas aulas de Língua Portuguesa, a escrita em meios

digitais e, ao fazê-lo, observar as escolhas dos alunos ao publicar, atingindo, assim, dois dos meus objetivos específicos.

Avalio que o tempo foi muito curto para que fosse alcançado o objetivo de desenvolver a criticidade no aluno para perceber o jogo discursivo existente entre os diferentes interlocutores mediados pela página. As ações que antecederam à colocação de conteúdo na página demandaram muito tempo, os problemas com as máquinas e a ineficiente conexão de internet tornaram mais moroso o processo de alimentação. Não conseguimos divulgar amplamente a página e, com isso, obter muitas curtidas, comentários e réplicas. Apenas foram plantadas sementes em relação a essa percepção, colaborando, assim, para ampliar o letramento dos alunos. Essa ampliação da visão dos meninos em relação ao alcance das publicações foi um primeiro passo para o alcance desse objetivo, a continuidade da manutenção da página poderá colaborar para que o processo continue.

5.3 – Escrita em meios digitais: *Facebook* é lugar de aula?

Facebook é lugar de aula? Creio que essa é uma das perguntas que subjazem aos olhares desconfiados quanto ao uso dessa rede social na escola. Assim, quero abordar a questão na perspectiva do que se propôs e do que se obteve em termos de resultados nesta pesquisa.

Não me vejo dando aula usando o *Facebook*, não aquela aula em que o foco fica em mim e que também considero uma estratégia necessária em muitos momentos, mas uma aula que permite a troca de saberes, a construção coletiva e uma mobilização de energia para propiciar as publicações. Além disso, os resultados da pesquisa mostram que os alunos declararam que é possível aprender a escrever usando essa rede social.

Por outro lado, a forma como a escola se organiza, em aulas e áreas compartimentalizadas, segue na contramão do dinamismo que a alimentação de uma página exige. Os alunos estão acostumados a receber uma ordem para, então, produzir. E isso não é dinâmico, pois, entre o momento em que acaba minha aula e saio da sala e o momento em que retorno, há uma lacuna. Assim, um professor que atua sozinho mobilizando sua turma em um trabalho

dessa natureza precisa perseverar muito diante disso e das más condições técnicas de máquinas e de internet nas escolas públicas.

É preciso reconhecer que essa lacuna de que falei, entre uma aula e outra de um mesmo professor, se constitui de tempo dentro e fora da escola. Com relação ao projeto de ensino de que tratamos aqui e considerando o envolvimento de boa parte dos alunos, podemos dizer que, embora não tivesse sido listado como nosso objetivo, conseguiu-se ampliar o tempo da aula e de relacionamento com o professor de uma forma natural e sem imposições. As conversas *on-line* e a aceitação de atividades *para-casa* se fizeram presentes em boa parte do processo. Esse trabalho só poderia acontecer mediado pelas TDIC.

Nessa perspectiva, se me perguntassem se recomendo a criação de uma página no *Facebook* para desenvolver um projeto exclusivo de Língua Portuguesa, eu diria que, para fazer essa escolha, carecemos de avaliação.

Por um lado, ao avaliarmos o projeto de ensino aqui analisado, pode-se dizer que as ações desenvolvidas e os resultados obtidos não seriam possíveis se fosse usada apenas a tecnologia do papel, portanto, dentro da nossa concepção de produção de textos e dos ganhos para o aluno, diria que sim, o projeto deve ser desenvolvido.

Por outro lado, se as condições de trabalho e a forma de organização escolar dos tempos forem fazer com que a morosidade da página reine em seu trabalho, eu diria para não usar essa ferramenta e buscar outra. A rotina da escola é muito dura e nos engole. Conviver com a angústia de que “nada anda” poderia comprometer a continuidade.

Uma terceira opção, que considero a mais acertada, seria buscar parcerias com outros colegas para favorecer o dinamismo da alimentação da página e o compartilhamento de saberes entre alunos e professores, alunos e alunos e professores de áreas diferentes. Se não buscarmos um trabalho mais coletivo, poderá nos faltar energia para continuar e, sem ela, estaríamos limitados e tomados por uma sensação de que o projeto não está dando certo. Confesso que, às vezes, estive bem perto desse sentimento, mas prossegui movida

pelos pequenos acertos e sucessos que fui observando. No entanto, já busco parcerias para que o projeto continue e, com ele, a formação do sujeito autor.

Diante do que foi dito, para responder a pergunta “*Facebook* é lugar de aula?”, faço uso de uma fala, de um saudoso professor, sobre “novas” tecnologias: “É necessária uma concepção não contaminada pelo encantamento do novo, nem pelo negativismo dos desencantados, para avaliarmos as possibilidades e limitações de qualquer tecnologia em educação.” (CYSNEIROS, 2003, p.104). Assim, há de se considerar a combinação de diversos fatores técnicos, humanos e ideológicos. É preciso verificar se, para determinados objetivos, é a melhor tecnologia disponível, para que, em nome da modernização das aulas, o seu uso não se configure apenas em um verniz para o que já há.

5.4- Implicações da pesquisa e aspectos a serem pesquisados

Imprimir um olhar investigativo sobre a própria prática em sala de aula me pareceu um caminho sem volta. Entra-se nessa aventura com algumas perguntas e mais perguntas surgem apontando caminhos para investigações futuras. Ensinar é isso: é ter certeza das incertezas.

Um desses caminhos diz respeito à autoria. Será que podemos dizer que caminhamos de um conceito de autoria própria para uma autoria compartilhada? Como trabalhar a produção de textos na escola tendo em vista essa perspectiva? Que ferramentas utilizar?

As ferramentas wiki²⁵, por exemplo, podem proporcionar, ao aluno e ao professor, parte das condições técnicas para a produção de textos colaborativos, além de fornecer, ao educador, dados sobre a participação efetiva de cada aluno no texto produzido. Vale dizer que, para desenvolver tal tipo de atividade, ter uma boa conexão de internet é fator técnico preponderante na utilização dessas ferramentas. Um trabalho nessa direção talvez possa contribuir para estudos relacionados à escrita colaborativa. Há de se avaliar, no entanto, a adequação desse tipo de trabalho a faixas etárias menores.

²⁵ Wiki é uma ferramenta que permite a criação colaborativa de textos. Alguém começa, disponibiliza a edição para um determinado grupo que atua de forma colaborativa na construção do texto.

Outro aspecto, que sugiro para desenvolvimento de projetos futuros de produção de texto, é a inserção, em nossa prática, de textos não contemplados nos documentos oficiais, como o videoclipe, *meme*, animações... certamente suscitariam boas investigações da atividade autora.

Esta pesquisa procurou contribuir para reflexões acerca do trabalho que se desenvolve com produção de texto na escola. Acredito que, ao criar situações reais de interlocução, por meio das redes sociais, demonstrou-se que é possível usar as TDIC sem que as mesmas sejam o objeto do trabalho, sem ensiná-las como tal, ou seja, foram utilizadas essas tecnologias para atender aos propósitos pedagógicos de um projeto de ensino, mas também promoveu-se aprendizagem de como utilizá-las. Ressaltamos que o uso ético e consciente das ferramentas deve ser estimulado por educadores que atuam dentro e fora da escola e está atrelado à proposta de produção de textos para serem publicados.

Um aspecto que ficou muito evidente nesta pesquisa foi o papel do professor como gestor de pessoas e mobilizador de inteligências. Contribuir para que o aluno saia de onde está e se mobilize para buscar elementos que contribuam para sua aprendizagem é fator de suma importância no desenvolvimento de quaisquer projetos de ensino.

5.4- Ao colega, professor.

Não poderia terminar este estudo sem dedicar algumas palavras ao meu colega, professor.

Sempre que leio alguns relatos de experiência, fico pensando se me aventuraria na proposta ou não ou, ainda, se as ações, ao se tornar palavras, não perderam a sua essência para alcançar o glamour do texto. Talvez, você, colega, pensando em tudo que aqui foi relatado, esteja se sentindo assim. Portanto, dirijo-me a você para compartilhar meu sentimento em relação ao que aprendi e o quanto algumas teorias podem nos ajudar a pensar atividades que favoreçam a aprendizagem dos nossos alunos que é tudo que um professor quer. Vou dividir essa conversa em itens:

- a) Quanto ao uso do *Facebook*: mesmo que todos os seus alunos tenham um perfil, não use essa ferramenta se eles tiverem menos de treze anos. Deixe que eles resolvam essa questão de mentir a idade com a família deles. Aguarde a idade adequada, pois a utilização de tal ferramenta já requer muita dedicação e perseverança e dar o exemplo de postura ética é uma boa forma de ensinar. Se achar que não terá energia para tal, não faça. Busque outros caminhos.
- b) Fique de olho nas ferramentas que existem e procure se atualizar. Não precisa fazer curso, seja um “fuçador”. Embora no trabalho envolvendo tecnologias mais modernas possamos aprender com os nossos alunos, é importante não nos basear no pressuposto de que eles já nascem sabendo utilizá-las. Na hora de desenvolver as atividades, eles vão lhe acionar para tirar dúvidas, pode ter certeza.
- c) Não ceda às frustrações no desenrolar do projeto. Mude o curso das coisas, ouça os meninos e saiba que, ainda que você tenha disponível um moderno aparato tecnológico, haverá aqueles alunos que vão lhe olhar de lado e optar por nada fazer. Persevere!
- d) Busque teorias, seja um estudante constante. Aventurar-se por elas pode se configurar em um árduo caminho, mas aprender é um prazer singular que nós, educadores, merecemos.
- e) Troque ideias com colegas, pois eles terão angústias e alegrias semelhantes as suas. Se quiser começar, meu e-mail é prof.sandrambrozio@gmail.com
- f) Acredite em si mesmo e saiba que não vai ser fácil, mas vale a pena.

Por fim, faço minhas as palavras de Moran (2007), leitura que indico:

É importante reconhecer nossas qualidades, valorizá-las, destacá-las e buscar formas de colocá-las em prática, escolhendo situações em que elas sejam mais testadas e necessárias. Estar atento ao que acontece e ir antecipando, prevendo, testando, avaliando. Podemos ir muito além de onde estamos, de onde imaginamos e de onde os outros nos percebem. (p.87)

6- Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAGA, J. C. F.; MURTA, C. A. Facebook: uma experiência de ensino e aprendizagem de literatura. In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. (Org.). *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Letramento digital. In: FRADE, I. C. A. S; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.) *Glossário Ceale*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. p.181-182.

COSCARELLI, C. V. Linkando as ideias dos textos. In: ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.13-20.

CYSNEIROS, P. G. Fenomenologia das novas tecnologias na educação. *Revista da FAGED - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia*, n. 7, p. 89-107, 2003.

DIEB, M.; ARAÚJO, J. C.; VASCONCELOS, J. L. A representação social de professor em fanpages do Facebook. *Linguagem e ensino*, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 705-726, 2014. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1145>> Acesso em: 01 nov. 2015.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organon*, Porto Alegre, n. 46, p. 147-159, jan./jun. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Paraná: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.) *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009>. Acesso em: 30 maio 2015.

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

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. As inteligências coletivas. In: *Internet e desenvolvimento humano*, 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/pierre_levy/> Acesso em: 28 set. 2016.

LIMA, M. C. A. de. A tecnologia Wiki e a autoria colaborativa na Internet. *Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação*, Juiz de Fora, MG, v.11, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/314>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

LIMA-NETO, V. *Um estudo da emergência de gêneros no Facebook*. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Mudar a forma de ensinar e de aprender. *Revista Interações*, São Paulo, vol. V, p.57-72, 2000. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/uber.pdf> Acesso em: 12 set. 2016.

OLIVEIRA, D. P. A.; VIDIGAL, C. L. Facebook: uma experiência extra-classe. In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. (Org.). *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ Livros Ltda., p. 167-174, 2012.

PAIVA, V. L. M. de O. Facebook: um estado atrator na internet. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, V. (Org.) *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 65-80.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. *Sobre a diferença entre sites, comunidades e redes sociais*, 2007. Disponível em: <http://pontomidia.com.br/raquel/arquivos/sobre_a_diferenca_entre_sites_com_unidades_e_redes_sociais.html> Acesso em: 02 nov. 2015.

RIBEIRO, A. E. Questões e controvérsias sobre uma experiência de curso via Facebook. *Linguagem e ensino*, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 727-750, 2014. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1146>> Acesso em: 30 out. 2015.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. IN: ROJO, Roxane (org.). *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13 – 36.

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

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, L. M. dos. *Invertendo a sala de aula usando o Facebook: inovando experiências na disciplina de Didática da Matemática*. *Textos FCC*, São Paulo, v. 39, p. 9-33, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/Issue/293/89>> Acesso em: 30 out. 2015.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. IN: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.) *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. p. 282- 299.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAUJO, J. C.; DIEB, M. (Org.) *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23- 46.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 23, n.81, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: *I Colóquio Internacional sobre Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). *O uso da internet por adolescentes*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_uso_internet_adolescentes.pdf> Acesso em: 13 nov. 2015.

XAVIER, A. C. *As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI*, 2007. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

ANEXOS**ANEXO 1 PARECER DO COEP**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 49671215.5.0000.5149

**Interessado(a): Profa. Adriane Teresinha Sartori
Câmara de Pesquisa
Faculdade de Letras - UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 12 de novembro de 2015, o projeto de pesquisa intitulado "**Escrita e meios digitais: uma possibilidade de protagonismo juvenil**" bem como os documentos:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Prof. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz
Coordenadora do COEP-UFMG

Anexo 2- Questionário inicial

Práticas de escrita no papel e em meios digitais

Prezado(a) aluno(a),

Agradecemos profundamente a sua contribuição para a nossa pesquisa.

Esse questionário tem a finalidade de conseguir informações sobre a maneira como você se comunica através da escrita no papel e na internet. Essas informações serão muito importantes para que possamos elaborar atividades do nosso projeto de construção da página no *Facebook* que possam contribuir para o desenvolvimento das suas habilidades de escrita.

Assim, peço-lhe que seja muito sincero. Você não precisa se identificar e gastará apenas alguns minutos.

Qualquer dúvida que tiver, faça contato com sua professora Sandra R. Ambrózio: sandrambrozio@gmail.com

1- Qual é o seu sexo:

() Feminino () Masculino

Sua rotina de escrita no papel:

2- Analise as afirmações e marque a opção que mais se aproxima de sua rotina de escrita no papel.

		Sempre	Com frequência	Às vezes	Raramente	Nunca
a	Gosto de escrever na escola.					
b	Só escrevo no papel quando a escola manda.					
c	Uso o papel para expor meus sentimentos, secretamente (em diários e/ ou relatando para amigos (as))					
d	Gosto de escrever histórias, poemas e outros textos quando estou inspirado(a)					
e	Gosto de copiar mensagens ou poemas.					
f	Tenho hábito de escrever cartas, recados ou bilhetes.					
g	Escrevo espontaneamente no papel.					

Seu uso e escrita na internet

- 3- Com que frequência você utiliza a internet?
 raramente
 uma a três vezes por semana
 mais de três vezes por semana
 não utilizo a internet.
- 4- Você acessa a internet através de:
 celular
 tablet
 computador em casa
 computador na escola
 lan house
 não acesso
- 5- Para qual finalidade você utiliza a internet? (Marque as opções que desejar)
 pesquisa escolar
 jogos on line
 uso das redes sociais
 leitura de livros ou revistas digitais
 leitura de notícias
 publicação de blog
 OUTROS _____
- 6- Você tem um perfil no *Facebook*?
 sim não
- 7- No seu dia a dia, você publica no *Facebook*?
 sim não
- 8- Levando em consideração o conteúdo e a frequência com que você publica no *Facebook*, marque a opção que está mais adequada a sua rotina de escrita nessa rede social.

	Minhas publicações	Frequência de publicação				
		Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
a	Textos que produzo na escola					
b	Sentimentos em relação ao mundo e às pessoas					
c	Homenagem a amigos					
d	Mensagens que compartilho					
e	Comentários nas publicações de amigos					
f	Defesa de causas diversas (por exemplo: sociais, ambientais, contra os preconceitos...)					
g	Conteúdo religioso					
h	Conteúdo humorístico					
i	Meus posicionamentos					
j	Fatos e fotos relacionados à minha vida					
k	Vídeos feitos por mim					
l	Vídeos feitos pelos outros					

9- Que outro conteúdo você publica no *Facebook*?

10-Que outros recursos do facebook você já usou?

- criação/participação em grupos
- construção de página
- criação de eventos
- enquete
- check in (compartilhar localização)
- chat*
- outros _____

11-Para você, qual é a importância de ter curtidas e comentários em suas publicações?

- Muito importante
- De alguma importância
- Pouca importância
- Sem importância

Justifique

12-Você já publicou algo de que se arrependeu no *Facebook* ou em outra rede social?

- sim
- não

13-Você acha que é possível usar o *Facebook* para desenvolver habilidades de escrever?

- sim
- não

Justifique

Anexo 3 - Questionário final

Práticas de escrita em meios digitais

Prezado(a) aluno(a),

Agradecemos muitíssimo pela sua participação em nossa pesquisa.

Esse questionário tem a finalidade de avaliar se a pesquisa de que você participou contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

Assim, pedimos a você que seja muito sincero. Como já sabe, não precisará se identificar e gastará apenas alguns minutos.

Dúvidas no preenchimento? Faça contato com sua professora: sandrambrozio@gmail.com

- 1- Você considera a experiência de construção da página no face :
 muito boa
 boa
 regular
 ruim

- 2- Você acha que melhorou a sua relação com a escrita a partir do projeto?
 sim não

- 3- Considere as afirmações abaixo e marque a opção que melhor se aplica a sua forma de utilizar a escrita em meios digitais

	Minhas publicações	Concor- do totalmen te	Concordo parcial mente	Mais discordo que concordo	Discordo totalmen te
a	Tenho mais interesse em escrever quando uso computadores e/ou celulares.				
b	Após as atividades do projeto, penso mais ao escolher o que publicar na internet.				
c	Saber que meu texto será publicado me faz gostar mais de escrever.				
d	Usar o <i>Facebook</i> nas aulas é perda de tempo.				

- 4- Para você, produzir textos de forma colaborativa (em grupo) torna o ato de escrever
 mais interessante
 um pouco mais interessante
 menos interessante
 sem alterações

5- Qual foi a importância da análise dos comentários feitos pelos leitores na escolha das próximas publicações da página?

- Foi muito importante
 Teve alguma importância
 Foi pouco importante
 Não teve importância

6- Você acha que participar da construção da página do *Facebook* contribuiu para que você se interessasse mais pela escrita?

- sim não

7- Você acha que é possível usar o *Facebook* para desenvolver habilidades de escrever?

- sim não

Justifique

8- Você acha importante dar continuidade à página, após o término do projeto?

- sim não

9- O que você aprendeu durante o desenvolvimento do projeto? Cite o aspecto mais importante.

10- Se desejar, deixe comentários:

Anexo 4- Detalhamento das aulas do Projeto de ensino

AULA 1- Leitura e análise de páginas no *Facebook*

A Organização:

A turma será organizada em grupos de cinco alunos com pelo menos dois deles com um celular ou tablet. A sala de informática poderá ser usada se o número de dispositivos móveis não for suficiente para a realização da tarefa.

Serão selecionadas três páginas existentes no *Facebook* e distribuídas entre os seis grupos da turma de modo que cada uma delas seja objeto de análise de dois grupos.

Análise da página proposta a partir de roteiro.

B- Orientações para os alunos

Quantas vezes vocês pensaram sobre as estratégias usadas pelos produtores de páginas no *Facebook*? Nada é por acaso e tudo depende dos objetivos a que se pretende alcançar. O roteiro abaixo intenciona nos ajudar a pensar nos recursos e estratégias usados na produção de páginas do *Facebook*. Sigam em grupo o roteiro e registrem suas observações para compartilhar com a turma na aula 2

I- Título:

II- Aspectos visuais:

- a) Ao “bater o olho”, qual elemento chama mais a atenção? Vocês acham que esse elemento dá ao leitor uma ideia inicial da proposta da página?
- b) Analisem visualmente os recursos apresentados na página e comentem como as cores, imagem, links sugeridos e publicidade contribuem ou não para a sedução do leitor.

III- As postagens

a) Analisem o conteúdo e a periodicidade das postagens e façam o levantamento dos aspectos abaixo:

- Com que frequência acontecem as postagens?

- Há um tema predominante? Qual?

- Há conteúdo próprio dos produtores da página ou predominam compartilhamentos e divulgação de links de outras pessoas?

- A que público se destina?

- Qual postagem teve mais comentários, curtidas e compartilhamentos? Em sua opinião, por que houve mais “ibope”

- Vocês encontraram comentários que, no seu ponto de vista, poderiam ser agressivos ou inadequados a outros leitores ou aos produtores da página?

- Ao analisar os comentários, vocês acham que houve alguma postagem mais polêmica? Qual? Em sua opinião, por que causou polêmica?

- Nas postagens polêmicas, houve respostas a comentários? Houve réplicas às respostas dadas?

- Listem os “pontos altos” e os “pontos baixos” da página analisada e façam uma apreciação crítica da mesma tendo em vista todos os aspectos observados ao longo deste roteiro.

- Qual é o “peixe” que a página quer vender?

AULA 2: Qual é a “cara” do nosso face?

A - Materiais necessários

Projektor multimídia

Computador

B- Ações com os alunos

- Projeção das recomendações sobre o que fazer na produção da página do *Face* e proposta de ampliação das ideias na construção dos “combinados” que irão nortear as nossas condutas no processo de construção da página.
- Discussão e registro dos objetivos de nossa página e público alvo. Nesse momento, o registro será feito pela professora diretamente no computador ligado ao projetor e o arquivo será disponibilizado no grupo para discutirmos possíveis alterações.
- Definição de funções relativas ao projeto e organização dos alunos.

C- Orientações para os alunos

Vamos observar as recomendações produzidas por vocês para definirmos a “cara” do nosso *Face*

a) Questões para pensarmos quanto ao tipo de página que faremos.

- Que “peixe” queremos vender e para quem?
- Quais serão os temas predominantes?
- Publicaremos só o que produzirmos ou compartilharemos publicações alheias e por quê?
- Como organizaremos a frequência de publicação?
- O que faremos para divulgar a página?
- Como definiremos as pautas?
- Qualquer seguidor poderá publicar na página? Como serão as configurações de postagens?

b) Questões para definirmos posturas diante do grupo, das publicações e dos comentários

- Que tipo de comportamento adotaremos diante das ideias dos membros do grupo?
- Como responderemos aos comentários: frequência, tipo de linguagem principalmente quando não são favoráveis ao que pensamos?

c) Quanto à organização da turma:

- Quem participará do grupo coordenador junto do professor? Qual será a função deste grupo?
- Quem vai cuidar de analisar os comentários, curti-los e respondê-los?
- Quem será responsável por visita diária, análise do gráfico de curtidas, avaliações e design?
- Quem será responsável pela divulgação do que acontece na escola?
- Como organizar para garantir a participação de todos nas diversas funções?
- Qual será, então, a “cara” do nosso *Face*?
- Que “combinados” registraremos quanto a nossa conduta na alimentação da página?
- O conteúdo será postado no grupo e vocês devem se posicionar em relação ao texto final.

D- De olho nos dados

Embora essa atividade seja oral, é importante observar especialmente o posicionamento dos alunos em relação à atividade autora: eles têm consciência do alcance do que é publicado? Como traçam ações para chegar ao público-alvo? E como veem a responsabilidade pelo que publicam? Em que medida demonstram motivação e envolvimento em relação ao projeto?

Esses aspectos poderão ser úteis para analisar se o tipo de proposta de atividades usando as TDIC exerceu influência na motivação dos alunos envolvidos.

Embora tenhamos clareza que a adoção de posturas eticamente responsáveis se constrói ao longo de toda a vida, é importante observar em que medida a construção de um conjunto de “combinados” colabora na reflexão por parte da turma e no encaminhamento de ações eticamente responsáveis em se tratando da forma como os alunos se posicionam diante do outro e do mundo por meio da escrita e publicação na web.

Outras considerações:

A escolha pelo registro dos combinados ser feito pela professora se deve à busca de melhor aproveitamento do tempo para que o mesmo seja canalizado, em maior proporção, para a alimentação da página. Isso não significa que o conjunto de combinados não possa ser alterado a partir do processo e das sugestões dos alunos surgidas após essa aula.

AULA 4: Qual é o problema?

A - Objetivos:

- Possibilitar, ao aluno, reflexão sobre o uso das redes sociais e, assim, possam:
 - Usar rede social para buscar resolver um problema.
 - Buscar estratégias argumentativas para protestar, convencer, posicionando-se, assim, diante do mundo em que vivemos.
 - Compreender a força de uma rede social na organização dos grupos.
 - Fazer escolhas linguísticas adequadas às intenções comunicativas.

B - Materiais necessários

Celulares e computadores da sala de informática

C - Ações com os alunos

- Discussão, no grupo, a partir das questões: as redes sociais podem ajudar a resolver problemas mais amplos? Que estratégias poderíamos usar para buscar soluções para o problema?
- Escolha, a partir das discussões e em grupo, de formas de abordagem do problema e metas a atingir.
- Produção, revisão dos textos e organização das publicações.
- Na produção, poderemos trabalhar o efeito do uso de tipos diferentes de argumentos e a força comunicativa deles. É importante incentivar os alunos a

utilizar os dados de enquetes feita sobre o tema e trabalhar com eles a utilização desses dados na construção de argumentos.

- Quanto ao processo de revisão, vale ressaltar que, ao propor ao aluno a análise do próprio texto e do texto do colega, poderemos discutir as relações de sentido provocadas pelo uso de determinados conectores na construção dos argumentos, bem como a posição dos mesmos em determinados contextos.

Obs. Consideramos que essa aula possa ser mobilizada a partir de um problema ou uma questão que permeia o ambiente escolar como o uso do celular em sala de aula ou a uma questão mais ampla relacionada ao município ou ao país e que possa motivar o lançamento de uma cobrança aos nossos representantes, marcação de um posicionamento ou, ainda, uma campanha solidária. Enfim, objetiva-se aqui o uso social da língua em um ambiente poderoso, as redes sociais, com o intuito de buscar solução, participação ou posicionamento diante de um problema. Embora seja uma pequena ação local, escolar e realizada por jovens, acredita-se poder contribuir para a percepção da possibilidade do uso das redes sociais na construção de uma inteligência coletiva (LEVY, 1999).

D - Orientações para os alunos

Serão construídas posteriormente a partir do(s) problema(s) escolhido(s) para abordagem na página. Imagino talvez a construção de enquetes e o uso dos dados gerados por elas para sustentar os argumentos que serão construídos em manifestos, protestos...

E- De olho nos dados

É importante observar: quais as ferramentas do *Facebook* são conhecidas pelos alunos para favorecer a proposta, que recursos persuasivos os alunos conhecem e fazem uso e como lidam com as sugestões de construção propostas pela professora, bem como observar e analisar os gêneros escolhidos para publicação.

AULA 13: Análise de comentários

A - Objetivos:

- Analisar a eficiência comunicativa das postagens produzidas
- Perceber o jogo discursivo que permeia as relações entre os atores a partir das postagens

B - Materiais necessários

Projeter multimídia

C - Ações com os alunos

- Projeção de nossas postagens e observação de como ressoaram na rede a partir da análise dos comentários (natureza e conteúdo), número de curtidas e compartilhamentos.
- Conclusão coletiva sobre a eficiência comunicativa de nossas postagens e, se necessário, redimensão de postagens futuras.
- Solicitação aos alunos que postem no grupo suas observações pessoais sobre essa análise dos comentários.

D - Orientações para os alunos

Após as nossas discussões em sala sobre curtidas, compartilhamentos e comentários recebidos na página, coloquem no grupo as suas observações pessoais. Se possível, conversem com o adulto responsável por você para saber a opinião dele sobre a repercussão da página e postem no grupo.

E- De olho nos dados

Os comentários colocados no grupo serão objetos importantes para a análise quanto à percepção da interação com os interlocutores que se constitui pelo trio curtir/comentar/compartilhar e à percepção que poderá ser construída em relação ao caráter dinâmico de um texto. Ou seja, observar em que medida o aluno vai percebendo como a construção do texto pode se ampliar através do jogo discursivo dos atores em rede.

Acreditamos ter aqui uma boa oportunidade de “provocar” o aluno no sentido de ampliar a sua percepção ao poder que o seu discurso tem de ecoar em discursos posteriores constituindo um elo da cadeia enunciativa (BAKHTIN, 2003).

Anexo 5 – Texto “Eu e o mundo”

" Eu e o mundo "

" Até que ponto somos capazes de dividirmos o pouco que temos com alguém que nunca nos ajudou ou com algum desconhecido?

Até que ponto somos capazes de suprimir as nossas necessidades em prol das necessidades das pessoas que precisam mais do que nós?

Para quem nunca passou nenhum tipo de privação, essas questões são muito difíceis de responder (pelo menos para a maioria das pessoas), mas para quem já passou por dificuldades financeiras que conseguiu superar, é um pouco mais fácil, porque, usando de empatia, coloca-se rapidamente no lugar dos necessitados e percebe como é bom ter uma mão amiga que o auxilie nestes momentos difíceis, ajudando-o a levantar-se.

Solidarizarmo-nos com as pessoas, sejam elas de raça, credo ou classes sociais diferentes, é abrimos o nosso coração para a fraternidade e para a comunhão do amor. É propagarmos um dos mais belos ensinamentos de Jesus, o nosso Senhor: "Amai-vos uns aos outros da mesma forma que vos amei".

É tão lindo o sorriso de felicidade de uma criança humilde ao receber um brinquedo de presente! É tão gostoso observarmos nos rostos das pessoas que ajudamos o semblante estampado da gratidão!

Infelizmente, hoje em dia, o mundo todo sofre com carência de solidariedade humana dos que podem, mas se negam a ajudar por alguma razão. Os poucos voluntários do amor, por mais que queiram, não conseguem ajudar a todos os necessitados."

Vamos plantar o AMOR !



Anexo 6- Alguns memes trabalhados em sala

