

O FACEBOOK COMO PROPOSTA METODOLÓGICA INTERDISCIPLINAR: DIÁLOGO ENTRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Adriana Castro Xavier*
Rodrigo Camargo Aragão**

Resumo: este trabalho apresenta uma reflexão teórica sobre o uso de redes sociais em ambientes digitais como proposta metodológica para as aulas de Língua Portuguesa como língua materna e de Língua Estrangeira Moderna. O artigo está dividido em dois momentos: o primeiro se refere à análise teórica subsidiada nos conceitos de letramento, letramento crítico e multiletramentos propostos por Soares (2010), Kleiman (2008), Tfouni (1995), Street (2014) e Rojo (2013). Tais concepções se mostram fundamentais para a compreensão do trabalho pedagógico voltado à prática social de leitura e escrita de variados gêneros textuais que permeiam o ambiente digital. Levando em conta a necessidade de um ensino direcionado à formação do cidadão atuante em seu meio social, o segundo momento pontua alguns estudos sobre o uso das tecnologias digitais como proposta metodológica de ensino a partir do multiculturalismo, bem como algumas considerações sobre o uso do *Facebook* no espaço escolar para a construção de um ensino interdisciplinar.

Palavras-chave: multiculturalismo; interdisciplinaridade; ensino de línguas; redes sociais.

FACEBOOK AS AN INTERDISCIPLINARY METHODOLOGICAL PROPOSAL: DIALOGUE BETWEEN THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A MOTHER LANGUAGE AND THE MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract: This paper presents a theoretical reflection on the use of social networks in digital environments as a methodological proposal for the classes of Portuguese as a mother language and modern foreign language. The article is divided into two parts: The first refers to the theoretical analysis subsidized by the concepts of literacy, critical literacy and multiliteracies proposed by Soares (2010), Kleiman (2008), Tfouni (1995), Street (2014) and Rojo (2013). These conceptions are shown as fundamental to the understanding of the pedagogical work focused on the social practice of reading and writing of various textual genres that permeate the digital environment. Taking into account the need for education aimed at the formation of the active citizens in their social environment, the second part highlights some studies on the use of digital technologies as a methodological proposal for teaching starting from the multiculturalism as well as some thoughts on Facebook usage in school space for the construction of an interdisciplinary education.

Keywords: multiculturalism; interdisciplinarity; language teaching; social networks.

* Mestranda em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz.

** Pós-doutorando em Linguística Aplicada na UFMG, bolsista do CNPq, coordenador do grupo de pesquisa FORTE e professor no programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, no PROFLETRAS e na Licenciatura em Letras da UESC.

Introdução

Pensar no homem é pensar em sua condição social, em sua necessidade de interação, de diálogo com o(s) outro(s). Esse outro vem carregado de saberes, culturas, valores e crenças diferentes ou semelhantes em relação aos daqueles que participam, mesmo que virtualmente, desse processo de interlocução. É dentro desse hibridismo que o ser humano vem questionando, (re)construindo, ou até reafirmando sua identidade, a qual se estabelece com as várias visões de mundo que a pós-modernidade tem oferecido. É neste contexto que está inserido o sujeito contemporâneo, cujos meios de comunicação quebram as barreiras antes estabelecidas por fatores como lugar, tempo e distância. O mundo globalizado traz a necessidade de estar inserido dentro desse processo, não apenas dominando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), mas utilizando de forma crítica e adequada os variados gêneros textuais que lhes são oferecidos na prática social. Se pensarmos na importância que as instituições de ensino têm para formação do cidadão crítico e participativo, perceberemos que é papel também da escola apresentar condições para que o estudante possa utilizar essas ferramentas tecnológicas, abrangendo os âmbitos que se constituem como imprescindíveis para a sua vida social, como as relações pessoais, profissionais e interpessoais. A necessidade de levar em consideração uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem pautada nos aspectos contemporâneos é presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (de agora em diante, PCNEM) da escola brasileira. Para os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 12), mesmo

considerando os obstáculos a superar, uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos as tendências apontadas para o século XXI. A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como consequência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada.

Vale salientar que os PCNEM (BRASIL, 2000) alertam para o risco que a instituição de educação básica corre ao ancorar-se no puro tradicionalismo, não levando em consideração as mudanças sociais em que o aprendiz está inserido. Esta postura pode levar a escola ao processo de marginalização, de exclusão social, o que não deve ser o seu objetivo, nem a sua função. Assim, um ensino caracterizado principalmente

por uma visão conteudista, mecanicista, que não relaciona os conteúdos aprendidos ao cotidiano do discente, não se adequa às necessidades exigidas na sociedade vigente que, vale dizer, se apresenta como uma sociedade múltipla e tecnológica.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) salientam que “o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo” (BRASIL, 2006, p. 18). Essa preparação básica do discente englobando as necessidades político-sociais de sua época reporta, mais uma vez, para a importância, por parte do docente e do discente, do domínio dos variados gêneros textuais – vistos como práticas orais e escrita de uso da língua - que as tecnologias dispõem para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, para a inclusão social. Assim, este documento salienta que

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem. (BRASIL, 2006, p. 28)

Aqui, observa-se a busca pela postura de um aprendiz que atue de forma consciente e crítica no grupo social do qual faz parte e que tenha condições de se inserir em novas esferas sociais, levando em consideração seus anseios pessoais, profissionais, de cidadão (BRASIL, 2006, p. 28).

No que se refere à Língua Estrangeira Moderna, as OCEM (2006) apresentam uma reflexão subsidiada na concepção de cidadania vigorante no século XXI. Levando em conta que o presente século está atrelado a uma tecnologia que possibilita o diálogo entre culturas, línguas, visões de mundo e posições políticas diferentes, o domínio dos variados gêneros discursivos característicos dessas tecnologias, necessárias à inclusão social do aluno no mundo globalizante, se constitui como mola propulsora para a construção da inclusão social e, conseqüentemente, negação daquilo que se apresenta como o oposto, ou seja, a condição de exclusão. Cabe aqui pensar em uma escola preparada para atuar no palco da tecnologia, tanto no que se refere à estrutura física (o espaço) e técnica (os recursos de apoio e tecnológico) quanto à formação profissional

(docentes, gestores, coordenadores e funcionários) e à utilização de propostas metodológicas teóricas condizentes com as exigências que o mundo atual faz ao cidadão. Para as OCEM (BRASIL, 2006, p. 97),

Quando antes nos referimos a uma “alfabetização” de uma linguagem tecnológica, que é nova, e de uma comunicação, que se renova em face das variadas modalidades dessa linguagem (como as interligações entre o verbal e o visual, entre o texto e imagem), que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido), e quando descrevemos o usuário dessa comunicação como aquele que também é produtor dessas linguagem, tínhamos em mente os conceitos de letramento e multiletramento para o ensino de línguas Estrangeiras nas escolas regulares.

Fica claro que a prática do professor deve ancorar-se nas concepções teóricas centradas na formação, também, do sujeito enquanto ser social, e não na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) subsidiada apenas na concentração do domínio linguístico, no âmbito oral e escrito, levando somente em conta o estabelecimento da comunicação a partir de um segundo idioma. Muito mais que interação, portanto, tanto a LE como a LP podem ser objeto de compreensão e formação das identidades, da construção da alteridade, da compreensão de si mesmo a partir do outro.

Ao propor uma postura de ensino pautada na função dos textos utilizados pelo aprendiz como prática social, é válido atentar para a questão da importância que a leitura e a escrita apresentam na formação do cidadão, bem como na postura do professor frente a função social que ambas apresentam. Coscarelli (2003, p. 31) enfatiza que

Sabemos que, uma vez dominados os recursos básicos da leitura e da escrita, ficamos o resto de nossas vidas aprendendo a ler e a escrever, a dominar cada vez mais os recursos da escrita e estratégias da leitura. Esses processos não se encerram na alfabetização. Uma vez dominados os recursos básicos da leitura e da escrita, não importa mais em que método fomos alfabetizados, mas que concepção de texto, de leitura, de escrita e de aprendizagem a escola está nos ajudando a desenvolver.

Outra questão relevante, abordada tanto pelos PCNEM (BRASIL, 2000) e pelas OCEM (BRASIL, 2006), é a necessidade de um trabalho interdisciplinar para a construção do processo ensino-aprendizagem:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de

vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000 p. 21)

É importante aludir que a proposta pedagógica sob a perspectiva interdisciplinar constitui uma das características do multiletramento. As Tecnologias de Informação e Comunicação podem constituir-se como um espaço de interação entre variados gêneros textuais multimodais, se apresentando como uma ferramenta imprescindível, no ambiente escolar ou extra escolar, promovendo um significativo diálogo entre as disciplinas para a construção do saber. Assim, percebendo a necessidade de um trabalho direcionado à utilização dos gêneros textuais com base na prática social, as próximas seções deste artigo apresentarão, a princípio, uma análise teórica sobre Letramento, Letramento Crítico, Multiletramento e Letramento Digital, e, logo após, uma análise sobre as contribuições de estudos voltados para o multiletramento no espaço digital bem como algumas considerações sobre o uso do *Facebook* no ambiente escolar para a construção de um ensino interdisciplinar, pois acreditamos que essa rede social possibilita a utilização de muitos gêneros textuais, colocando assim o aluno como agente do conhecimento.

Esperamos que esta leitura alavanque uma reflexão sobre as contribuições que o uso dessas tecnologias podem promover para o processo ensino-aprendizagem, colocando o estudante na posição de pesquisador, de protagonista na construção do saber.

Letramento

Os caminhos da prática social nos conduzem a uma reflexão sobre alguns termos que estão entrelaçados e que se completam à medida que a sociedade se torna mais complexa, exigindo do cidadão uma postura mais consciente e crítica frente ao uso de uma linguagem multimodal e permeada de valores ideológicos. Pautados nas reflexões apresentadas por Tfouni (1995), Kleiman (2008) e Soares (2010), trataremos aqui de apresentar o conceito e a função social de Letramento, Letramento Crítico e Multiletramento.

No que se refere à questão do letramento, destacaremos as concepções apresentadas pelos autores supracitados, as quais dialogam entre si e se integram. A princípio, por acreditar na sua importância para a compreensão do uso dos gêneros

discursivos como práticas sociais, pontuaremos o conceito de alfabetização e letramento e, logo após, nos deteremos à função social e ideológica proposta pelos autores sobre o segundo termo apresentado.

Em “Letramento: um tema em três gêneros”, Soares (2010) nos convida para uma reflexão sobre o significado e a função de letramento, analisando esse termo não de maneira individual, isolada, mas fazendo um contraponto entre alguns conceitos já conhecidos por nós leitores como *alfabetizado* e *alfabetização*. Para a autora, a diferença entre esses vocábulos e letramento está direcionada à prática social que a leitura e a escrita exercem na sociedade letrada.

Ao levar em consideração o vocábulo *alfabetizado*, nos colocamos frente à questão de codificação e decodificação das palavras, em que sua primazia está centralizada no ato de saber ler e escrever. Ao apresentar o sentido desse vocabulário, Soares (2010, p. 19) salienta que é “aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. Para a autora, essa prática social da leitura e da escrita é a característica que define o termo *letramento*, dando assim ao indivíduo a posição, no seu meio social, de letrado.

O termo *letramento* é usado na área da Educação e das Ciências Linguísticas a partir da segunda metade dos anos 80, ganhando cada dia mais espaço nas análises apresentadas por especialistas dessas áreas (SOARES, 2010, p. 15). Soares (2010) ressalta que a criação de uma nova palavra está relacionada ao surgimento de novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos, necessitando assim de um termo para designá-los, e que, levando em consideração essa relação, a palavra *letramento* aparece frente à nova maneira de compreender a presença da leitura e da escrita no mundo social, em que a sociedade se apresenta cada dia mais *grafocêntrica*, ou seja, “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2010, p. 20). A partir dessa concepção, a autora apresenta a diferença entre o sujeito analfabeto, alfabetizado e letrado:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – que se torna

letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2010, p. 36, grifo da autora)

Kleiman (2008) evidencia que o conceito de letramento passou a ser utilizado nos meios acadêmicos a partir da concepção de uso da escrita como prática social, apresentando uma análise diferente dos estudos sobre alfabetização que levam em consideração as competências individuais do aprendiz no uso e na prática da escrita. É importante enfatizar que, concordando com Kleiman (2008), essa noção de alfabetização não é a proposta por Paulo Freire, que a entende como capacidade de “levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de induzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação” (KLEIMAN, 2008, p. 16).

Um ponto bastante curioso, aparentemente contraditório e ao mesmo tempo coerente - eis aqui a nossa também aparente contradição -, está na questão de ser alfabetizado e ser letrado, em que algumas vezes, ou porventura muitas vezes, o indivíduo não precisa ser alfabetizado para assumir a posição de letrado. Ao discutir sobre *letramento*, essa questão é evidenciada por Soares (2010, p. 24, grifo da autora), a qual enfatiza que

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

A partir dessa perspectiva, Tfouni (1995) ressalta que, levando em consideração o processo sócio histórico de uma sociedade moderna, movida pela tecnologia, não há como admitir a presença de indivíduos não letrados, de sujeitos que não estejam inseridos na prática de letramento. Podemos encontrar, em uma sociedade tecnológica, sujeitos que não dominam as técnicas de leitura e escrita, mas que fazem uso da prática de letramento. No entanto, não podemos afirmar que o sujeito considerado analfabeto

seja iletrado. De acordo com o autor, este termo não pode ser aplicado como uma antinomia de letrado, pelo simples fato de não existir “grau zero” de letramento.

Partindo das concepções sobre letramento apresentadas, nosso trabalho estará pautado na visão de letramento como práticas sociais de leitura e produção de textos multimodais, a partir de um olhar crítico para a transformação do mundo. Assim sendo, passaremos a discutir conceitos que se fazem cada dia mais presentes no mundo da tecnologia digital: letramento crítico e multiletramentos.

Multiletramentos e Letramento crítico

A impossibilidade de enxergar o letramento desprovido da função social da oralidade, da escrita, dos gestos e tantos outros elementos semióticos, mostra a importância dos gêneros textuais para a efetivação das práticas de letramento. Hoje, fazendo parte de uma sociedade estruturada nos processos tecnológicos, o ser humano se vê atrelado a variados textos multimodais, se apropriando dos mesmos de maneira efetiva para compreender a si, para compreender o mundo, e para agir sobre ele de forma crítica.

Aqui, chegamos aos multiletramentos, concepção direcionada a textos que, dentro do campo digital, não se prendem mais unicamente ao verbal, mas estabelecem um diálogo com os variados sistemas semióticos, como imagens, sons e escrita gestual, exigindo do leitor e produtor de textos, como bem enfatiza Kleiman (2014, p. 81) “cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias”.

Rojo (2013) apresenta a definição de multiletramento a partir da perspectiva de duas concepções atribuídas ao prefixo “multi”, as quais subsidiam o nosso estudo. A primeira relaciona-se “à *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos” (ROJO, 2013, p. 14). A segunda se refere à diversidade cultural presente nas comunidades contemporâneas. Concordamos com Dias e Aragão (2014a, p. 382) ao salientarem que os multiletramentos se constituem como

processo formador para lidar com usos de linguagem em ambientes diversos, não somente pelo domínio dos seus códigos, tecnologias e técnicas, antes também pela consciência social e política que conduz à problematização do cotidiano, numa transformação da visão de mundo das pessoas e grupos sociais onde a formação acontece.

Assim sendo, busca-se que o sujeito pós-moderno encontre, nas práticas letradas abarcadas pelos variados textos multimodais, a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico, de análise, de ler o que está nas entrelinhas, identificando, nas práticas de leitura e de escrita, o discurso presente, os fatores ideológicos e de poder.

Na classificação dos modelos de letramento apresentados por Street (2014), o ideológico transcende o modelo autônomo. Enquanto este estaria fundamentado na visão de letramento voltada apenas para textos escritos, fora de seu processo de produção, levando em consideração os fatores cognitivos e estabelecendo uma dicotomia entre oralidade e escrita, o modelo ideológico estaria alicerçado no “fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 2008, p. 38) e que “todas as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (KLEIMAN, 2008, p. 39).

Ao discutir os eventos de letramento no âmbito escolar, Kleiman (2008) chama a atenção para a postura pedagógica direcionada ao modelo autônomo, o qual conjectura apenas uma forma de se trabalhar o letramento, considerando a escrita como um processo neutro, desprovido de intenções, de ideologias. A estudiosa enfatiza a importância de conduzir o processo ensino-aprendizagem a partir da perspectiva do modelo ideológico. Este leva em consideração a pluralidade e a diversidade dos eventos de letramento, instigando tanto o discente quanto o docente a questionar o discurso presente no processo de interação, deslocando-se do seu lugar habitual na sociedade para conhecer e problematizar as práticas discursivas de outros grupos que fazem parte da sociedade tecnológica como, por exemplo, os grupos não-escolarizados. O olhar voltado para as várias práticas de letramento nas instituições de ensino é proposto também pelas OCEM (BRASIL, 2006, p. 108):

a nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, que promove os conceitos de “letramento” e de “comunidades de prática”, também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade prática. Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola.

Dentro desse contexto, chega-se à concepção de letramento crítico, a qual tem por propósito intervir na formação do sujeito contemporâneo, levando em conta os fatores sociais, históricos, políticos, culturais em que este está inserido. Para Zacchi (2014, p. 64-65), o letramento crítico

considera o conhecimento como sendo construído, de modo que o sentido do texto seja sempre múltiplo e dependa do contexto em que ele é veiculado e interpretado. Dessa forma, a própria realidade é também social e culturalmente construída e varia de uma comunidade a outra.

O letramento crítico não deve ser concebido como sinonímia de leitura crítica, a qual está centralizada nas informações intrínsecas ao texto como a identificação das intenções do autor bem como as validações e as credibilidades das informações apresentadas. Esse tipo de letramento não vem para anular a leitura crítica, mas para contribuir com sua proposta de trabalho, aguçando a postura crítica dos discentes, permitindo que os mesmos tenham condições de identificar as classes incluídas e excluídas no gênero em análise, percebendo que a leitura e a escrita fazem parte do jogo de poder.

É importante ressaltar que, em uma sociedade enraizada na cultura digital, onde o novo já se torna ultrapassado, o caráter heterogêneo, maleável, dinâmico, dialógico e imprevisível da linguagem se torna cada dia mais pertinente. Surgem novos gêneros e atrelados a eles novas formas de leitura e escrita. Hoje, podemos contar com textos multimodais, onde a linguagem verbal e visual se completam como em um quebra-cabeça. Sem contar com os hipertextos que dão ao leitor a possibilidade de escolher a melhor estrutura para o texto, o que ler, o que selecionar, o que acessar, o que ignorar. O caminho é construído pelo leitor, e, é essa possibilidade de construir o caminho que lhe dá o sentimento de autoria tão característico dos gêneros discursivos que fazem parte dessa era tecnológica, múltipla e inovadora. Zacchi (2014) apresenta essa prática social, de lidar com a linguagem multimodal e eletrônica, a partir da concepção de letramento digital. Ao abordar o letramento digital na prática de jogos eletrônicos, a autora defende que

Quanto ao letramento digital, há que se levar em conta ainda que jogos eletrônicos exigem um certo domínio das mídias e suas linguagens. Um exímio jogador, no entanto, não é necessariamente letrado digitalmente, já que ele pode não ter acesso a certas práticas discursivas e culturas possibilitadas pelo computador e a internet. Da mesma forma, pode-se pensar no jogador cujo o envolvimento não vá além do passatempo, lazer, entretenimento, sem questionar valores socioculturais veiculados por determinados jogos. Um posicionamento crítico nesse caso pode ser estimulado. (ZACCHI, 2014, p. 66-67)

Dentro desse cenário, não basta ao sujeito saber apenas manipular as ferramentas tecnológicas de informação e comunicação. É necessário um posicionamento crítico

frente ao seu uso, direcionado à construção da cidadania. Em relação ao papel da escola frente as tecnologias digitais e os variados gêneros que permeiam esse universo, Borba e Aragão (2012, p. 233) ressaltam que as

habilidades para o letramento digital envolvem estar familiarizado com as linguagens digitais, o uso fluido de ferramentas do computador e de navegação. Um professor letrado digitalmente deve se apresentar conhecedor da utilização adequada dessas ferramentas tecnológicas, de modo que possa trazer benefícios para o âmbito da sala de aula.

Cabe à escola propor uma metodologia que utilize os recursos tecnológicos presentes na sociedade para a promoção de multiletramentos, com base na reflexão crítica dos valores inseridos nos textos que constituem parte desse universo multimodal, fazendo com que o aluno identifique as ideologias presentes bem como as várias posições de poder, construindo assim possibilidades de mudanças, dando voz ao que se encontra em silêncio.

Por uma prática pedagógica interdisciplinar pautada nas redes sociais

Não há como negar a presença da tecnologia digital no cotidiano dos alunos, e atrelado a isto, surgem as novas possibilidades de comunicação e informação que lhe chegam de forma instantânea, inovadora e atraente. Knebel e Hildebrand (2013, p. 104) salientam que

É o mundo em movimento, onde as Tecnologias Emergentes e Digitais tornaram-se parte integrante das relações sociais, permitindo construir novas formas de se perceber, interpretar, aprender e agir sobre o mundo. Blogs, redes sociais, websites não são meros mecanismos distributivos de informação ou de formas de entretenimento, eles agem sobre os diferentes contextos humanos, operando verdadeiras metamorfoses nos relacionamentos e nos processos cognitivos.

Levando em consideração que a escola se constitui como um espaço social, de interação e comunicação, percebe-se a necessidade de inserir a mesma no contexto tecnológico digital, preparando o professor para lidar com as novas tecnologias, as novas formas de comunicação inseridas na vida do discente, colocando-as como aliadas no processo de construção do conhecimento. Frente a essa questão, muda-se a postura, o olhar, acrescenta-se novas ferramentas de ensino, utiliza-se também os variados gêneros textuais digitais que apresentam como características a hipertextualidade e a multimodalidade. Xavier (2012, p. 2) afirma que

A escola, cuja meta final é preparar o sujeito para viver bem em sociedade, encontra-se diante do desafio de integrar as tecnologias em sua prática pedagógica. Sem poder mais ignorar a importância que as redes sociais assumiram na vida dos adolescentes e jovens estudantes, as instituições de educação sentem que já é hora de descobrir formas inteligentes de aproveitar o interesse que grande parte dos alunos demonstram pelas redes para ensiná-los a extrair modos relevantes de sua utilização.

Pensando na escola como um espaço em que essas gerações estão em constante interação, bem como na premência dos docentes em adequar a sua prática educativa aos avanços tecnológicos, propomos aqui uma reflexão direcionada ao fazer pedagógico sobre uma das tecnologias mais utilizadas pelo aluno e pelo professor, que são as redes sociais, em específico, o *Facebook*.

A partir da internet, a compreensão de redes sociais se anuncia como uma ferramenta tecnológica para as relações sociais de forma virtual, onde os internautas postam comentários sobre determinado assunto, fotos, imagens, textos, links; marcam encontros, compartilham informação, paqueram, batem papo e utilizam todos recursos que, possibilitando essa interação, fragmentam a percepção de tempo e de distância. Na atualidade, nos deparamos com várias redes sociais como o *MySpace*, *Twitter*, *Facebook*, *Orkut*, *Ebah*, *LinkIn*, *WhatsApp* e tantas outras, onde milhares de pessoas se comunicam em "tempo real".

Dentro deste espaço digital, a linguagem se desponta como múltipla, heterogênea, flexível, com novas cores que vão se misturando e se moldando de acordo com o gênero digital utilizado. É um mesmo usuário utilizando variedades linguísticas de forma contextualizada e situacional. Para Pretto (2011, p. 105-106) faz-se necessário

pensar um pouco sobre a questão das linguagens, linguagens essas que estão intimamente ligadas e fortemente vinculadas aos aparatos tecnológicos disponíveis. Os jovens, apropriando-se das tecnologias, passam a usá-las de forma intensa, construindo novas formas de expressão e de linguagens. Particularmente em função da miniaturização das tecnologias, novas possibilidades de comunicação móvel são trazidas cotidianamente. O próprio ato de escrever modifica-se, a exemplo do intenso uso do dedo polegar para digitar as mensagens nos celulares.

Essa necessidade de atrelar o ensino às novas tecnologias tem apontado para estudos voltados à formação do professor, apresentando e analisando os resultados de propostas pedagógicas que valorizam as práticas de letramento inseridas no mundo digital, em especial, aqui, as redes sociais. Entre esses estudos está o realizado pelo grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz, projeto FORTE –

Formação, Linguagens e Tecnologias – que, a partir de uma proposta de práticas de letramentos, investiga as múltiplas linguagens que fazem parte do cenário digital no processo ensino-aprendizagem de línguas, bem como a relação entre universidade-escola. Com a participação de alunos bolsistas de Iniciação Científica/Tecnológica, em parceria com os professores do ensino básico, o projeto apresenta estratégias de ensino de línguas voltadas para as tecnologias digitais, contribuindo assim para a formação do professor do ensino básico e pesquisadores em linguagem, bem como para uma reflexão crítica sobre a possibilidade de outras vertentes direcionadas às políticas públicas nesse contexto tecnológico.

O artigo de Dias e Aragão (2014), “Multiletramentos, *Facebook* e ensino de inglês na escola pública”, é fruto do projeto FORTE. A partir da perspectiva pesquisa-ação, foi desenvolvida, em uma turma do oitavo ano de uma escola da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Itabuna-Bahia, junto com a professora regente da disciplina Língua Inglesa, uma metodologia de ensino em que a rede social, em especial o *Facebook*, se coloca como espaço para o ensino e aprendizagem de inglês. Levando em consideração as concepções sobre multiletramentos, e contribuições dos diálogos estabelecidos entre os envolvidos nesse processo de construção do conhecimento, bem como a realidade em que o aluno está inserido, a metodologia utilizada pelos pesquisadores e pelo professor regente foi firmada nas situações cotidianas, dentro do contexto digital, como o uso do *Google Maps* para a descrição do percurso que o estudante faz de sua casa à escola, sua postagem no grupo do *Facebook*, seguida pelos comentários escritos em inglês pelos colegas. Por ser uma região turística, outro recurso usado foi *Foursquare*, onde os alunos identificavam no mapa pontos turísticos e restaurantes, construindo assim conversas com turistas estruturadas em inglês. Para análise dos dados direcionados à relação entre os multiletramentos e situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas, foram selecionados vários instrumentos de registros como notas de campo, fotografias, conversas estruturadas, questionários de avaliação, colagem descritiva, relatórios da professora-pesquisadora, capturas de tela das postagens em inglês realizadas no grupo do *Facebook*.

É válido mencionar também o trabalho de pesquisa exposto por Knebel e Hildebrand (2013) no artigo “É proibido acessar as redes sociais? Uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa através das Redes Sociais no Ensino Fundamental”. O referido trabalho está direcionado ao ensino de língua pautado na concepção da mesma ser vista como objeto social, cultural, através da qual o sujeito se

constitui e reconstrói a realidade na qual está inserido. A princípio, os pesquisadores apresentaram questionamentos sobre a proibição de acessar as redes sociais, em especial o *Facebook*, nas escolas brasileiras. Logo depois, salientaram que o “estar conectado” faz parte do cotidiano dos nossos alunos e que cabe ao professor repensar uma proposta pedagógica para que as redes sociais façam parte do contexto escolar na promoção e divulgação do conhecimento. Para isto, os pesquisadores utilizaram os recursos disponibilizados na internet, em especial o *Facebook*, como ferramentas complementares no processo de construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita de variados gêneros textuais que estão inseridos nas práticas sociais do aprendiz. Esse estudo foi aplicado com alunos do nono ano do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, em Uruguaiana-Rio Grande do Sul, no ano de 2012.

Observa-se que o uso das redes sociais tem oferecido múltiplos caminhos para a construção de propostas metodológicas no ensino de língua estrangeira e de língua portuguesa que contemplem os multiletramentos existentes nas práticas sociais. O *Facebook* - uma das redes mais utilizadas pelos estudantes - apresenta várias possibilidades de uso das linguagens bem como de variedades linguísticas, como a formação de grupo fechado ou aberto, *chat*, postagem de fotos e vídeos, compartilhamentos, eventos, comentários, enquetes e debates. Por isso, pode constituir-se também como um instrumento de ensino interdisciplinar voltado ao letramento crítico, explorando os variados gêneros textuais multimodais para a promoção da construção do conhecimento, ressignificando assim o uso da tecnologia. Dentro deste contexto, o ensino de línguas pode se beneficiar dos recursos dispostos neste ambiente de comunicação, estabelecendo assim um diálogo entre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira Moderna, apropriando-se de uma das características principais do uso destas redes que é a produção coletiva, permitindo que o aluno pratique a autoria. Em consonância com as OCEM (BRASIL, 2006), acreditamos que a integração e articulação dos conhecimentos devem apresentar-se de forma contextualizada e estar em permanente diálogo com os componentes curriculares. Trataremos abaixo de expor algumas contribuições que o *Facebook* pode apresentar para um trabalho interdisciplinar entre LP e LEM, considerando a visão de letramento crítico.

Xavier (2012) ressalta que a internet, ao se estabelecer como recurso de interação entre interlocutores, vem a fomentar o uso da palavra, na modalidade escrita.

O internauta lança mão das variedades linguísticas de forma efetiva de acordo com a situação de uso. Em concordância com o autor, essa seria uma oportunidade para o docente desenvolver estratégias de reflexão linguística, propondo atividades de linguagem que aprimorem a competência comunicativa dos discentes que a cada dia escrevem e leem mais nas redes sociais digitais.

Outro fator importante está no fato das redes sociais serem veículos de propagação e interação entre culturas, permitindo entrar em contato com o outro sem precisar sair do lugar. Esse é um bom momento para ajudar o estudante a desenvolver a noção de alteridade, de ver o diferente não na posição de inferior ou superior, mas de olhar a todos e a si mesmo como partes de um conjunto que é formado pela diversidade. Rojo (2013, p. 17) ressalta que, no plano do multiletramento, as escolas precisam dar condições para que os alunos vivenciem “uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos”.

A partir da perspectiva interdisciplinar, é interessante que, sempre que possível, as atividades propostas no grupo do *Facebook* possam estar integradas à LP e à LEM, bem como abarcar o fator cultural e explorar ao máximo as potencialidades das linguagens que este veículo de comunicação disponibiliza, conduzindo o aluno a desenvolver habilidades de leitura crítica e letramento crítico. Ou seja, o espaço virtual, utilizado como ambiente formal de construção de conhecimento – formal aqui no sentido de planejado –, tem o compromisso de fortalecer os questionamentos, potencializar a visão crítica, a capacidade de enxergar os grupos afirmados pelos textos e os excluídos, de identificar a ideologia presente, de que forma é tratada em seu próprio país e em outros países, qual o pensamento do aluno frente à questão analisada.

Ao ratificar o compromisso da escola em apresentar um currículo voltado à reflexão crítica das demandas sociais, auxiliando o aluno a participar das práticas digitais, sob o prisma do comprometimento, Rojo e Barbosa (2015, p. 135) reforçam a ideia de que as instituições de ensino devem

propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/ produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos.

Dentro deste âmbito, apresentamos sugestões de uso de alguns recursos disponíveis no *Facebook* de acordo com a proposta educacional em análise.

- **Imagens, fotos e vídeos:** estes recursos possibilitam a divulgação de fotos e vídeos retirados da própria internet bem como a postagem de trabalhos que foram produzidos pelos alunos em sala de aula ou extra classe. Aqui, podem ser divulgados imagens, fotos e vídeos de um mesmo assunto tanto em língua portuguesa como na língua estrangeira estudada por eles.
- **Comentários:** este espaço poderá ser utilizado para interação entre alunos e professores, a partir de comentários que podem ser feitos em português e/ou na língua estrangeira estudada pelo estudante de algum texto postado no grupo sobre determinado assunto, servindo-se de ambiente de discussão, a qual poderá ser conduzida pelo professor em direção ao letramento crítico. Aqui, há várias possibilidades de condução do trabalho, como, por exemplo, comentar em língua estrangeira o texto postado em português e vice-versa, ou então, o idioma utilizado ficar a critério do aluno em comum acordo com o professor. É importante lembrar que, neste ambiente, a linguagem é mais heterogênea, ficando à escolha de quem estiver fazendo o comentário utilizar a variedade linguística que achar melhor. Não seria adequado o professor definir uma determinada variedade linguística, tirando a característica desse gênero digital, e, conseqüentemente, inibindo o aluno na escrita.
- **Mensagem:** pode ser utilizada para enviar alguma informação importante como data para a realização de alguma atividade e como ela deverá ser realizada.
- **Chat:** considerado como uma das ferramentas mais utilizadas no *Facebook*, o chat pode ser um espaço reservado para que o aluno tire dúvidas em relação às atividades propostas e para que os professores possam orientá-lo.
- **Eventos:** espaço que poderá ser destinado à divulgação de eventos relacionados à língua portuguesa e língua estrangeira, tais como seminários, apresentações, projetos aplicados na própria instituição de ensino ou em outras e até mesmo programações em teatros, cinema, museus e outros ambientes de efetivação cultural. Serve também para o aluno confirmar a sua participação ou presença no evento.

- Debate: ao divulgar um material, pode-se reservar um espaço para que o assunto seja discutido. Aqui, cabe ao professor ser o mediador da discussão sempre direcionando para o diálogo entre as disciplinas e a formação da criticidade.
- Status: este recurso pode ser utilizado para que os participantes do grupo informem aos demais participantes sobre postagem de vídeos, fotos, links - em português e na língua estrangeira estudada pelo aluno - sobre a temática que estiver sendo trabalhada.

Destarte, é válido salientar que, ao propor um trabalho pedagógico com suporte no uso de redes sociais, duas questões devem permear todo o processo pedagógico, que são a formação e manutenção do grupo e as ações de uma metodologia interdisciplinar voltada para o letramento crítico.

No que se refere à manutenção do grupo, deve-se levar em conta: a) o conhecimento de normas de comportamento no ambiente virtual, as chamadas *netiquetas*, para evitar mal-entendidos no uso da linguagem bem como a formatação on-line; b) apresentação do objetivo da construção do grupo; c) elaboração coletiva sobre as regras de boa convivência no grupo e possíveis sanções; d) monitoramento do que é postado.

Em relação às ações metodológicas interdisciplinares, vale ressaltar os seguintes pontos: a) diálogo permanente entre os docentes de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna; b) apresentação de propostas que suscitem a reflexão e o senso crítico dos alunos em ambas as disciplinas; c) utilização dos variados recursos e gêneros digitais disponíveis; d) construção de uma metodologia pautada no diálogo entre Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, em que uma não se sobrepõe a outra; uso de uma vertente metodológica que possa facilitar a interação entre essas duas disciplinas.

Assim sendo, fazendo uso dos recursos deste meio de comunicação, sugerimos o direcionamento da proposta pedagógica a partir de temáticas sociais (violência, desemprego, drogas, uso das redes sociais, consumismo, preconceito, (in)tolerância, etc.) inseridas na realidade do discente. A escolha se justifica pelo fato de que uma determinada temática poder ser discutida a partir de várias perspectivas, possibilitando o diálogo entre os componentes curriculares bem como o multiletramento fundamentado em uma postura crítica do aprendiz frente ao que está sendo postado. A sugestão por planejar as ações a partir de temáticas sociais não se infere à abolição dos conteúdos curriculares, mas trabalha-los de forma contextualizada e significativa.

Considerações finais

A escola se apresenta como uma das principais instituições sociais, sendo formadora de opiniões. É o lugar onde o estudante constrói conhecimento, mantém relações interpessoais, sendo até considerada, por muitos, como um dos lugares em que os alunos passam a maior parte do tempo vivido fora de casa. Por isso deve ser um espaço que se apresente como múltiplo, contemporâneo, significativo e atrativo, corroborando para a formação do discente enquanto cidadão que convive num contexto tecnológico.

Quando pensamos nas revoluções tecnológicas, percebemos a sua importância em âmbitos fundamentais da vida humana, como a indústria, a ciência, a economia, a educação, o registro da história, a descoberta de novas terras, de novas civilizações, de novos corpos celestes. Todas as áreas do conhecimento vêm se beneficiando dos recursos tecnológicos e a escola está inserida neste contexto. O papel, o caderno, o mimeógrafo, o lápis, a caneta, o livro, o retroprojetor, o *Datashow*, o computador e tantas outras ferramentas foram ou são importantes para as instituições de ensino desde a sua organização administrativa até a sala de aula, contribuindo para a construção do conhecimento. Observa-se que, assim como em outras áreas da vida humana, não há como desvincular o processo educativo das novas tecnologias utilizadas pelo homem para manter relações afetivas, para se comunicar com mais rapidez, para o uso profissional e para uso educativo. Todavia, como evidencia Street (2014, p. 119) existe a necessidade dos professores e planejadores auxiliarem “os aprendizes a entender os princípios críticos que subjazem tanto a suas práticas letradas quanto às práticas pedagógicas através das quais eles as aprenderam”. Desta forma, muito mais que fazer uso das tecnologias, a escola deve servir-se delas para o letramento crítico no aprendiz, recorrendo aos gêneros digitais multimodais que fazem parte de seu cotidiano.

É a partir dessa perspectiva que pautamos a nossa reflexão sobre o uso das tecnologias digitais voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. A ideia não é a mera substituição de uma tecnologia ou meio por outro - como a substituição do livro impresso pelo computador - mas como uma somatória necessária para que o cidadão vivencie na escola práticas de letramentos que fazem parte de seu cotidiano.

É importante destacar os grandes entraves que dificultam uma metodologia direcionada ao uso das ferramentas tecnológicas em muitas instituições brasileiras de ensino: o professor que não domina os recursos que a tecnologia nos dispõe; o excesso

de aulas que dificulta um planejamento que demanda mais tempo; a falta de um laboratório de informática devidamente equipado que ofereça condições básicas de acesso à internet; a ausência de técnicos especializados para a manutenção dos aparelhos e para fornecer auxílio no uso do mesmo. Evidentemente, para que o professor possa desenvolver com qualidade uma proposta de ensino direcionada ao uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, é necessário que esses entraves sejam superados, contribuindo para a construção de um ambiente escolar propício às práticas do letramento digital.

Esperamos que o texto aqui apresentado possa contribuir para as reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem frente aos avanços tecnológicos digitais, auxiliando o docente na produção de propostas pedagógicas que usem as Tecnologias de Informação e Comunicação a partir das concepções teóricas de letramento, letramento crítico e multiletramento.

Referências bibliográficas

BORBA, M.; ARAGÃO, R. C.. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul. 2012.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua Estrangeira**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 10 out. 2015.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale, 2011.

DIAS, I. A.; ARAGÃO, R. Multiletramentos, *Facebook* e ensino de inglês na escola pública. **Calidoscópico**. 12, p. 380-389, set/dez. 2014.

_____. Redes Sociais na internet e aprendizagem de línguas. **Pontos de interrogação**. 4, p. 95-112, jan/jun. 2014

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KNEBEL, F. C. M.; HILDEBRAND, H. R. É proibido acessar as redes sociais?: uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa através das Redes Sociais no Ensino Fundamental. **Tecogs**. 7, p. 100-121, jan/jun, 2013.

PRETTO, N. L. 2011. O desafio de educar na era digital: Educações. **Revista Portuguesa de Educação**, 24, p. 95-118. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37421276005>>. Acesso em: 24 de jun. 2015.

ROJO, R. (Org.) **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SOARES, M. **Letramento: uma temática em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Das redes sociais à sala de aula: as expressões nominais como estratégias de referência criativa e de argumentação na produção textual. **Hipertextus Revista Digital**. 8, Jun. 2012. Disponível em: <[http://www.hipertextus.net/volume8/07-Hipertextus-Vol8-Antonio-Carlos-Xavier_&_Ilka-Werh%C3%A4user-de-Lyra.pdf](http://www.hipertextus.net/volume8/07-Hipertextus-Vol8-Antonio-Carlos-Xavier_-_Ilka-Werh%C3%A4user-de-Lyra.pdf)> Acesso em: 24 de jun. 2015.

ZACCHI, V. J.. Jogos Eletrônicos e Novos Letramentos no Ensino de Língua Inglesa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014.