



## A ADESÃO AO USO DE *FAN PAGE* COMO RECURSO DIDÁTICO NO LETRAMENTO

**Monica Silva**, CIEP 339 - Mário Tamborindeguy, Brazil  
**Simone Jesus**, Instituto Federal do Rio de Janeiro - Friburgo, Brazil  
**Francisco Mattos**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brazil  
**Christine Sertã Costa**, Pontifícia Universidade Católica, Brazil

**RESUMO:** O impacto das novas tecnologias é uma realidade irreversível na nossa sociedade que já rompeu o muro da escola e adentra o espaço das nossas salas de aula. No presente artigo, discutimos de que maneira a tecnologia pode contribuir para a promoção de uma aprendizagem significativa que tenha por finalidade a formação de alunos críticos e preparados para exercer as práticas de letramento que marcam nossa contemporaneidade hipermediática. Em uma proposta pedagógica que integra as concepções de letramento, letramento digital, multiletramentos e cibercultura, à luz dos documentos oficiais para o Ensino Médio, este trabalho, que se constitui como um relato de experiência, foi elaborado para verificar o nível de adesão ao uso de *fan page* como recurso didático. O contexto em que a pesquisa foi aplicada foram duas escolas do Estado do Rio de Janeiro, uma estadual e outra federal, com uma turma de 3º e 1º anos do ensino médio, respectivamente. As conclusões indicam que a inserção de redes sociais no processo de ensino-aprendizagem necessita de planejamento e de tempo para a construção de sentidos junto aos alunos.

**Palavras-chave:** Educação e Tecnologias; práticas de letramento; aprendizagem significativa.

## THE ACCESSION TO THE USE OF *FAN PAGE* AS A TEACHING RESOURCE IN LITERACY

**Abstract:** The impact of new technologies is an irreversible reality in our society, which has already broken the school wall and enters the space of our classrooms. In this article, we discuss how technology can contribute to the promotion of meaningful learning aimed to form critical and prepared students to engage in literacy practices that mark our contemporaneity. In a pedagogical proposal that integrates the concepts of literacy, digital literacy, multiliteracies and cyberculture and in the light of official documents for High School, this work, constitutes itself as an experience report and it is designed to verify the level of accession to the use of fan page as a teaching resource. The context in which the survey was conducted were two schools in Rio de Janeiro, a state and a federal one, with a group of the last and one of the first year in High School, respectively. The findings indicate that the inclusion of social networks in the teaching-learning process requires planning and time to the construction of meaning with the students.

**Key words:** Education and Technologies; literacy practices; meaningful learning.

### Introdução

*“Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado.”*

(Marc Prensky, 2001, p. 1)

Em nossos dias, não é raro entrarmos em uma sala de aula e nos depararmos com o seguinte cenário: alunos que, mesmo diante da proibição do uso de celulares, não se separam dos seus eternos “companheiros”. Jovens digitando rapidamente mensagens em seus telefones, todo o tempo conectados ao *twitter*, *Facebook* e *whatsapp*. É a geração do “curtir” e do “compartilhar” que abre janelas para buscar informações, sem aprofundar-se nelas, muitas vezes, construindo sua identidade e respondendo “presente” à chamada da sociedade da informação.

Tomaremos emprestado o termo cunhado por Marc Prensky para definir nossos alunos como “nativos digitais”. A geração nascida a partir da década de 80 já nasce imersa em um mundo digital em constante contato com os videogames, os computadores e a internet. É essa geração que já não distingue com facilidade o que é estar *off-line* e *on-line* que forma as turmas nas quais ministramos nossas aulas e que nos lança o desafio de ensinar neste tempo. Como Prensky (2001) afirmou, nossos alunos mudaram muito e já não se adequam ao perfil desenhado pelo sistema tradicional de ensino. Diante disso, o que deve fazer a escola que tem seu corpo docente formado, em sua maioria, por “imigrantes digitais” ou por professores que, embora sejam “nativos digitais”, receberam uma formação ainda pautada na sala de aula tradicional? Seguiremos ignorando o impacto das novas tecnologias na vida dos nossos estudantes em defesa de um discurso segundo o qual a inovação nas práticas pedagógicas não está necessariamente atrelada à questão tecnológica? Neste artigo, temos como objetivo suscitar esse debate ao trazer o relato de nossa experiência sobre o uso de *fanpage*<sup>1</sup> como um recurso didático.

A ideia de trabalharmos com a rede social *Facebook* decorreu, inicialmente, de uma necessidade de investigação sobre a prática docente e o uso de redes sociais, no grupo de pesquisa sobre Recursos Didáticos, do curso do Mestrado Profissional em Práticas de sala de aula do Colégio Pedro II (RJ). Nosso critério para selecionar essa rede social e a partir dela fundamentar a investigação junto às nossas turmas se baseou no fato de entendermos que o *Facebook* tem se constituído em ferramenta usual na comunicação entre os nossos alunos. Já que “a conectividade é o novo paradigma das redes sociais (e) ela parece ser a nova forma de relacionamento entre os seres” (LIMA, 2011, p.7), acreditamos que esta seria uma forma válida para desenvolvermos o projeto em questão, uma vez que o uso do *Facebook* permite uma comunicação fora da sala de aula tradicional. Ainda sendo seu uso mais restrito às empresas, a opção pela criação de *fanpages* decorreu do fato de que esta ferramenta tem uma interface específica, com maior potencial de viralidade, o que dialoga com o tema e objetivo propostos no projeto que abraçamos, junto aos estudantes, a partir da escola.

Procurando investigar este cenário e contribuir com referenciais teórico-metodológicos que dialoguem mais de perto com a prática docente nas escolas, compartilhamos a experiência que tivemos com duas turmas de Ensino Médio de duas escolas da rede pública, uma pertencente à esfera estadual e outra, à esfera federal, no Estado do Rio de Janeiro, situadas geograficamente em áreas distintas. Neste relato, procuramos explicitar de que forma se deu a adesão ao uso das redes sociais, pelos alunos, a partir da construção de uma *fanpage*. Discutiremos como tal adesão contribuiu para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa, considerando-se as realidades de cada espaço escolar em seu cotidiano.

A ênfase da nossa investigação está em refletir, a partir do nível de adesão dos alunos à proposta, como se pode articular Educação e Tecnologia. E, para melhor compreender as questões relacionadas ao nosso tema e à reflexão sobre a nossa prática nesta experiência, visitamos a teoria para buscar embasamento nos conceitos de

---

<sup>1</sup> Consideramos a conceituação de *fanpage* conforme apontada por RECUERO; SOARES (2014): “Uma *fanpage* é uma página que pode ser criada por qualquer usuário no Facebook e que é, normalmente, direcionada a algum tipo de conteúdo específico. Outros usuários podem tornar-se “fãs” e assim receber o conteúdo publicado pela *fanpage*” (RECUERO, R; SOARES, P., 2013, p 240).

letramento (SOARES, 2010), letramento digital (PEREIRA; COSCARELLI, 2011), e multiletramentos (ROJO, 2012). Também contribuíram para a construção do suporte teórico do presente artigo os documentos oficiais para a educação (PCN, 2000; OCN, 2006) e as concepções de Lévy (1999) sobre as relações entre sistema educacional e tecnologias na busca de uma nova economia do saber, tal como as contribuições de Kinsky (2007) ao explicitar os entraves que nos deparamos na nossa prática pedagógica.

Compreendemos, como Lüdke (2000), que o professor da Educação Básica necessita construir sua identidade como um professor-reflexivo que incorpora a pesquisa às atividades da sua práxis. Somente ao se colocar no papel de pesquisador, o professor entenderá que sua sala de aula pode ser um laboratório para a constante investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Imbuídas desse pensamento, concedemos protagonismo a nossos alunos para que, em um trabalho colaborativo, construíssemos *fan pages* sobre a Sustentabilidade e, no presente trabalho, compartilharemos os resultados dessa rica experiência.

## 1. Educação e tecnologias: que diálogo é esse?

Os documentos oficiais para a Educação Básica têm como preocupação central o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do aluno. E isso exclui a memorização de conteúdos para se operar na lógica da produção de conhecimento, pois o acesso às informações é, hoje em dia, cada vez mais facilitado pelas novas tecnologias. Isso ganha evidência na sessão dos PCN (2000, p.19) que se dedica a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, uma vez que se reconhece como função primordial da linguagem a produção de sentidos. Assim, a Língua Portuguesa (doravante LP) assume o papel de ser geradora de significação e a língua estrangeira (doravante LE) é reconhecida como uma possibilidade de acesso a outras culturas e informações na nossa realidade globalizada.

Desde essa perspectiva, o ensino de língua está intimamente relacionado à preocupação de formar o aluno como cidadão letrado, visto que a concepção de linguagem ultrapassa a mera instrumentalização linguística. Muito mais que se ensinar uma técnica de como ler e escrever, o ensino de linguagens deve estabelecer relações com as práticas sociais da leitura e da escrita de modo a constituir o aluno como sujeito crítico e engajado que sabe atuar no mundo através do discurso.

No bojo destas orientações curriculares está a concepção de letramento que, conforme define Soares (2010, p. 44), “é o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida”. Como resume a autora, “é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Portanto, formar cidadãos letrados está nas metas do discurso oficial para a educação, uma vez que se entende que se apropriar da leitura e da escrita é diferente de se aprender a ler e a escrever. Ser um indivíduo letrado não é necessariamente ser um indivíduo alfabetizado, visto que se este aprende a (de)codificar uma língua, aquele a torna sua propriedade (2010, p.39). Soares se preocupa em mostrar que o letramento é um contínuo que pode mudar à medida que as condições sociais e econômicas da sociedade também mudam.

Não é difícil perceber a quantidade de gêneros discursivos [aqui adotamos a perspectiva bakhtiniana (2003) que define o gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que são construídos sócio-historicamente, de acordo com as esferas da atividade humana] novos que foram surgindo ao longo dos anos. Portanto, a escola não pode se congelar num currículo antigo e engessado que desconsidere essas modificações

no campo da linguagem. Presnky (2001), ao debater sobre o declínio da educação nos EUA, reconhece que os alunos mudaram e a escola não pode ficar inerte a isso. O autor (2001, p. 2) adverte que “o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova”.

Sentir nostalgia da escola do passado não resolverá o problema da Educação no nosso país, pois, como destaca Soares (2010, p.110), as habilidades e práticas de letramento solicitadas nos diversos contextos sociais parecem ultrapassar as habilidades de leitura e escrita ensinadas em contextos escolares. Essa insuficiência do letramento escolar precisa ser rompida, inclusive porque, em palavras da autora, o “letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido” (SOARES, 2010, p.119).

A defesa de Soares (2010) por uma pedagogia baseada em práticas de letramento da contemporaneidade encontra terreno fértil na fala de Coscarelli (2011) e demais autores que deram sua contribuição para a construção do livro *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas* (2011). Com ênfase nos gêneros digitais, discute-se o papel da escola e seu desafio de repensar o ensino a partir das possibilidades de emprego das novas tecnologias na sala de aula. Destacaremos as considerações de alguns desses autores para delinear uma definição para esse tipo de letramento. Os artigos de Pereira e Coscarelli apresentam um diálogo quando postulam que a escola deve promover a inclusão digital dos seus alunos. Isso significa não apenas ensiná-los a parte técnica da máquina, mas também (e principalmente) promover uma formação que os capacite a exercer práticas de leitura e escrita na tela do computador.

Pereira se nutre da concepção de letramento de Soares (2010) para quem letrar vai além do alfabetizar. Antes, “é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas” (PEREIRA, 2011, p.15). Assim, conclui que o letramento digital não é diferente. “É preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador” (PEREIRA, 2011, p.15). Coscarelli compartilha da visão de que a tecnologia pode favorecer uma revolução na educação na medida em que possibilita “trazer a vida ‘real’ para a sala de aula, atualizada nos computadores ligados à internet” (COSCARELLI, 2011, pp. 31-32). A autora, no entanto, chama a atenção para um fato muito relevante: a tecnologia em si não vai modificar a concepção de aprendizagem. Cabe ao professor promover a construção coletiva do saber, não permitindo que seus alunos sejam meros espectadores e isso independe de computadores e projetores, como cita a autora (COSCARELLI, 2011, pp. 26-27), ao pontuar que há professores que só disponibilizam de um quadro negro e conseguem fazer das suas aulas um momento real de interação e construção colaborativa de conhecimento.

Com efeito, a contemporaneidade exige práticas de letramento que não se limitam aos padrões canonizados pela escola. As tecnologias de informação e de comunicação (TIC) exigem novas práticas de leitura e escrita, uma vez que estão permeadas de textos multimodais e multissemióticos, repletos de imagens, vídeos, áudios, *links* que, numa velocidade cada vez mais acelerada, adentram o ambiente escolar ampliando a noção de letramento para multiletramentos, termo cunhado por um grupo de pesquisadores norte-americanos chamado Grupo de Nova Londres, em 1996 (ROJO, 2012, pp.11-12).

Na proposta pedagógica que estamos trazendo para discussão no presente artigo, buscamos valorizar dentro do espaço escolar os conhecimentos trazidos pelos alunos sobre o tema da Sustentabilidade, ao mesmo tempo que estimulamos seu papel ativo e colaborativo para a criação da *fanpage*, numa forma de amalgamar educação e tecnologia.

Essa relação entre tecnologias digitais e educação tem sido muito discutida na literatura voltada ao universo da escola, quer seja no sentido de considerar os entraves relativos à questão, quer seja no sentido de se explicitar as implicações cognitivas decorrentes do uso das mesmas. Por tudo isto, consideramos que o filósofo contemporâneo Pierre Lévy, em *Cibercultura*, nos traz esclarecimentos fundamentais para o desenvolvimento de nossa pesquisa, através das relações que ele estabelece entre educação e as concepções de cibercultura, ciberespaço, inteligência coletiva e de aprendizagem cooperativa.

Para Lévy (1999), o ciberespaço e a cibercultura se relacionam às práticas atuais de comunicação através do uso dos computadores interconectados mundialmente e mobilizando as informações de maneira cada vez mais veloz, requerendo das pessoas a assunção de novas mentalidades e novos valores (LÉVY, 1999, pp. 59-177). Como um “dilúvio de informações” - metáfora tomada emprestada do artista plástico Roy Ascott, pelo autor -, as novas formas de produção e apreensão do saber (como grandes ondas) se amplificam e se exteriorizam nas mais diferentes mídias - “frotas de pequenas barcas” -, onde se encontram “pequenas totalidades (...) abertas, provisórias, perpetuamente reconstruídas, pelos coletivos inteligentes que se cruzam, se chocam ou se misturam sobre as grandes águas do dilúvio informacional” (LÉVY, 1999, p.163).

Desta maneira, segundo Lévy, as funções cognitivas do ser humano são modificadas em face das interações produzidas no ciberespaço, uma vez que as tecnologias intelectuais são desenvolvidas de forma coletiva, pela mediação dos novos e diferentes suportes tecnológicos. Reportando-nos à educação, em tal contexto o professor deve assumir o papel de mediador ao incentivar a inteligência coletiva promovendo a utilização de ferramentas tecnológicas que valorize a produção dos saberes não acadêmicos.

Conforme todo o exposto, entendemos que cabe à escola desenvolver, portanto, a produção de saberes construídos de forma cooperativa. Ao considerarmos a sociedade de conhecimento - da informação ou em rede -, ou seja, ao compreendermos a cibercultura como fenômeno subjacente à sociedade contemporânea, mais nos aproximamos da função atual da escola e de seus atores. Neste sentido, entendemos como Lévy (1999) que a revolução tecnológica é culturalmente irreversível, e devidamente constituída no processo histórico-social que coloca lado a lado comunicação e tecnologia e imprime questionamentos à sociedade em muitos aspectos.

No que se refere ao processo educacional, é necessário investigar que educação esta sociedade espera articular neste paradigma. Embora, por todo o exposto, isso nos leve a nos posicionar favoravelmente à urgência de viabilizarmos práticas na escola que se relacionem ao uso das tecnologias digitais, também defendemos a necessidade de que essas práticas se efetivem no cotidiano escolar de forma crítica, considerando as interações que se efetuem nele a partir de seus diferentes sujeitos. Por isso, interessa-nos continuar investigando acerca deste cotidiano, para melhor compreender os obstáculos com os quais nos deparamos nesta pesquisa ao tratamos da relação entre tecnologias e educação.

Kenski (2007), em *Educação e Tecnologias- o novo ritmo da informação*, no intuito de atualizar o sentido da palavra tecnologia, esclarece que o termo se refere a todo recurso do qual o ser humano pode dispor para intervir de forma produtiva no meio em que vive, a partir de sua inventividade, mediada pelo uso de suas faculdades mentais. Segundo a autora, portanto, ao nos referirmos à presença das novas tecnologias, devemos entendê-las como “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2007, pp. 24-25). Neste sentido, essas tecnologias partem da informação para se constituírem através de um “espaço de ação virtual” com o uso de

equipamentos e suportes específicos, que necessitam ser assumidos como recursos didáticos efetivos à garantia de uma melhor aprendizagem, a partir de uma ação docente crítica.

Kenski afirma que a “educação e as tecnologias são indissociáveis”, pois também promovem a socialização do que se tornou inovador, promovendo a integração entre o indivíduo e o grupo social e modificando “profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes” (KENSKI, 2007, pp. 43-44). Contudo, a autora alerta para o fato de que é necessário estabelecer claramente os objetivos da inserção dos novos recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem, para que haja promoção da qualidade necessária ao processo.

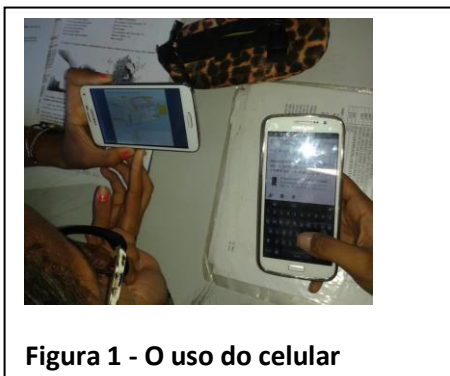
Ao ressaltar a questão da qualidade da aprendizagem a partir do uso das novas tecnologias, Kenski (2007) pontua alguns dos entraves relacionados à questão no Brasil, como a inadequação de programas educacionais ao nosso público alvo, a mercantilização de trabalhos escolares pela rede etc. Contudo, é na seção intitulada “O que não deu certo na educação” que pudemos observar aproximações mais claras com a nossa prática como professoras da escola pública básica, uma vez que a autora explicita certos entraves também presentes no nosso percurso durante a realização desta pesquisa, em favor de uma docência e aprendizagem mais significativas. Os aspectos apontados pela autora e que destacamos como fundamentais para o encaminhamento da pesquisa são os relativos à formação em serviço do professor e às condições de trabalho precárias para o exercício da sua função, considerando as novas exigências atreladas ao desenvolvimento social, político, econômico e cultural da sociedade.

De maneira geral, Kenski (2007) situa os entraves relativos ao uso de tecnologias na educação, em nossas escolas, no campo dos aspectos técnico-operacionais e administrativo. No primeiro, situam-se os problemas relacionados à instalação, manutenção e manuseio dos equipamentos relacionados às diferentes mídias; no segundo, mais abrangente, temos problemas relacionados desde a gestão dos recursos disponibilizados para a implementação dos programas e projetos até aqueles relacionados à carreira do professor, pois abarca questões como ausência de tempo, na sua carga de trabalho - para efetivamente gerir meios de se dedicar às atividades de formação - e salários insatisfatórios - apesar dos reiterados discursos sobre a necessidade de valorização docente.

A autora também destaca que as propostas de treinamento do professor encontram-se dissociadas das suas práticas não expressando, por todo o exposto, a realidade de suas práxis nas escolas onde atua, o que termina por invalidar o bom uso das tecnologias na escola, por conta de práticas indevidas. Uma delas é o cerceamento do uso da internet. E quando existe a liberação do acesso, no caso das escolas do ensino médio, por exemplo, os próprios professores não sabem como conduzir as aulas e muitos se limitam a vigiar os alunos para que esses não acessem informações indesejadas por aqueles durante as atividades propostas. Outro dado interessante é o fato de que, em muitas escolas, acaba ocorrendo um “superdimensionamento do papel dos computadores na ação educativa” (KENSKI, 2007, p.59), desconsiderando-se que na educação o uso da tecnologia, seja ela qual for, necessita de uma especificidade que se relacione ao conteúdo e ao propósito da aprendizagem.

## **2. O olhar crítico-reflexivo sobre a adesão à proposta da *fanpage* didática**

Partindo da metáfora da sala de aula como laboratório, Lüdke (2000) advoga em favor do professor-pesquisador. A autora retoma a fala de Stenhouse, segundo o qual “a ideia é de uma ciência educacional na qual cada classe é um laboratório, cada professor um membro da comunidade científica” (LÜDKE, 2000, p.103). Como pontua a autora, nas “três últimas décadas vem se consolidando na discussão acadêmica uma perspectiva de valorização da pesquisa e de estímulo ao seu desenvolvimento junto às atividades do docente da educação básica” (LÜDKE, 2000, p.103). Com base nisso, assumimos esse papel de pesquisadoras e fizemos uma leitura crítica dessa proposta didática que integrou a tecnologia ao planejamento pedagógico.



**Figura 1 - O uso do celular**



**Figura 2 - Momento da criação da fan page**

Os resultados obtidos mostram que nas duas escolas houve boa receptividade quanto ao uso da sequência didática, de maneira geral. A sequência didática, conforme descreve Zabala (1998), é “um conjunto de atividades, ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores quanto pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). Neste sentido, o trabalho de LE e LP contemplaram, basicamente, a seguinte orientação, pré-leitura, leitura e pós-leitura. O trabalho foi desenvolvido através de etapas que compreenderam a sala de aula, o laboratório da escola e os domicílios dos alunos, que acessaram de suas casas a internet para proporem as pesquisas e concluírem algumas atividades.

Vale destacar que na escola federal uma das etapas pôde ocorrer no laboratório de informática, enquanto que na estadual a atividade foi realizada em sala de aula, porque não foi possível o acesso ao laboratório. Nesse caso os alunos apoiaram-se no uso dos celulares para realizarem as pesquisas que articulassem o tema às atividades propostas, segundo as etapas a serem desenvolvidas (pré-leitura, leitura e pós-leitura), como pretendem mostrar as imagens das figuras seguintes.

As atividades propostas em cada sequência (LE e LP) procuraram se adequar às Orientações Curriculares de cada disciplina e série envolvidas, contemplando as devidas habilidades e competências informadas oficialmente. Para a construção das *fanpages* foram empregadas certas estratégias, discutidas e elaboradas processualmente, entre os alunos e nós, professoras, a partir de um contrato pedagógico.

Na escola federal, as estratégias para a construção da *fanpage* foram desenvolvidas no laboratório e ali mesmo houve a abertura da página ao passo que, na escola estadual, esta etapa foi executada *a posteriori*, tanto pelo uso do celular dos alunos como dos seus computadores, em seus domicílios. No caso da escola federal, uma das estratégias desenvolvidas foi a criação de perfis fictícios para cada grupo de alunos para que trabalhassem de forma colaborativa antes e durante as postagens na página. Já na escola estadual, vale destacar que o uso de grupo de discussão no *facebook* tornou-se um recurso didático já utilizado pela professora para disponibilizar conteúdos mais

específicos de sua disciplina. Esse uso era compartilhado com outros professores de outras disciplinas. Assim, foi a partir desse grupo de discussão que as estratégias foram desenvolvidas no projeto para a construção da *fanpage*. Contudo, a ferramenta *fanpage* os alunos não utilizavam.

As estratégias implementadas nas duas escolas requereram uma grande capacidade de organização e de trabalho cooperativo, uma vez que as turmas precisaram desenvolver as habilidades necessárias à execução do objetivo principal do projeto pedagógico que desenhamos em conjunto, que era a conscientização das pessoas (não só da comunidade escolar) acerca de questões urgentes relacionadas à sustentabilidade, como a captação de recursos hídricos, reciclagem de materiais, economia de água e energia, medidas antipoluentes voltadas para o meio ambiente e etc.

Como defendido por Kenski (2007), foi fundamental que as professoras, apresentassem os objetivos definidos de forma clara, a fim de que as interações desencadeadas apresentassem sentido para a aprendizagem. Nesse caso, foi promover, por meio da perspectiva do multiletramento, uma reflexão crítica acerca do tema da Sustentabilidade. Para tanto, através da sequência didática, foram apresentados textos de **domínios discursivos**<sup>2</sup> variados, como o literário, o jornalístico, o informal etc., em que foi possível envolver - pelos debates e pelos registros das discussões, segundo as etapas da sequência proposta - tanto a comunidade escolar como as demais pessoas através do uso de uma ferramenta midiática significativa.

Como se verá adiante, a perspectiva dos multiletramentos na escola, compreende uma abordagem das práticas letradas a partir das mídias mais diversas, procurando evidenciar a especificidade das suas linguagens e da importância de desenvolver um pensamento crítico que favoreça a oportunização de produções que vão além do mero registro escrito e impresso, tradicionais. Além disso, promover a inclusão digital, como defendido por Pereira (2011) e Coscarelli (2011), significa oferecer ao aluno condições de organizar seu conhecimento e flexibilizá-lo em favor de sua formação crítica. Assim, a mediação virtual junto aos alunos visou a estimulá-los quanto a sua participação ativa e crítica nas *fanpages*.

Os alunos da escola estadual cursavam a última série do ensino médio, e mostraram-se mais receptivos à proposta o que pode ser explicado por uma rotina de uso didático da ferramenta *Facebook*, promovida pelo grupo de discussão que já faz parte do planejamento adotado pela professora em suas práticas. Desta forma, as mediações *on-line* - centradas nesse grupo de discussão - objetivaram incentivar a produção da *fanpage*, entendendo que o tema Sustentabilidade permitia uma ampla e rica exploração.

Abaixo, seguem as imagens de duas *fanpages* abertas pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio, da escola estadual:

---

<sup>2</sup> Por **domínios discursivos**, entendemos, como Marcuschi (2005;2008), se tratar de formas de comunicação dadas pela prática social, com intencionalidade e interpretação próprias, que se estabelecem determinando os formatos de textos que geram o que denomina-se como “gênero textual”. Na sequência didática proposta, utilizamos poema (letra de música), tira, charge, editorial, cartazes e documentário em vídeo.





Figura 3 – Fanpages abertas pelas turmas 3007 e 3005 da escola estadual

Os alunos da escola federal pertencem ao 1º ano do ensino médio e mostraram um nível de comprometimento menor, embora, aos poucos, verificamos maior adesão à proposta. Foi possível observar que eles ficaram surpresos com a proposta do uso do *Facebook* no espaço escolar e bastante motivados com a criação e personalização dos perfis fictícios. No entanto, no que tange às postagens de textos relativos ao tema que estávamos abordando, a motivação foi menor. Além disso, revelou-se, a partir da atuação deles, que a significação de “produção” que trazem consigo é a de postar textos. Nesse sentido, a interação entre alunos e com a professora foi realmente muito pequena e sem maiores aprofundamentos. Isso nos chamou atenção para a necessidade de ressignificarmos a concepção que se traz sobre o que é produzir, além de trabalharmos com mais ênfase as práticas de multiletramentos (ROJO, 2012) em nossas aulas, aproveitando-se o potencial oferecido pelo acesso à internet .

Nessa perspectiva os multiletramentos potencializam as ferramentas para além da escrita manual e impressa, pois utiliza o dinamismo de outras ferramentas, como o áudio, o vídeo, o tratamento da imagem, a edição e diagramação (ROJO, 2012, p. 21). Os alunos da escola federal tinham um elemento facilitador que era a possibilidade de acessar a rede no espaço escolar, inclusive através da rede *wifi*, o que poderia potencializar o trabalho colaborativo. No entanto, suas postagens se pautaram, basicamente, na busca de imagens que mostravam o meio ambiente degradado e outras que mostravam modos para evitar essa destruição. Não houve uma multiplicidade de gêneros discursivos, apesar da orientação da professora nesse sentido, da mesma forma que o diálogo entre os grupos para a produção coletiva, que poderia ter se dado através dos “comentários”, não aconteceu. A interação foi basicamente entre professora e alunos, porém não houve aprofundamento da discussão do tema.

Os resultados desta experiência de uso didático da ferramenta *Facebook* revelaram a necessidade de ressignificarmos o uso das redes para além do entretenimento, principalmente pelo potencial que ela apresenta para o desenvolvimento mais significativo dos multiletramentos, que conforme Rojo (2012, p. 21), requerem práticas de produção e também de análise crítica como receptor. Essa pesquisa nos mostrou, portanto, a urgência de trabalharmos tais práticas com os nossos alunos para que possam cada vez mais assumir um papel ativo na construção do conhecimento, da mesma forma que nos fez confirmar sobre a necessidade do uso contínuo, ao invés de um “projeto” pontual.

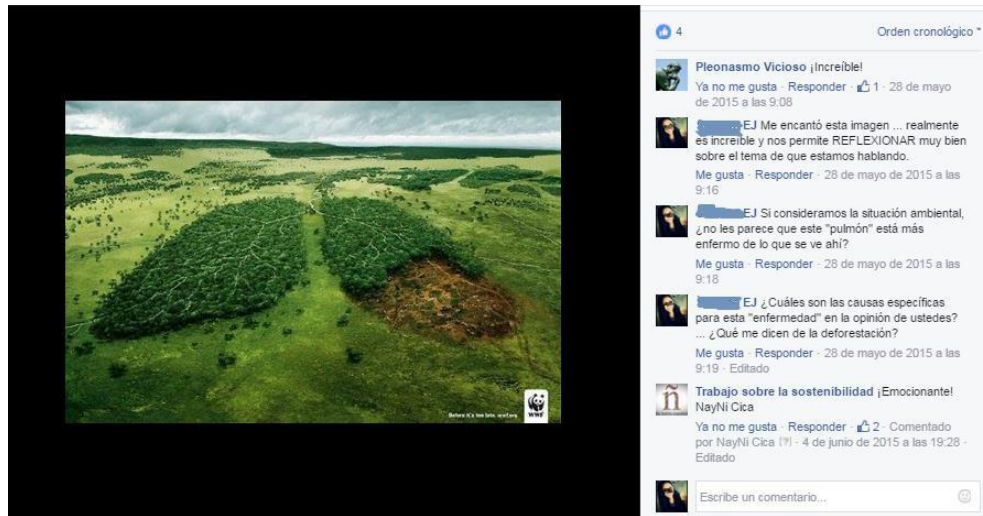


Figura 4 – Mediação da professora nos comentários da *fanpage* da turma do 1º ano



Figura 5 – Silenciamento virtual dos alunos da turma do 1º ano

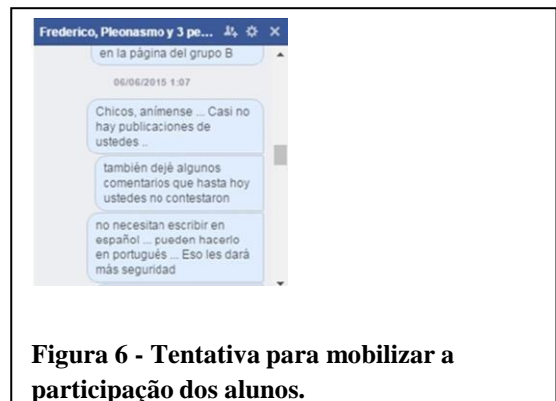


Figura 6 - Tentativa para mobilizar a participação dos alunos.

Em relação à mediação que efetuamos *on-line*, verificamos que ações como essas requerem um tempo maior dedicado a este tipo de atividade. Outro fato, revelado na experiência vivida na escola, é que a escola também nem sempre oferece as condições técnico-operacionais ou/e as condições de caráter administrativo adequadas ou desejáveis, como aponta Kenski (2007) - na escola estadual, por exemplo, os demais professores que se envolveram com o projeto, neste contexto, terminaram por fazê-lo por satisfação e interesse pessoais, em domicílio, já que não dispunham dos recursos e de tempo para desenvolver as ações na própria escola.

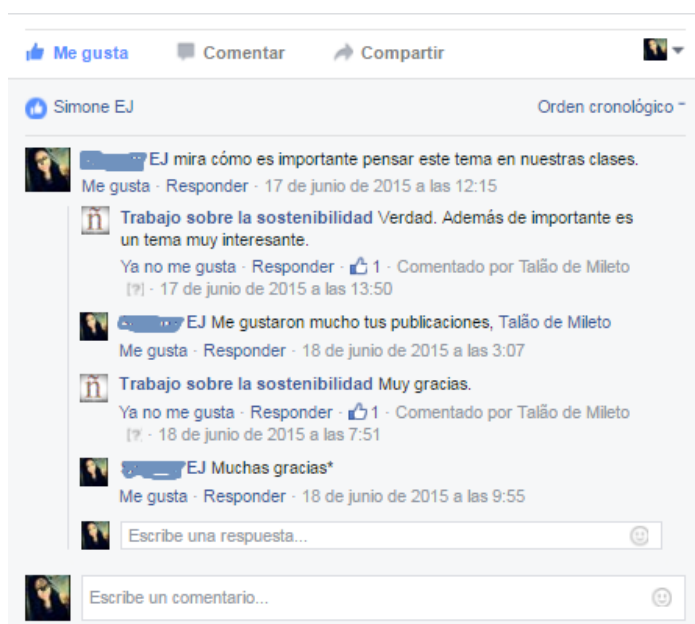


Figura 7 – A interação decorreu de maneira mais significativa, com o transcorrer do processo.

Como já havíamos percebido, tanto empiricamente como através de pesquisas bibliográficas, sabemos que os jovens que representam o atual contingente da nossa educação básica, sobretudo da modalidade do ensino médio, foco deste trabalho, passam cada vez mais tempo *on-line*, em interação constante, potencializando as relações sociais, opinando, dialogando, etc. Ficou evidente para nós que ainda é a busca pelo prazer ou entretenimento que motiva essa adesão significativa dos jovens às redes sociais.

Comparando o trabalho pedagógico desenvolvido junto às duas turmas, a partir do fato de que em uma delas – da rede estadual - o uso da rede social com um fim didático para construção de saber coletivo já faz parte do processo de ensino-aprendizagem, foi possível concluir sobre a importância e necessidade de elaboração de um planejamento específico, por parte do professor, com objetivos definidos e aporte teórico-metodológico adequado, a fim de incluir a rede social nas atividades escolares, no sentido de promover um aprendizagem significativa e a adesão a essa proposta que integra educação e tecnologia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- COSCARELLI, C. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa: *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.
- KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu. São Paulo: Ed.34, 1999.
- LIMA, L. C. C. *Análise das práticas docentes de planejamento e mediação em redes sociais no ensino médio*. 2011. 146 p. Dissertação – (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2011.
- LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. M. (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em 20 mai. 2015
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 20 mai. 2015.
- PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C.; COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa: *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.
- PRENSKY, M. *Nativos Digitais e imigrantes Digitais*. Disponível em <<http://www.educacao-a-distancia.com/quem-sao-os-nativos-digitais/>>. Acesso em 20 jun. 2015.
- RECUERO, R; SOARES, P. *Violência simbólica e redes sociais no facebook: o caso da fanpage “Diva Depressão”*. Galaxia (São Paulo, Online), n. 26, p. 239-254, dez. 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-25532013000300019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-25532013000300019). Acesso em 05 jul 2016.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ZABALA, Antonio. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.