



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN

LUCIANA IDALGO DA SILVA

O USO DO *FACEBOOK* NO CONTEXTO ESCOLAR: OS GÊNEROS
***MEME* E FOTOPOEMA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA**
INGLESA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Londrina

2016

LUCIANA IDALGO DA SILVA

**O USO DO *FACEBOOK* NO CONTEXTO ESCOLAR: OS GÊNEROS
MEME E FOTOPOEMA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA
INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alessandra Dutra.

Londrina

2016

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação e o seu respectivo Produto Educacional estão licenciados sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

S586u Silva, Luciana Idalgo da
O uso do *Facebook* no contexto escolar: os gêneros *meme* e fotopoema para a produção textual em Língua Inglesa / Luciana Idalgo da Silva. - Londrina : [s.n.], 2016.
62 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a Dr^a Alessandra Dutra.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2016.
Bibliografia: f. 57-62.

1. Tecnologia da informação. 2. Facebook (Rede social on-line). 3. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Escrita. I. Dutra, Alessandra, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507



Ministério da Educação **Universidade
Tecnológica Federal do Paraná** Programa
de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Humanas, Sociais e da Natureza.



PPGEN

TERMO DE APROVAÇÃO

O USO DO *FACEBOOK* NO CONTEXTO ESCOLAR: OS GÊNEROS *MEME* E FOTOPOEMA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA

por

LUCIANA IDALGO DA SILVA

Dissertação de Mestrado apresentada no dia 10 de dezembro de 2016 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, Câmpus Londrina, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A mestranda foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**. (Aprovado ou Reprovado).

Profa. Dra. Alessandra Dutra (UTFPR)

Orientadora

Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos (UNIOESTE)

Membro Titular

Profa. Dra. Michele Salles El Kadri (UEL)

Membro Titular

Profa. Dra. Alessandra Dutra

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN.

A FOLHA DE APROVAÇÃO ASSINADA ENCONTRA-SE ARQUIVADA NA SECRETARIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN.

Dedico este trabalho à minha família, por todo apoio, incentivo e amor dispensados a este período tão importante de minha vida. Por sempre estarem ao meu lado mesmo com a distância, me amparando desde o processo de seleção até a banca de defesa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, por ter colocado pessoas especiais no meu caminho profissional, as quais me guiaram e incentivaram a aperfeiçoar a minha carreira acadêmica.

À minha família, que sempre me apoiou e me incentivou a ter forças e nunca desistir de lutar. Que sempre esteve ao meu lado, me dedicando amor, agindo com paciência até nos momentos mais difíceis. Que representam a minha maior motivação e que são a base da minha vida e da pessoa que eu sou.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram e que estiveram ao meu lado durante todo este percurso. Que comemoraram comigo quando fui aprovada na seleção e que agora comemorarão mais essa conquista em minha vida.

Aos professores do Mestrado em Ensino, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, por compartilharem seus conhecimentos, e me proporcionarem a oportunidade de aprender com cada um de deles.

Sou grata a todos que, direta ou indiretamente, participaram da minha vida de mestranda, que foi árdua, intensa e muito gratificante!

IDALGO, Luciana. **O uso do *Facebook* no contexto escolar: os gêneros *meme* e *fotopoema* para a produção textual em Língua Inglesa.** 2016. 62 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2016.

RESUMO

As novas tecnologias estão sendo disponibilizadas no contexto escolar com grande variedade de recursos e meios de interação, os quais envolvem tanto os alunos quanto os professores. No entanto, essas novidades tecnológicas estão fazendo com que algumas escolas criem certa resistência aos meios digitais, por se tratar de um ambiente tradicionalmente conservador. Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivos despertar o interesse dos alunos para o ensino de língua estrangeira por meio da utilização das TIC; criar uma página do *Facebook*, para a prática da habilidade de *Writing*, no tocante a produção dos gêneros digitais *meme* e *fotopoema*; aprofundar as técnicas de *Writing* dos alunos por meio do uso de diferentes métodos de interação como o *Facebook* e o *WhatsApp*; e apresentar e analisar a aplicação do Produto Educacional elaborado pela pesquisadora. Para isso, a pesquisa se baseia nos pressupostos de alguns estudiosos como Araújo e Leffa (2016); Phillips, Baird e Fogg (2012); e Marcuschi e Xavier (2004; 2010 e 2011), os quais discutem assuntos como a leitura e a produção textual na era digital e o ensino de línguas com uso das novas tecnologias. Como procedimentos metodológicos foram utilizadas as pesquisas descritiva, bibliográfica, analítica, experimental, de campo e pesquisa-ação. Para obterem-se os dados, analisaram-se os resultados das produções dos gêneros *meme* e *fotopoema* com base em alguns critérios, sendo eles: em termos de engajamento dos alunos, de uso da Língua Inglesa, de pontos positivos levantados pelos alunos e de apropriação das características dos gêneros propostos. Acredita-se que as atividades propostas atenderam aos escopos e apresentaram pontos positivos, visto que houve a criação da página do *Facebook*, foi possível trabalhar a habilidade de *Writing*, os alunos produziram, de modo satisfatório e criativo, os gêneros *meme* e *fotopoema*, e suas produções textuais foram publicadas na rede social *Facebook*. Espera-se oferecer uma contribuição ao campo educacional, mais especificamente à área de ensino de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Novas Tecnologias. Ensino. Língua Inglesa. Produção Textual. *Writing*.

IDALGO, Luciana. **The use of Facebook in the school context: the genres meme and fotopoema for the textual production in English Language.** 2016. 62 pgs. Dissertation (Professional Master's Program in Teaching of Human Science, Social and Nature) - Federal Technological University of Paraná. Londrina, 2016.

ABSTRACT

The new technologies are being made available in the school context with a variety of resources and means of interaction, which involve both the students and the teachers. However, these technological innovations are doing some schools to create certain resistance to digital media, for this is a traditionally conservative environment. Thus, this research aims to arouse the interest of students to foreign language teaching through the use of ICT; to create a Facebook page, to practice the Writing skills, in relation to the production of the digital genres meme and photopoem; to deepen Writing techniques through the use of different methods of interaction such as Facebook and WhatsApp; and to present and analyze the educational product developed by the researcher. For this, the research is based on the assumptions of some authors like Araújo and Leffa (2016); Phillips, Baird and Fogg (2012); and Marcuschi and Xavier (2004; 2010 e 2011), which discuss issues such as reading and textual production in digital age and language teaching based on new technologies. As methodological procedures were used the descriptive research, literature, analytical, experimental, field and action research. To obtain the data, were analyzed the results of the productions of the genres meme and photopoema based on some criteria, being: in terms of engagement of the students, use of the English Language, positive points raised by the students and appropriation of the characteristics of the proposed genres. It is believed that the proposed activities met the scopes and presented positive points, since there was the creation of the Facebook page, it was possible to work on Writing's skills, the students produced, in a satisfactory and creative way, the genres meme and photopoem, and their textual productions were published on the social network Facebook. It is expected to offer a contribution to the educational field, specifically to the English Language teaching area.

Keywords: New Technologies. Teaching. English Language. Textual Productions. Writing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E NOVAS TECNOLOGIAS	11
2.1 O <i>Facebook</i> como ferramenta para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.....	15
2.2 Linguagem digital.....	23
2.3 O gênero <i>meme</i>	26
2.4 O gênero fotopoema	30
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
3.1 Tipos de pesquisa	33
3.2 O contexto da pesquisa	35
3.3 Os participantes da pesquisa.....	36
3.4 A elaboração do produto educacional	37
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	45
4.1 Produção dos <i>memes</i>	45
4.2 Produção dos fotopoemas	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

O contexto escolar encontra-se marcado pelo constante avanço tecnológico na sociedade e a *Internet* constitui-se importante recurso no processo de ensino e aprendizagem. Tal conjuntura exige maior atenção em relação à formação inicial dos novos professores, bem como na formação continuada daqueles que já exercem a profissão, uma vez que, atualmente, torna-se indispensável o letramento tecnológico para a capacitação docente.

Devido a esse avanço, é importante que o professor adquira conhecimentos tecnológicos e seja receptivo às mudanças sociais. Nessa linha de pensamento, Cope e Kalantziz (2000) observam que a sociedade encontra-se em transformação e que as relações de trabalho também mudam e passam a exigir profissionais com iniciativa e pensamento crítico. Dessa maneira, o docente precisa estar em constante busca para acompanhar as inovações tecnológicas presentes na sociedade.

O educando está inserido desde muito pequeno no mundo digital e tais inovações no ensino e aprendizagem estão desenhando um novo paradigma na educação brasileira, o que muitas vezes resulta em desafios enfrentados pelos professores e pela escola. No entanto, é por meio dessas novas tecnologias que estão sendo disponibilizadas grandes variedades de recursos e de meios de interação, e dentre eles está a rede social *Facebook*.

Conscientes das características desta atual sociedade tecnológica, na qual a linguagem constitui o mecanismo mais importante de relação entre as sociedades, percebe-se a importância que a tecnologia tem para o ensino de língua estrangeira, como recurso que complementa as propostas de ensino. Desse modo, de que forma o uso das novas tecnologias, com orientação e direcionamento, podem contribuir para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio?

Tendo em vista o cenário das novas tecnologias e pensando no uso do *Facebook* como ferramenta de ensino, surgiu o interesse em saber como poderia ser realizado o trabalho de produção textual na disciplina de Língua Inglesa por meio do uso de uma página no *Facebook*, bem como em saber qual é a linguagem utilizada nessa ferramenta. Conforme Marcuschi (2010), todos os textos se manifestam em algum gênero textual e são reflexos do ambiente em que são produzidos. Ou seja,

para o autor, as comunicações efetuadas por meio de gêneros textuais existentes no espaço virtual podem também ser chamadas de gêneros digitais.

Segundo Dudeney e Hockly (2007), as situações nas quais os professores utilizam a tecnologia podem variar vastamente. A não disponibilidade de acesso aos computadores, o receio às novas tecnologias e a falta de conhecimento e/ou formação sobre o uso de recursos tecnológicos podem comprometer a utilização dessas ferramentas em sala de aula. Dessa forma, a justificativa desta pesquisa consiste em considerar o uso das novas tecnologias no ambiente escolar, para que, por meio delas e juntamente com um trabalho organizado e sistemático, seja possível utilizá-las para aprimorar o ensino de Língua Inglesa.

O interesse pelo tema surgiu de uma observação da pesquisadora em seu contexto de trabalho, no qual sentia-se a falta de atividades voltadas para a produção textual dos alunos, visto que o material adotado pela escola não contemplava tal habilidade da Língua Inglesa. Para atender ao desenvolvimento dessa competência linguística e ir ao encontro do interesse dos estudantes do Ensino Médio, foram selecionados os gêneros *meme* e fotopoema, por se tratarem de gêneros curtos e que possibilitam o exercício do potencial criativo, pertinentes para iniciar o trabalho de *Writing* com os discentes. Devido à falta de tempo em sala de aula para efetivar essa proposta, buscou-se realizar as produções fora do ambiente escolar, utilizando ferramentas tecnológicas de fácil acesso e presentes na vida desses estudantes.

Diante disso, esta pesquisa tem por objetivos despertar o interesse dos alunos para o ensino de língua estrangeira por meio da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); criar uma página do *Facebook* para a prática da habilidade de *Writing*, no tocante a produção dos gêneros digitais *meme* e fotopoema; aprofundar as técnicas de *Writing* dos alunos por meio do uso de diferentes meios de interação como o *Facebook* e o *WhatsApp*; e apresentar e analisar a aplicação do Produto Educacional elaborado pela pesquisadora.

A partir das reflexões sobre a importância de se utilizar as TIC no ambiente escolar, o atual estudo tem por hipótese de que o uso da rede social *Facebook* no Ensino Médio para trabalhar a produção textual em inglês pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade escrita de forma mais eficaz. Outra hipótese é a de que o trabalho com a produção textual, pautado na utilização de recursos

tecnológicos conhecidos pelos alunos, seja mais dinâmico e motivador, trazendo melhorias no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Dito isto, a primeira seção deste trabalho expõe o aporte teórico da pesquisa, o qual foi subdividido em quatro partes, que contemplam as temáticas ligadas à pesquisa e que abrangem o elemento central de investigação deste estudo. O primeiro item diz respeito ao *Facebook* como ferramenta para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, e em seguida, é discutida a linguagem utilizada nos ambientes virtuais, a linguagem digital. No terceiro item apresenta-se o gênero *meme* e, na sequência, o gênero fotopoema. Entre os principais autores que baseiam a pesquisa, estão Araújo e Leffa (2016); Phillips, Baird e Fogg (2012); e Marcuschi e Xavier (2004; 2010 e 2011), os quais discutem assuntos como a leitura e a produção textual na era digital e o ensino de línguas com o uso das novas tecnologias.

Posteriormente, segue a seção referente aos procedimentos metodológicos empregados neste estudo, no qual são descritos os tipos de pesquisa, o contexto e os participantes da pesquisa, e a elaboração e aplicação das atividades contidas no produto educacional. A seguir, exhibe-se o capítulo de apresentação e análise dos resultados obtidos a partir das produções textuais dos gêneros *meme* e fotopoemas, realizadas com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola privada situada ao norte do Paraná. As considerações finais retomam a pergunta de pesquisa, os objetivos e os principais resultados alcançados, elencando as dificuldades encontradas durante a realização deste estudo, bem como as possibilidades de trabalhos futuros.

2 O ENSINO DE LINGUA INGLESA E NOVAS TECNOLOGIAS

As novas tecnologias vêm crescendo, tomando espaço nas mais variadas esferas da sociedade, inclusive no ambiente escolar. No entanto, muitas vezes algumas escolas criam certa resistência aos meios digitais, por se tratar de um ambiente tradicionalmente conservador. Adotar novas técnicas de ensino é um desafio que, de maneira inevitável, resultará em mudanças tanto na rotina dos alunos quanto na dos professores, e mudar pode constituir um processo complexo de assimilação, embora aprimorar a metodologia de ensino seja imprescindível para a construção de novos conhecimentos.

Atualmente, faz-se indispensável pensar em transformações e melhorias para o ensino, e para que seja possível a utilização favorável das Tecnologias de Informação e Comunicação, que se fazem tão presentes na realidade dos alunos, os professores necessitam promover novas técnicas de ensino, despertando, assim, o interesse desses discentes. As inovações no ensino e aprendizagem estão criando um novo paradigma na educação brasileira, pois por meio dessas novas tecnologias estão sendo disponibilizadas grandes variedades de recursos e meios de interação que fazem parte da realidade do aluno. Olson (1976) destaca que:

A invenção de aparelhos, instrumentos e tecnologias da cultura que incluem formas simbólicas inventadas, tais como a linguagem oral, os sistemas de escrita, sistemas numéricos, recursos icônicos e as produções musicais permitem e exigem novas formas de experiências que requerem novos tipos de habilidades ou competências (OLSON, 1976, p. 18).

O autor já havia previsto na década de setenta as atuais mudanças que se propagavam principalmente no que diz respeito ao ensino, visto que nos dias de hoje é indicado às escolas sugestões para incluir as TIC em seus planos pedagógicos. Essas propostas demoraram certo tempo para se efetivarem, porém, hoje pode-se notar salas de aulas equipadas com computadores, TV *pen drive*, projetor multimídia, lousa digital, *tablets*, entre outros recursos.

Com base nesta afirmação, o documento *Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais*, elaborado em 2010 pela Secretaria de Estado da Educação, propõe o uso de tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas estaduais de educação básica do Paraná, na tentativa de diminuir a

distância entre tecnologia e sua utilização concreta no contexto educacional público, buscando a inclusão digital. Dessa forma, para dar apoio a essa política de inclusão digital e universalização de acesso ao uso de tecnologias, “apresentou-se a Política Pública denominada Paraná Digital, com vistas à implantação de 2.100 laboratórios de informática e conectividade a todas as escolas públicas estaduais do Paraná, 22 mil televisores multimídia, mais de 2.100 kit de sintonia da TV Paulo Freire” (PARANÁ, 2010, p. 8). Entretanto, em muitas dessas instituições ainda não são utilizados esses equipamentos da maneira que poderiam, pois muitos professores relatam dificuldades ao fazê-lo.

Ventromille-Castro e Ferreira (2016) observam que na atualidade,

[o] alcance das TICs na sociedade assume proporções ‘epidêmicas’. Nos mais diversos recantos, os indivíduos procuram ou são impelidos a utilizar recursos tecnológicos para desempenhar práticas sociais variadas, como fazer compras, movimentar contas bancárias, telefonar e ‘até’ aprender. Esse fato não somente deixou de ser novidade há algum tempo, como também potencializou o caráter comunicativo do ensino de línguas (VENTROMILLE-CASTRO; FERREIRA, 2016, p. 157).

Tendo em vista essa característica tecnológica da sociedade, pode-se defender a importância que tais recursos têm para o ensino de língua estrangeira, como ferramentas que podem complementar as propostas de ensino. Pois, além desses recursos tecnológicos proporcionarem o contato com uma segunda Língua, oferecem também uma importante via de aprendizagem, despertando o interesse dos alunos e motivando-os com essa nova forma de ensino.

No contexto escolar, as TIC têm se qualificado como aliadas às práticas pedagógicas visto que “[...] trazem para os estudiosos da linguagem muitas perspectivas de pesquisa” (ARAÚJO; LEFFA, 2016, p. 9). Do mesmo modo, as novas tecnologias podem auxiliar o trabalho do professor na preparação de atividades, permitir a interação em sala de aula e fora dela, aproximar pessoas e partilhar conhecimentos. Além disso, ensinar por meio das tecnologias proporciona o vasto acesso às informações, bem como maior envolvimento e engajamento dos estudantes nos exercícios propostos pelos docentes.

Moran (2013, p. 13) destaca que estas mudanças no âmbito de ensino abrangendo as TIC, muitas vezes, não ocorrem em razão de que “[...] as tecnologias móveis, que chegam às mãos de alunos e professores, trazem desafios imensos de como organizar esses processos de forma interessante, atraente e eficiente dentro e

fora da sala de aula, aproveitando o melhor de cada ambiente, presencial e digital”. Ou seja, é possível e necessário melhorar a metodologia de ensino existente, de modo que possa compreender as novas tecnologias, contudo, não é uma tarefa fácil.

Buscando aproximar a prática pedagógica do contexto atual dos alunos, a instituição escolar deve compreender as TIC enquanto aliadas e incentivar os docentes a utilizá-las com o propósito de promover o aprendizado crítico, a co-construção de conhecimento e a reflexão do que foi acessado e aprendido. Ventromille-Castro e Ferreira (2016, p.157) destacam que “tratar academicamente os aspectos que circundam a inserção das TIC na educação e na aprendizagem de línguas é um compromisso dos cursos de formação de professores”. Portanto, além da ferramenta apropriada, é imprescindível que o educador esteja preparado para utilizar a tecnologia a seu favor.

O professor deve estar ciente de que os diversos recursos tecnológicos disponíveis para o uso no ambiente escolar englobam diferentes gêneros textuais, que podem ser trabalhados de modo contextualizado em sala de aula. Nesta conjuntura, vale mencionar a definição de gênero textual dada por Bonini (2011, p. 688), ao dizer que gênero é uma “[...] unidade da interação languageira que se caracteriza por uma organização composicional, um modo característico de recepção e um modo característico de produção. Pode ser de natureza verbal, imagética, gestual, etc.”, por exemplo: editorial, reportagem, notícia, romance, entre outros.

Marcuschi (2004) afirma que gêneros virtuais ou digitais constituem o nome dado às novas modalidades de gêneros textuais surgidas com o aparecimento da *Internet*. Tais gêneros permitem, dentre outras funções, a comunicação entre duas ou mais pessoas mediadas pelo computador. Conforme o autor, a Comunicação Mediada por Computador (CMC), como é conhecida, corresponde à maneira de interação caracterizada basicamente pela centralidade da escrita e pela variedade de semioses: imagens, sons, texto escrito.

De acordo com Brydon (2011), o crescimento na utilização da *Internet* está levando a uma chamada para os multiletramentos, ou letramentos digitais. Tal termo passou a existir como uma precisão de se indicar o grau de competência de um usuário em meios eletrônico-digitais. Conforme Soares (2009), esse vocábulo corresponde à maneira como um indivíduo se apropria efetivamente da leitura e da

escrita em um espaço virtual. Os multiletramentos, segundo Baladeli (2011), consentem ao usuário digital:

[...] a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais, digitais veiculados na Internet, domínio discursivo em crescente evolução [...] e a habilidade de interpretar a língua(gem) em suas diferentes representações (BALADELI, 2011, p. 9).

A fim de que os professores se adequem às atuais transformações, a dedicação e o investimento em uma formação continuada que envolva essas mudanças estabelecem um passo importante para que seja realizado um trabalho ligado às transformações que se apresentam. Singhal (1997) adverte que os professores de línguas devem utilizar a *Internet* como uma experiência de aprendizado para si mesmos. Dessa maneira, um dos objetivos da formação docente atual precisa ser o de fazer com que os recursos oferecidos pelas novas tecnologias “contribuam para a reflexão e o desenvolvimento do espírito crítico do professor, quebrando as barreiras entre o espaço escolar e o mundo exterior, integrando-os de forma consciente e enriquecedora” (AMARAL, 2003, p. 59-60).

Segundo Marcuschi e Xavier (2010, p. 148), em razão desse universo tecnológico “a internet tem se tornado um dos meios de difusão de mensagens mais acessíveis e, desse modo, sua linguagem também se propagou e se tornou globalizada”, ou seja, essa mudança no léxico da língua exige uma padronização, visto que é resultado da necessidade de uma linguagem mais social e técnica, uma vez que o crescimento e o uso da *Internet* acabaram produzindo uma linguagem própria. Os autores destacam ainda que,

O aparecimento de uma linguagem universal, no seu sentido mais amplo, é um dos aspectos mais importantes da globalização. Assim, o inglês acabou fixando-se nessa linguagem, envolvendo, também, a padronização das palavras e dos conceitos sociais (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 150).

Os autores observam ainda que, boa parte dos avanços tecnológicos encontra-se no processo evolutivo da comunicação, caminhando para uma maior democratização da informação e, por conseguinte, do saber. Dessa forma, pode-se dizer que a *Internet* é um meio de comunicação que se encaixa no dispositivo ‘Todos e Todos’, pois “proporciona a interação entre locutor e interlocutor, uma vez que, na rede, qualquer elemento adquire a possibilidade de interação [...]” (MARCUSCHI;

XAVIER, 2010, p. 152). Os autores enfatizam ainda que a *Internet* inclui e condensa nela diversos recursos de variadas maneiras de comunicação, e que isso ocorre devido ao fato de que, além de proporcionar múltiplas funções de gêneros como o jornal, ela constitui um meio de comunicação interativo.

Além disso, há também a questão do hipertexto que, diferente dos gêneros impressos, está em constante movimento. Para Levy (1993, p. 33), “[...] um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões”. Segundo o autor, esses nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, entre outros. Sabe-se que hipertexto está ligado às novas tecnologias e que com ele surgiram também novos gêneros textuais, e que tanto o hipertexto quanto as novas tecnologias estão indiscutivelmente ligados às nossas atividades cotidianas, o que permite o acesso a uma verdadeira gama de conteúdos ao mesmo tempo.

2.1 O FACEBOOK COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Estabelecido em 2004 por Mark Zuckerberg, o *Facebook* tornou-se uma ampla rede mundial de informação e de comunicação, contendo, em 2012, cerca de um bilhão de usuários ativos, que, de acordo com os termos de uso, devem ter no mínimo 13 anos de idade. No que diz respeito ao universo educativo, Alves e Araújo (2013) afirmam que o *Facebook* oferece potencial significativo, o que permite aos alunos a prática de trabalhos em grupo, admite o compartilhar interativo sobre as aulas, favorece o crescimento da curiosidade e da motivação a propósito dos temas abordados, além de disponibilizar *links* para textos, vídeos e outros *sites* de interesse grupal. Ou seja, segundo os autores, o *Facebook* constitui um espaço que favorece a construção colaborativa do conhecimento, o compartilhamento de informações e a cocriação de ideias.

Conforme Patrício e Gonçalves (2012), o *Facebook* é uma ferramenta popular, de fácil acesso, que não carece de desenvolvimento interno ou de obtenção de *software*, sendo benéfica para alunos, professores e funcionários, além de comportar a integração de múltiplos recursos (*RSS feeds*, *blogs*, *twitter*, entre outros), e que por esses motivos não pode ser ignorada.

Não obstante, o próprio *Facebook* criou uma página específica para educadores (<http://www.facebook.com/education>), de maneira que eles possam conhecer mais acerca desta rede social e a utilizar como ferramenta para o ensino e aprendizagem.

Segundo Rabello e Haguenuer (2011), dentre as oito experiências relatadas na pesquisa deles, uma delas aborda as potencialidades e limitações do *Facebook*, demonstrando que tal rede social proporciona possibilidades de aprendizagem e trabalho colaborativo. Estes autores ressaltam que essa ferramenta:

(a) promove uma cultura comunitária virtual e aprendizado social; (b) oferece suporte para abordagens de aprendizagem inovadoras; (c) motiva os alunos; (d) permite a apresentação de conteúdo significativo por meio de materiais autênticos; e (e) oferece comunicação síncrona e assíncrona. (RABELLO; HAGUENAUER, 2011, p. 13).

Dessa forma, o *Facebook* pode proporcionar ampla interatividade e potencial pedagógico, facilitando e aperfeiçoando as metodologias de ensino. Para Rabello e Haguenuer (2011), as redes sociais são *sites* na *Internet* que permitem a interação e a comunicação entre pessoas de diferentes grupos sociais. Assim, pensando em utilizar a rede social *Facebook* para promover interação no contexto escolar, partiu-se de alguns princípios que norteiam a atividade mediadora do professor para a realização deste trabalho.

Os estudiosos Phillips, Baird e Fogg (2012) criaram um guia com sete maneiras com que os educadores podem usar o *Facebook* para ensinar e aprender, sendo elas:

1. Ajudar a desenvolver e seguir a política da escola sobre o Facebook.
 2. Incentivar os alunos a seguir as diretrizes do Facebook.
 3. Permanecer atualizado sobre as configurações de segurança e privacidade no Facebook.
 4. Promover a boa cidadania no mundo digital.
 5. Usar as páginas e os recursos de grupos do Facebook para se comunicar com alunos e pais.
 6. Adotar os estilos de aprendizagem digital, social, móvel e “sempre ligado” dos alunos do século 21.
 7. Usar o Facebook como recurso de desenvolvimento profissional
- (PHILLIPS, BAIRD, FOGG, 2012, p. 2).

O tópico de número seis oferece suporte para a pesquisa em questão, pois trata-se de propor um novo estilo de aprendizagem utilizando a rede social *Facebook*. Para Phillips, Baird e Fogg (2012), a propagação de tecnologias digitais,

sociais e móveis instituiu uma cultura em que a juventude participa mais da concepção e do compartilhamento de conteúdo, transformando intensamente o modo como os alunos se comunicam, interagem e aprendem. Segundo os autores, “em muitos casos, os alunos passam a mesma quantidade de tempo (ou mais) *on-line* em um ambiente de aprendizagem informal interagindo com colegas e recebendo comentários do que passam com seus professores na sala de aula tradicional” (PHILLIPS; BAIRD; FOGG, 2012, p. 03).

A respeito das páginas do *Facebook*, Phillips, Baird e Fogg (2012) acreditam que elas são boas para promover a interação aberta, transparente e segura entre alunos e professores. Os autores afirmam que os recursos de páginas comportam a ampliação do ensino além da sala de aula, posto que elas podem oferecer novas oportunidades de ensino e aprendizagem.

Por serem criados no mundo “sempre ligado” da mídia interativa, da *Internet* e das tecnologias de mídia social, atualmente, os alunos apresentam perspectivas e estilos de aprendizagem distintos das gerações anteriores. Segundo Phillips, Baird e Fogg (2012), o vasto uso de tecnologias sociais e móveis propicia aos adolescentes uma oportunidade única de utilizar ferramentas como o *Facebook* para instituir grupos de aprendizagem auto-organizados ou redes de aprendizagem pessoal (PLN).

Os autores propõem uma descrição geral desses novos atributos de aprendizagem e destaques a respeito de como usar o *Facebook* pode induzir esses elementos para o ambiente de aprendizagem:

- **Interativo:** alunos que criam seu próprio conteúdo e interagem por mídia social podem expressar sua identidade e criatividade.
- **Centrado no aluno:** transfere a responsabilidade pela aprendizagem para o aluno, exigindo que os alunos desempenhem um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem e fazendo com que os professores os auxiliem caso surjam dificuldades.
- **Autêntico:** os professores devem encontrar maneiras de reconciliar o uso da mídia social em sala de aula com a maneira autêntica com que os adolescentes a usam fora da sala de aula. O uso da mídia social e da tecnologia deve estar atrelado a uma meta ou atividade de aprendizagem específica.
- **Colaborativo:** a aprendizagem é uma atividade social e muitos alunos aprendem a trabalhar melhor com um grupo de colegas. Essa colaboração e os comentários dos colegas podem ser de forma virtual ou pessoalmente.
- **Sob demanda:** o conteúdo do curso deve ser disponibilizado “sob demanda” para que o aluno possa ver os materiais do curso quando, onde e como quiser, seja em um computador, telefone celular ou outro dispositivo móvel. (PHILLIPS, BAIRD, FOGG, 2012, p. 13).

Quando associadas de maneira sensata, essas comunidades de aprendizagem com base na *Web* do *Facebook* podem proporcionar suporte a um novo nível de troca e interação social que, por sua vez, originará e impulsionará a motivação dos alunos. “Tecnologias sociais, como o *Facebook*, podem ajudar os alunos a comparar seu entendimento do tópico atual do curso com seus colegas” (PHILLIPS; BAIRD; FOGG, 2012, p. 14).

No campo internacional, Llorens e Cadpferro (2001), por exemplo, frisam o potencial do *Facebook* como ferramenta de aprendizagem colaborativa *online* e alegam como características deste SRS¹ que auxiliam o trabalho colaborativo:

- (1) sua facilidade para a criação e administração de um grupo de trabalho;
- (2) sua interface simples, que descomplica a utilização de suas ferramentas básicas e próprias;
- (3) a possibilidade de bate-papo, troca de mensagens e marcação em fotos ou imagens;
- (4) seu alto grau de conectividade externa (com conteúdos externos);
- (5) sua capacidade interna de expansão, por exemplo, através da instalação de módulos;
- (6) seu poderoso suporte para aprendizagem móvel. (LLORENS; CADPFERRO, 2001, p. 202).

Em contrapartida, Llorens e Cadpferro (2011) assinalam como fraquezas deste SRS para a colaboratividade:

- (1) a presença de muitos elementos distrativos;
- (2) a organização e dinâmica do “*feed*” de notícias ou comentários que podem dificultar a visualização de informações;
- (3) a falta de um verdadeiro sistema ou ferramenta mais eficiente para a marcação, filtragem, busca e organização de informações;
- (4) o fato de que as páginas de grupo são simples e não possuem funções que facilitam o trabalho em grupo;
- (5) a impossibilidade de instalação de aplicativos para um grupo como um todo (cada integrante deve fazê-lo individualmente);
- (6) a limitação de ações de grupo a um administrador;
- (7) o fato de o *Facebook* não possuir ferramentas de videoconferência que permitam a interação via vídeo e áudio de forma síncrona. (LLORENS; CADPFERRO, 2001, p. 202).

A análise de Llorens e Cadpferro (2011) elucida que há vantagens e desvantagens no uso do *Facebook* para o ensino colaborativo, porém as insuficiências apontadas pelos autores podem ser providas pelo trabalho docente ou

¹ SRS – *Sites* de redes sociais.

por outras ferramentas tecnológicas, possibilitando a utilização desse SRS como instrumento pedagógico significativo.

Allegrette et al. (2012) aludem que o *Facebook* apresenta diversas vantagens pedagógicas, tais como a facilidade de conversação, o amparo na diminuição das relações hierárquicas de poder entre professor e alunos, a melhora do grau de relacionamento, o suporte à interação entre estudantes, pondo fim ao discurso limitado professor-aluno e a viabilidade de suprir sistemas de gerenciamento de aprendizagem formais como o *moodle* e *Blackboard*. Além dessas características comunicacionais e de interatividade, Allegrette et al. (2012) indicam a possibilidade de o *Facebook* ser utilizado em uma aprendizagem com currículo flexível, destruindo os muros da escola, ultrapassando o tempo e o espaço formais, proporcionando novas maneiras de tratar o conhecimento no contexto escolar num modelo de escola expandida.

Igualmente Allegrette et al. (2012) acreditam que o *Facebook* condiz com o modelo de cibercultura proposto por Lévy (1999), no qual a percepção do conhecimento é uma construção simultaneamente individual e coletiva, visto que a aprendizagem é participativa, a autoria é partilhada e a chance de integração de tecnologias digitais amplia o padrão escolar tradicional.

Weissheimer e Leandro (2016, p.124) advertem que em meio às diversas redes sociais existentes o *Facebook* merece destaque. Segundo eles, “o potencial pedagógico do FB recai sobre o fato de ele ser um espaço altamente interativo, no qual aparentemente as pessoas se sentem mais livres para dizer o que pensam e mais dispostas a construir juntas o conhecimento, seja sobre o que for”.

Os estudiosos Wilson, Gosling e Graham (2014), na área de psicologia, realizaram uma revisão de literatura acerca do *Facebook* e identificaram 412 artigos relevantes em periódicos acadêmicos, textos em anais com avaliação de pareceristas e relatos de pesquisas empíricas, todos publicados até janeiro de 2012, ficando de fora teses e dissertações. Os autores notaram que os textos abordavam temas que podiam ser analisados em cinco categorias: análise descritiva de usuários; motivações para o uso do *Facebook*; apresentação de identidade; papel do *Facebook* nas interações sociais e privacidade e divulgação de informação.

Segundo Paiva (2016),

O FB tornou-se objeto de pesquisa em várias áreas e, a cada dia, aparecem mais estudos sobre essa fascinante rede social. Em 2 de maio de 2014, o sistema de busca do Portal da Capes registrava 181.528 textos nos quais constava a palavra Facebook e em 11 de abril de 2015, 217.818, o que demonstra o alto interesse pelo tema (PAIVA, 2016, p.66).

Nota-se que a cada ano que passa o número de estudos envolvendo a rede social *Facebook* vem crescendo em diversas áreas do conhecimento, trazendo novas perspectivas para o campo da educação e do ensino de línguas. Tal observação elucida que não se pode ignorar o potencial dessa ferramenta no âmbito educacional, devido às diversas possibilidades de interação que ela proporciona aos aprendizes.

Aragão e Dias (2016) frisam que:

Estudos sobre o FB têm aumentado. Em um levantamento no banco de teses e dissertações da Capes feito em junho de 2014, foram encontrados 91 registros de trabalhos cujo tema é o FB: 76 dissertações de mestrado e quinze teses de doutorado. Dessas produções, seis são de 2011 e 85 são de 2012. O maior número de trabalhos está voltado para a compreensão do uso do FB como estratégia de *marketing*, especialmente, de propaganda política, totalizando 24 trabalhos. Em segundo lugar, temos trabalhos que focam a comunicação institucional através do FB, com dezenove trabalhos. Logo em seguida, temos catorze trabalhos cujo tema são as relações pessoais construídas pelo FB e o tema de violência e *bullying* tem destaque em quatro trabalhos. Em quarto lugar, temos oito trabalhos sobre engenharia de sistemas, computação e FB. Em quinto lugar, temos o tema da educação superior e o uso do FB com seis trabalhos. Em quinto lugar, temos o tema da língua/linguagem com apenas três trabalhos. Finalmente, jornalismo e outros temas ficam com doze trabalhos. Observamos ainda poucos trabalhos com o foco na interface entre o FB e ensino/aprendizagem (ARAGÃO; DIAS, 2016, p. 116).

Os autores observam que o número de estudos incluindo *Facebook* e o ensino de línguas ainda é escasso, porém tal índice vem crescendo, e segundo os estudiosos “estudos indicam que estudantes de ensino superior avaliam positivamente a aprendizagem de inglês a partir do uso de SRS [...]” (ARAGÃO; DIAS, 2016, p. 116). Ressaltam ainda que outros autores têm relacionado o uso de SRS à motivação dos alunos com o aprendizado de línguas.

Finardi e Pimentel (2013, p. 250) observam em seu estudo a respeito das crenças de professores de inglês sobre o uso do *Facebook* que ele “é visto como um suporte extra que pode ajudar na interação aluno-professor, mas ainda não é reconhecido como uma ferramenta relevante de suporte ao ensino em geral e ao ensino da Língua Inglesa especificamente”. Finardi et. al. (2013) também avaliaram

o potencial do *Facebook* para a prática significativa do inglês, comparando algumas das possibilidades de uso dessa rede social com teorias, metodologias e noções de aquisição de língua adicional.

Finardi et. al. (2013) apontam que o *Facebook* apresenta muitas opções de interação, admitindo ao aprendiz utilizar as estruturas sintáticas e lexicais da língua adicional de modo contextualizado, negociando significados para receber, notar e produzir insumo linguístico compreensível. Os autores comparam ainda as possibilidades do *Facebook* com a abordagem comunicativa, apontando que essa rede social se encaixa como uma ferramenta relevante nessa abordagem, tendo em vista que permite a comunicação em situações reais e autênticas. Os autores concluíram que o *Facebook* é uma ferramenta significativa de prática do inglês como língua adicional, cujo potencial pedagógico ainda é pouco explorado no âmbito em que ele foi investigado.

Finardi e Veronez (2013) realizaram um estudo com alunos e professores universitários a respeito do uso do *Facebook* como ferramenta de comunicação entre eles, observando que os docentes veem o uso do *Facebook* de um modo positivamente refletido em seus relacionamentos em sala de aula, no entanto reconhecem que mesmo apresentando um potencial pedagógico acentuado, a rede social ainda é pouco explorada. Desse modo, o estudo conclui que o *Facebook* pode configurar ferramenta relevante de comunicação entre professores e alunos como suporte ao ensino e aprendizagem de inglês e que os professores estão cientes de como o *Facebook* pode ser usado como ferramenta de comunicação com alunos, mesmo que não o usem como tal, ainda apreensivos com a necessidade de conservar sua autoridade e privacidade.

Ainda no âmbito do ensino e da aprendizagem de inglês, Faria (2010) realizou uma pesquisa em uma turma de Graduação em Letras, visando ao ensino de inglês por meio de tarefas colaborativas, utilizando uma rede social. Além de outros pontos levantados pelo autor, sua pesquisa sugere também que o uso de SRS pode estabelecer um fator motivador da aprendizagem de Língua Inglesa, uma vez que os alunos são familiarizados com o uso dos SRS à interação com falantes do inglês.

Santos (2014) analisou o número de páginas do *Facebook* pautadas na prática e aprendizagem de inglês como língua adicional usando as palavras *English, practice, learning and teaching* para realizar a busca. O autor utilizou alguns critérios

de avaliação e, após a seleção, foram encontradas mais de 3 mil páginas. O expressivo número de páginas encontradas para ensinar inglês indica que muitos aprendizes usam o *Facebook* com objetivos pedagógicos, confirmando parcialmente a observação de Finardi e Veronez (2013), ressaltando que o escasso uso dessa rede como ferramenta pedagógica possa estar mais ligada ao uso feito pelos professores do que pelos alunos.

A respeito disso, Finardi e Porcino (2016) ressaltam que,

Se, por um lado, os aprendizes estão usando mais e mais a internet e o FB para aprender de forma autônoma e, por outro, temos o pouco uso dessas ferramentas por professores, parece-nos haver uma lacuna de comunicação e objetivos entre alunos e professores que pode ser explicada, em parte, pela falta de investimento na educação inicial e continuada de professores para o uso de TICs na educação (FINARDI; PORCINO, 2016, p. 108).

Weissheimer e Leandro (2016), em seu estudo sobre *Facebook* e aprendizagem híbrida de inglês na universidade, observam que as análises feitas por eles os levam a defender o uso pedagógico do *Facebook* na aprendizagem de inglês como L2, visto que:

[...] tal rede social parece ter potencial para desenvolver a autonomia colaborativa dos aprendizes. Da mesma forma, os aprendizes, que já utilizam a ferramenta para outros fins, parecem não ter restrições a utilizá-la academicamente. Por meio de *sites* como o FB podemos permitir que a aprendizagem ocorra em outros espaços além da sala de aula. Não é possível ensinar tudo que os aprendizes necessitam saber apenas em sala de aula, daí o benefício trazido por aplicativos da *Web 2.0* para o ensino-aprendizagem inclusive de L2. (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016, p. 136).

A respeito da autonomia desenvolvida pelo uso de SRS pelos estudantes, Weissheimer e Leandro (2016) dizem que a aprendizagem autônoma colaborativa pode acontecer quando os estudantes de inglês interagem por meio de um grupo no *Facebook* em um ambiente híbrido de aprendizagem, no qual podem “debater questões, compartilhar informações e materiais e, assim, construir colaborativamente o conhecimento acerca da língua-alvo, ao mesmo tempo em que aumentam substancialmente o grau de exposição a essa língua” (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016, p. 127).

Acredita-se que tal situação contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno em razão de que o ambiente virtual pareça ser menos intimidante que a

sala de aula e demanda mais envolvimento individual do discente. Nesta conjuntura, Aragão e Dias (2016) ressaltam também que:

A aprendizagem de inglês não deve se restringir ao tempo limitado de aula. A autonomia é imprescindível. Os encontros com os estudantes devem ser usados para que eles queiram também buscar outras experiências com a língua e também para proporcioná-las àqueles que não têm acesso a equipamentos e práticas de uso de inglês por meio de ferramentas digitais (ARAGÃO E DIAS, 2016. p. 116-117).

Além da autonomia que o trabalho realizado com redes sociais de maneira sistemática pode desenvolver, Gomes (2016, p.82) ressalta que “no meio digital, os alunos acabam produzindo gêneros textuais não privilegiados na escola, utilizando, em algumas situações, formas de escrita não convencionais e linguagens não escolarizadas, como a audiovisual ou multimídia, por exemplo”. Com base nisto, a proposta buscou trazer esses gêneros para o contexto escolar, proporcionando o contato com ferramentas digitais, visando aprimorar a habilidade de *Writing* dos alunos.

2.2 LINGUAGEM DIGITAL

Muitas pessoas utilizam a *Internet* por necessidade de comunicação e/ou para diversão, e uma considerável parcela delas compreende o sentido das palavras inglesas que aparecem nos *sites*. Mesmo que às vezes tenham dificuldade em defini-las, isso não impede que consigam entender as mensagens que são transmitidas. O fato da maioria dos *sites* serem de fácil acesso contribui para a compreensão sobre o que se diz naquele ambiente. Mas afinal, como é a linguagem utilizada pelos ambientes virtuais?

O desenvolvimento da *Internet* está resultando em um novo arquétipo de comunicação, constituindo uma linguagem acessível cujos termos estão sendo transpostos para o contexto social, sendo noticiados como uma linguagem global. Porém, Orlandi (2000, p. 101) afirma que o escritor precisa se atentar ao uso da linguagem, uma vez que “não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos”.

Para Bakhtin (1981, p. 76), a “linguagem é um fenômeno eminentemente social que se processa na e pela interação entre dois ou mais interlocutores”, ou seja, toda a interação acontece por meio de um discurso cuja tipologia muda de acordo com a intimidade dos interlocutores e com a maneira que a interação ocorre. Assim, pode-se entender que a linguagem produzida na *Internet* acontece de maneira diferente da produzida em sala de aula, por se tratar de um contexto diferente, no qual os interlocutores também interagem de modo distinto.

Segundo Marcuschi e Xavier (2010), o homem utiliza diversos recursos para criar meios de suprir suas necessidades de comunicação, interagir com o mundo e expandir seus conhecimentos, formando assim um conjunto de linguagens técnicas. Desse modo, cada tipo de linguagem apresenta diferentes tipos de elementos intralinguísticos e extralinguísticos, expondo características específicas. A linguagem virtual não é diferente, uma vez que apresenta características próprias de uma área técnica (*Internet*).

Para Cabré (1993), há uma relação de intersecção entre a língua geral e linguagem de especialidade, visto que a primeira constitui o código que unifica as pessoas e a segunda é o que as diversifica. Marcuschi e Xavier (2010) observam que essa intersecção também acontece na linguagem virtual, uma vez que a linguagem utilizada nos *sites* em inglês leva à globalização, e a dos *sites* em português aponta a individualidade do conhecimento e da cultura de uma nação.

Dessa maneira, a linguagem virtual permite que o indivíduo participe e inteire-se dos acontecimentos sociais e universais, pois encontra-se em contato com uma linguagem globalizada, conhecida por variadas culturas. Laface (1998) afirma que se trata de uma unificação e disseminação de conhecimentos, a fim de que haja linguagem universal e comunicativa, ponderando que o homem encontrar-se-á construindo a sua própria história.

Apesar da grande variedade de linguagens (informal, formal, técnica, literária, acadêmica), e sabendo que cada uma corresponde aos fins específicos das diversas situações de comunicação, faz-se importante que todo falante tenha acesso a tais linguagens, como meio de participar ativa e criticamente na sociedade.

De acordo com Marcuschi e Xavier (2010), essa linguagem surgiu da necessidade de denominar esses códigos criados para a comunicação em um contexto específico, que se originam a partir da língua geral, resultando na criação lexical no discurso da *Internet*. Essas expressões de criação lexical provêm da

Língua Inglesa, visto que a maioria são termos importados do inglês, com adaptações para a Língua Portuguesa, ou até mesmo com a forma original.

Marcuschi e Xavier (2010) ressaltam que:

[...] toda criação lexical passa por duas fases. A primeira refere-se ao aparecimento do neologismo em um determinado quadro enunciativo; a segunda acontece na ocasião em que ele é apreendido, aceito e registrado pelos falantes do grupo social. Ao passar da primeira fase para a segunda, o neologismo deixa de pertencer ao campo da fala e passa a referir-se à classe de neologismo da língua. A partir de sua verdadeira aceitação, a unidade deixa seu caráter neológico e une-se às demais unidades lexicais. Contudo, só é considerada definitiva ao ser dicionarizada, deixando de ser um neologismo, passando a ser vocábulo de uso da língua (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 158).

Essas novas criações e inserções lexicais são possíveis, pois o léxico é uma esfera aberta e ilimitada, a qual permite alterações de significado, empréstimos e criações de caráter neológico, sendo esse o resultado da necessidade de se nomear os avanços tecnológicos e as novas conquistas humanas. Marcuschi e Xavier (2010) explicam que a formação do léxico da *Internet* passa pela criação, pela aceitação e pela vulgarização e/ou banalização, uma vez que alguém o cria, a fim de situar a comunidade que, ao aceitar e popularizar o termo, passa a utilizá-lo constantemente. Os autores observam ainda que “ao considerarmos a linguagem da internet como sendo globalizada, devemos esclarecer dois fatores importantes: a necessidade de normalização da terminologia e o processo de banalização dos termos” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 159).

Para Barbosa (1996), apesar dos termos *banalização*, *vulgarização* e *popularização* serem utilizados como sinônimos, por meio de uma análise semântica é possível notar que se tratam de ações distintas. Nesta pesquisa, utiliza-se a concepção de banalização/vulgarização no sentido de propagação de conhecimentos técnicos e científicos, uma vez que esse processo promove facilitação na comunicação entre especialistas e leigos.

Atualmente, os termos utilizados na *Internet* já se encontram incorporados na linguagem cotidiana, não existindo mais estranheza por parte dos interlocutores. No entanto, alguns ainda têm dificuldades para compreender tal linguagem, especialmente para aqueles que não detêm conhecimento em Língua Inglesa, uma vez que a maioria dos termos é de origem inglesa.

Pelo fato de ser difícil impedir a disseminação dessas expressões estrangeiras na área da *Internet*, uma vez que elas se encontram em quase toda tecnologia existente, decidiu-se aproveitar essa linguagem e trazê-la ainda mais para o dia-a-dia dos alunos, criando um ambiente virtual (página do *Facebook*) no qual seja possível promover a interação entre os interlocutores por meio de produções textuais em Língua Inglesa.

2.3 O GÊNERO *MEME*

Hoje em dia, a sociedade encontra-se constantemente rodeada por um elevado número de informações, e a *internet* constitui-se excelente meio para a divulgação dessas informações, sejam elas por meio de imagens, textos escritos, vídeos, músicas, e outros gêneros digitais, como os *memes*, por exemplo. Isso comumente acontece nas redes sociais, ambiente em que a maioria dos alunos está inserida. Os *memes* têm a capacidade de alcançar milhares de pessoas em poucos minutos, pois além de apresentarem uma linguagem informal, são criados a partir de imagens icônicas. O trabalho com os *memes* contribui para diversos fatores, uma vez que enriquece a compreensão de contexto, compreensão de formas de uso da escrita (como a ironia) e adaptação à imagem.

O conceito de *meme* surgiu no contexto da proposta revolucionária de Richard Dawkins, em sua obra *O gene egoísta*, publicada originalmente em 1976. De origem grega, *meme* é a abreviação de *mimeme*, que significa imitação. Segundo o autor, assim como o gene, que é uma representação biológica e natural do ser humano, o *meme* seria seu correspondente meramente cultural, pois é uma unidade de informação com capacidade de se multiplicar, por meio das ideias e informações que se propagam de indivíduo para indivíduo.

De acordo com Dawkins (2007):

Exemplos de memes são melodias, ideias, *slogans*, as modas no vestuário, as maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Tal como os genes se propagam no *pool* gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os memes também se propagam no *pool* de memes saltando de cérebro para cérebro (Grifo do autor) (DAWKINS, 2007, p.330).

Blackmore (1999) é outra grande defensora desse novo gênero, e para a pesquisadora:

[...] quando você imita alguma outra pessoa, algo é passado adiante. Este 'algo' pode então ser passado adiante novamente, e de novo, e assim ganhar vida própria. Podemos chamar esta coisa de uma ideia, uma instrução, um comportamento, uma informação... Mas se nós vamos estudá-la precisamos dar a ela um nome. Felizmente, há um nome. É o 'meme'. (Tradução da autora) (BLACKMORE, 1999, p. 04).

Entretanto, para os *memes*, a variação não é dada em cópias perfeitas, mas sim a partir de alterações que aumentam a chance de a ideia conservar-se viva, mesmo que modificada, conforme sintetizado no esquema a seguir:



Desse modo, há um texto original que é a base para os demais textos (que ocasionarão outros, seguindo uma cadeia criativa). Sua produção incide a partir do processamento desse primeiro texto, e tem seu desfecho na reprodução. Todavia, é importante lembrar que este gênero não tem uma finalização como proposta, posto que sua intenção é ser variável, e sofrer várias interferências. Conforme Marcuschi (2011):

O gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais (MARCUSCHI, 2011, p.19).

Quando esse gênero é empregado no estudo da comunicação e especialmente na atualidade, com a análise da dinâmica da *Internet*, faz-se

indispensável uma análise mais elaborada. Dessa maneira, Dawkins (2007) reconhece que:

Ao que parece, a palavra “meme” está se mostrando, ela própria, um bom meme. É bastante usada hoje em dia e entrou, em 1988 na lista oficial de palavras a serem consideradas para as edições futuras do Oxford English dictionary. Isso aumenta ainda mais a minha preocupação em reafirmar que as minhas pretensões de discutir a cultura humana eram quase inexistentes, de tão modestas. As minhas verdadeiras pretensões – elas são reconhecidamente grandes - vão numa direção completamente diferente. Quero reivindicar um poder quase ilimitado para as entidades auto-replicadoras ligeiramente imperfeitas que surgirem em qualquer parte do universo (DAWKINS, 2007, p. 506).

A tabela a seguir mostra a classificação dos *memes* com relação à fidelidade (capacidade de gerar cópias com maior semelhança ao *meme* original), fecundidade (capacidade do *meme* de gerar cópias), e longevidade (capacidade do *meme* de permanecer no tempo), e que Dawkins (2007) e Blackmore (1999) apontam como características essenciais dos *memes* para a sua sobrevivência:

FIDELIDADE	FECUNDIDADE	LONGEVIDADE	ALCANCE
Replicadores	Epidêmico	Persistentes	Globais
Metamórficos	Fecundos	Voláteis	Locais
Miméticos	-	-	-

Fonte: RECUERO (2007, p. 27).

A difusão dos *memes* é cíclica e nem sempre alude à reprodução fiel da ideia original. Inversamente, as mudanças e transformações são frequentes e comparadas, em sua abordagem, às mutações genéticas: indispensáveis para a sobrevivência do *meme*. De tal modo, as diferenças por meio das quais os indivíduos repetem as ideias são, por definição, parte do *meme*. Segundo Gunders e Brown (2010, p.04), “um *meme* é uma expressão cultural que é passada adiante de uma pessoa ou grupo para outra pessoa ou grupo” (tradução da autora).

Pode-se dizer que tal gênero está ligado à cultura que é comparada ao gene, que transmite informações e que resulta em uma maneira de evolução. Como descreve Dawkins (2007):

A maior parte daquilo que o homem tem de pouco usual pode ser resumida numa palavra: “cultura”. A transmissão cultural é análoga à transmissão

genética, no sentido de que, apesar de ser essencialmente conservadora, pode dar origem a uma forma de evolução (DAWKINS, 2007, p. 325).

A seguir, com base nos estudos de Santos (2013), expõe-se um quadro-síntese com traços característicos do gênero *meme*:

TRAÇOS CARACTERÍSTICOS	GÊNERO TEXTUAL
1- Nome específico	<i>Meme</i>
2- Contexto de produção e recepção: a) autor b) leitor preferencial c) suporte d) tempo de produção e) local de produção f) evento deflagrador da produção	a) internautas escolares ou não escolares. b) internautas em geral / pessoas que interagem pelas redes sociais digitais. c) <i>Internet</i> ; computador; <i>smartphones</i> e <i>tablets</i> d) momento anterior à publicação. e) bastante flexível, provavelmente a residência do autor. f) existem diversos, por exemplo, uma ação espontânea, ou um cumprimento de atividade escolar.
3- Tema/conteúdo	Admite assuntos de diferentes áreas, por exemplo, política, educação, cultura, economia, saúde, entre outros.
4- Função/objetivo	Imitar pessoas, animais e/ou outros seres com a intenção de humor, ironia, autopropaganda, crítica, mudança de comportamento, demonstração de criatividade, entre outras.
5- Organização básica/estrutura:	Pode apresentar ou não palavra, expressão ou enunciado/frase na margem superior; normalmente contém uma foto chamativa, colorida ou em preto e branco, como primeiro plano;

	pode apresentar ou não uma palavra, expressão ou enunciado/frase na margem inferior, referente à imagem e ao texto escrito na margem superior.
6- Linguagem/estilo:	Linguagem mista (imagens e palavras) com predomínio da escrita informal, clara, coerente, coesa, concisa, normalmente empregada em 1º pessoa, com um grau elevado de autoria.

Fonte: A autora da pesquisa

2.4 O GÊNERO FOTOPOEMA

Antigamente, buscava-se algo que expressasse facilmente a beleza e a simplicidade da vida, das experiências vividas e do que se enxergava. Desse modo, compreendeu-se que só se era possível elucidar todas estas coisas de maneira única, por meio da poesia, porquanto igualmente falava Cesário Verde², um respeitável poeta Português que retratava o que via por meio da poesia, e dizia que pintava quadros com palavras. E realmente pintava, suas poesias entornavam coloração, surrealismo, verdade, aflição, agonia, alegria, liberdade e grandiosidade. Assim, a poesia foi criada com o anseio de conseguir "pintar com palavras".

Já a fotografia é tudo que abrange técnicas de um conceito mínimo de estética. Pode ser o desejo de transmitir uma ideia de maneira rápida e precisa, sem a obrigação de um desenho prévio ou de escrever um texto. Conforme destaca Flusser (1985, p.13), "imagens são superfícies que pretendem representar algo", e a fotografia permite que mesmo um indivíduo pouco alfabetizado possa compreender o objeto, a cena, a situação retratada e extrair dali uma interpretação, ou seja, qualquer indivíduo pode "ler" uma imagem, e tentar compreender o que a imagem representa.

² José Joaquim Cesário Verde (1855-1886), respeitável poeta português, visto como um dos predecessores e grande influência do estilo poético realizado no século XX em Portugal.

De acordo com Flusser (1985), a imagem é um código aberto, indefinido e suscetível às diversas interpretações que dependem do preparo cultural de cada leitor, entretanto, a existência de um discurso fotográfico ou uma linguagem fotográfica delimita, de certo modo, a pretendida abertura ou liberdade desmesurada de leitura da imagem pelos receptores, sobretudo para aqueles principiantes na área, que apreciam a linguagem fotográfica, ainda que se saiba que a imagem é sempre conotativa, pois utiliza símbolos “conotativos”.

Dessa maneira, o fotopoema constitui-se da junção da poesia em si e da fotografia. Nele encontra-se um poema sob uma imagem, o que muitas vezes já fala por si, causando um maior impacto no leitor.

Rodella (2009) observa que

A fotografia poética por sua vez nasce do interesse do artista em manifestar algo, em representar a natureza ou de intervir nesta natureza com elementos que despertem uma manifestação qualquer. A foto poética é livre enquanto depende da criatividade sem limites do artista. A intencionalidade do autor deste tipo de imagem é produzir sensações, leituras muito mais nos campos estéticos e sensíveis do que do informativo, e muitas vezes estas imagens são produzidas sem intencionalidade, já que o artista tem uma postura menos “racional” frente à sua obra - o que importa na maioria dos casos é a criatividade, a intuição a sensibilidade, menos que o raciocínio articulado do repórter fotográfico (RODELLA, 2009, p. 02).

De acordo com Camargo (1999), as imagens expressivas ou poéticas encontram referência na cultura e no repertório coletivo, “dando a estas imagens uma existência autônoma que não se restringe aos seus usos funcionais ou documentais, mas sim às suas potencialidades expressivas e, portanto, estéticas” (CAMARGO, 1999, p. 27).

O artista enquanto enunciador provoca os argumentos e dispositivos que serão contemplados, compreendidos pelos leitores de sua obra, traçando de maneira intencional ou intuitiva as narrativas possíveis, determinando o tema, o assunto, os elementos significantes que podem não ter uma coerência, como no movimento surrealista, mas que podem ser percebidos por quem contempla a obra.

A seguir, com base nos estudos de Santos (2013), expõe-se um quadro-síntese com traços característicos do gênero fotopoema:

TRAÇOS CARACTERÍSTICOS	GÊNERO TEXTUAL
1- Nome específico	Fotopoema

<p>2- Contexto de produção e recepção:</p> <p>a) autor b) leitor preferencial c) suporte d) tempo de produção e) local de produção f) evento deflagrador da produção</p>	<p>a) internautas escolares ou não escolares e poetas amadores ou profissionais. b) pessoas que interagem pelas redes sociais digitais e que gostam de poesia. c) <i>Internet</i>, computador; <i>smartphones</i>, <i>tablets</i> e livros. d) momento anterior à publicação. e) provavelmente a residência do autor ou a escola/academia. f) existem diversos, por exemplo, uma ação espontânea, ou um cumprimento de atividade escolar.</p>
<p>3- Tema/conteúdo</p>	<p>Normalmente envolve assuntos relacionados aos sentimentos, como amor, saudade, entre outros.</p>
<p>4- Função/objetivo</p>	<p>Associar a poesia à fotografia, com a intenção de despertar emoção, sentimentos.</p>
<p>5- Organização básica/estrutura:</p>	<p>Apresenta uma foto colorida ou em preto e branco, como primeiro plano, e um poema disposto sob ela, referente ou não à imagem.</p>
<p>6- Linguagem/estilo:</p>	<p>Linguagem mista (imagens e palavras) com predomínio da escrita formal, clara, coerente, coesa, concisa, normalmente empregada em 1º pessoa, com um grau elevado de autoria.</p>

Fonte: A autora da pesquisa

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta a metodologia utilizada para a execução deste estudo. Nela descrevem-se os tipos de pesquisa, os instrumentos empregados para a coleta de dados, os tipos de estudo, o contexto e os participantes da pesquisa, para posteriormente serem relatados os procedimentos usados para gerar os resultados, as formas de análise, a participação dos envolvidos e as etapas da aplicação do produto. Por fim, abordar-se-ão as potencialidades originárias da interação entre os alunos e as ferramentas tecnológicas utilizadas por eles para o aprimoramento da habilidade de *Writing*, por meio da mediação da professora-pesquisadora.

3.1 TIPOS DE PESQUISA

Os tipos de pesquisa utilizados nesse estudo são descritiva, bibliográfica, de campo, experimental, pesquisa-ação e analítica. A pesquisa é descritiva, pois descreve todos os passos do estudo em questão, e segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa tem como objetivo principal a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos, tendo como característica a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Barros e Lehfeld (2007) destacam ainda que na pesquisa descritiva realizam-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. Ou seja, ela tem por finalidade observar, registrar e descrever os fenômenos. Neste estudo, houve descrição dos traços enunciativos característicos dos gêneros *meme* e fotopoema, por exemplo.

É bibliográfica, uma vez que é baseada na busca de informações relevantes ao tema do estudo, e do levantamento da literatura correspondente a esse tema. Realizaram-se pesquisas bibliográficas para fundamentar o estudo e dar suporte à criação do produto educacional. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

É também pesquisa de campo, uma vez que ela é concretizada no ambiente escolar, no qual são realizados o levantamento de dados e a aplicação das atividades contidas no produto educacional. Conforme observa Tozoni-Reis (2009, p. 28), “a pesquisa de campo em educação, portanto, caracteriza-se pela ida do pesquisador ao campo, aos espaços educativos para coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorre”. Para Gil (2002), este tipo de pesquisa é basicamente realizado por meio da observação direta das atividades do grupo que constitui o objeto de estudo, e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que incide naquela realidade.

Ela também é experimental, uma vez que se criou uma página no *Facebook* para aperfeiçoar a habilidade de *Writing* dos alunos participantes da pesquisa, em que eles puderam utilizar diferentes recursos tecnológicos para realizarem suas produções textuais, os quais foram testados previamente pela professora-pesquisadora. Gil (2002) observa que,

A pesquisa experimental constitui o delineamento mais prestigiado nos meios científicos. Consiste essencialmente em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. Trata-se de uma pesquisa em que o pesquisador é um agente ativo, e não um observador passivo (GIL, 2002, p. 48).

É pesquisa-ação uma vez que corresponde, segundo Thiollent (1986, p. 14), “a um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Em outras palavras, a pesquisa-ação é qualificada assim quando há uma ação por parte das pessoas envolvidas no processo de investigação, visando solucionar problemas coletivos agindo ativamente no meio em que está sendo inserida. Tal metodologia corresponde à pesquisa em questão visto que houve uma investigação para solucionar um problema presente no contexto educacional da pesquisadora, ou seja, para sanar a lacuna referente à habilidade de *Writing* dos alunos.

Por fim, a pesquisa é também analítica, pois analisa e interpreta o processo de criação e de aplicação do produto educacional, ou seja, analisa os resultados alcançados. Este tipo de pesquisa envolve o estudo e a avaliação das informações obtidas na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno. O pesquisador vai além

da descrição das características, analisando e explicando porque os fatos aconteceram de tal modo.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Para a efetivação da pesquisa, inicialmente, apresentou-se a proposta à direção e à coordenação do ambiente escolar no qual seria desenvolvida a aplicação do produto. Posteriormente, entregou-se um termo de autorização aos alunos participantes da pesquisa para que fosse assinado pelos pais ou responsáveis, em razão de que os nomes seriam expostos na página do *Facebook* destinada à publicação das produções textuais. Em seguida, analisaram-se quais seriam os recursos utilizados para a execução de cada produção e nos temas que seriam viáveis à turma. Por fim, explicou-se aos participantes como e porquê ocorreriam tais atividades, e qual era o objetivo da elaboração deste produto educacional.

A aplicação das atividades contidas no produto educacional realizou-se em uma escola particular situada ao Norte do Paraná. Para a explanação dos temas e gêneros textuais, encontraram-se alguns obstáculos, uma vez que na escola em questão não havia sala de informática. Assim, sempre que se precisou explicar ou mostrar algo aos alunos, utilizou-se o *notebook* pessoal da professora-pesquisadora.

Por outro lado, todos os participantes da pesquisa contavam com *smartphones*, computadores e *Internet* em seu ambiente familiar, o que não constitui um empecilho para realizar as produções solicitadas extrassala. Até mesmo no espaço escolar, sempre que foi necessário levar o *notebook* para as aulas explicativas, liberou-se a *Internet* para tal finalidade.

A escolha da escola e da turma deu-se pelo fato do material didático utilizado pela instituição trazer em sua maioria apenas textos para interpretação, com questões objetivas e quase nunca dissertativas. Com relação às produções textuais em Língua Inglesa, elas não eram contempladas em nenhum momento no material didático.

Trabalhar tal habilidade como algo complementar ao material também constituía um desafio, pois o material era extenso e cobrava-se do professor finalizá-lo até o final do bimestre. Alegava-se por parte da instituição que quem cobrava

eram os pais, por estarem pagando pelo material, e que dessa forma, esperava-se que fosse concluído ao final de cada bimestre, não importando se estavam sendo contempladas as quatro habilidades da Língua Inglesa: *Speaking*, *Reading*, *Listening* e *Writing*.

Entretanto, um dos fatores motivadores para a elaboração desta proposta de pesquisa foi a possibilidade de se criar um ambiente em que os alunos pudessem realizar produções textuais em Língua Inglesa, reconhecer sua capacidade e serem reconhecidos. Já que, além de produzirem utilizando ferramentas digitais, suas produções ficariam acessíveis a um público bem amplo e diversificado, o que poderia motivar os alunos a realizar boas produções textuais.

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os 19 participantes selecionados correspondem a uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Escolheu-se essa classe pelo fato de a professora-pesquisadora ter ministrado a disciplina de Inglês a esses alunos desde o Ensino Fundamental, notando uma lacuna no que diz respeito à habilidade de *Writing*. Via, portanto, uma chance de prepará-los melhor para as demais séries do Ensino Médio, o que resultaria posteriormente numa melhor preparação para o vestibular, o que constitui uma cobrança por parte da direção e coordenação de escolas particulares.

Os alunos não apresentaram resistência nem para conhecer a proposta, nem para realizarem as produções que lhes foram solicitadas. Entretanto no princípio, existiu receio por parte de alguns, que diziam que não conseguiriam escrever absolutamente nada em inglês. No entanto, ao realizar uma dinâmica com a turma para avaliar a quantidade de palavras que conheciam em Língua Inglesa, o resultado os deixou mais confiantes.

O período selecionado para a aplicação foi o quarto bimestre do ano de 2015, no qual intercalou-se material didático, explicações e direcionamentos a respeito da aplicação do produto, avaliações e recuperações mensais e bimestrais. Importante destacar que a falta de tempo em sala de aula para se trabalhar a habilidade de *Writing* constitui outro ponto motivador para a criação desse produto, que visa à

produção dos alunos fora do ambiente escolar, utilizando ferramentas tecnológicas de fácil acesso e presente na vida deles.

Por fim, ressalta-se que, para que realmente houvesse participação dos alunos nas atividades propostas, houve atribuição de nota para cada produção. Até mesmo porque tal proposta constituía parte do planejamento escolar, no qual os conteúdos abordados revisavam assuntos como verbo *To Be*, *Wh-Questions*, *Personal Pronouns*, entre outros.

3.4 A ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O processo de elaboração e aplicação do produto educacional deu-se inicialmente com a criação da página do *Facebook*, intitulada *Improving Your Writing Skills*³, apresentada aos alunos, seguida da explicação do processo que seria desenvolvido para a realização das produções textuais. Criou-se também um grupo no *WhatsApp* para facilitar a comunicação fora do contexto escolar, tanto para tirar dúvidas, quanto para a correção das produções antes de postá-las na página.



³ Disponível em: <https://www.facebook.com/improvingyourwritingskills/?ref=aymt_homepage_panel>

Figura 1- Página do Facebook “*Improving Your Writing Skills*”
Fonte: A autora

O produto educacional elaborado diz respeito a um *site*, no qual estão contidas as atividades que foram desenvolvidas com os alunos participantes da pesquisa, o *site* intitulado *Teacher’s Guide*⁴ traz o passo a passo seguido para a efetivação da proposta, podendo ser acessado por outros profissionais interessados em realizar a mesma atividade. Foi necessária a criação deste *site*, visto que a rede social *Facebook* não pode ser considerada um produto educacional por ser uma plataforma já existente, desse modo, será considerada suporte para o trabalho com a produção textual em Língua Inglesa e de divulgação dos gêneros produzidos pelos alunos.



A aplicação teve carga horária de 12 h/aulas presenciais e a maior parte da carga horária efetivou-se fora da sala de aula, uma vez que não havia possibilidade de desenvolver a atividade durante as aulas, devido ao material didático adotado pela escola não contemplar essa habilidade da Língua Inglesa. A respeito disso, Phillips, Baird e Fogg (2011, p.02) destacam que “o *Facebook* pode aprimorar a aprendizagem dentro e fora da sala de aula”.

⁴ Disponível em: <http://luhidalgo.wixsite.com/iyws>

O primeiro encontro foi realizado no dia 13 de outubro de 2015 das 9h10min às 11h05min. Os 19 alunos estavam presentes, e como todos possuíam conta no *Facebook*, apresentou-se a página no *Facebook* intitulada *Improving Your Writing Skills*, que já havia sido criada previamente, convidando-os a segui-la. No dia em questão, a professora-pesquisadora levou seu *notebook* para a aula, para que por meio dele fosse possível apresentar a página aos alunos.

Explicou-se a eles qual era o objetivo das atividades e como surgira a ideia de desenvolver a proposta, explanou-se também como ela seria desenvolvida e analisada. Entregou-se aos alunos o termo de responsabilidade para que fosse assinado pelos pais, autorizando a publicação das produções textuais na página com o nome dos filhos, visto que eram menores de idade.

Os alunos participantes receberam bem a proposta e concordaram em participar da aplicação do produto, ressaltando que seria interessante estudar Língua Inglesa utilizando um material diferente da apostila, principalmente por se tratar de uma ferramenta digital.

Após a explicação da atividade, expôs-se à turma qual seria o tema da primeira produção, o gênero *meme*, elucidando-se no que consistia o gênero e o que era esperado que fizessem. Foi disponibilizado a eles no quadro de giz e também no grupo do *WhatsApp* um site⁵ para a criação dos *memes*, com diversas imagens e espaço adequado para a inserção dos textos.

Como critérios para a criação dos *memes*, a turma deveria acessar o *site* disponibilizado a eles, escolher um *meme* de seu interesse, que incitasse sua imaginação, e por fim escrever um pequeno texto com o objetivo de justificar a escolha da imagem e provocar humor a quem o lesse. Após, deveriam salvar o *meme* e enviar a imagem para a professora por meio do grupo do *WhatsApp*. Quem tivesse dúvidas quanto ao vocabulário poderia recorrer ao grupo do *WhatsApp* para pedir subsídio à professora antes de enviar sua versão final.

Para auxiliar os estudantes na escrita das produções, utilizou-se como referência o capítulo 5 - *Decisões preliminares sobre o texto a produzir* - da obra *Técnicas de Redação – O que é preciso saber para bem escrever*, de Garcez (2004). Antes de realizarem as produções, foram questionados com algumas perguntas, tais como:

⁵ Disponível em: <<http://geradormemes.com/>>

- Quais os objetivos do texto que vou produzir?
- Que informações quero transmitir?
- Qual o gênero de texto mais adequado aos meus objetivos?
- Que estruturas de linguagem devo usar? (GARCEZ, 2004, p. 61).

Essas questões foram traduzidas para a Língua Inglesa e postadas também na página do *Facebook* para serem lembrete constante aos alunos, não apenas para as produções que deveriam realizar no momento da aplicação do produto, como também para todas as outras que tiverem que realizar durante o percurso escolar e para servir de auxílio para o público que acessasse a página.

Quanto ao gênero, todos os alunos o conheciam e todos alegaram ter acesso aos *memes* constantemente nas redes sociais, visto que se trata de um gênero que emergiu na *Internet* e que se propagou rapidamente por ela. Alguns alunos ressaltaram que foi um gênero muito legal de se trabalhar e que se sentiram motivados a criá-los, e uma aluna até compartilhou que estava produzindo outros *memes* por conta própria, apenas para praticar a Língua Inglesa. O prazo para a realização da primeira produção foi de uma semana apenas, o que não ocasionou grandes entraves, por se tratar de um gênero que não exige textos longos em sua composição.

No segundo encontro, discutiu-se a respeito da primeira produção, cujo prazo para entrega fora o dia anterior, comentando-se a respeito das facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos durante a produção, que de acordo com o *feedback* dado por eles em um debate realizado em sala de aula, foi uma experiência tranquila, na qual não encontraram muitas dificuldades em utilizar o *site* disponibilizado para a criação dos *memes*, nem na linguagem utilizada por eles na escrita. Apenas alguns alunos consultaram a professora-pesquisadora para sanar dúvidas quanto à escrita e ao vocabulário.

Dos 19 alunos da turma, apenas 1 não entregou a produção, dizendo que não teve tempo para realizá-la e que teve dificuldade em escrever seu texto. Esse aluno não procurou a ajuda nem da professora nem dos colegas de classe, apenas não se manifestou a respeito e no prazo final para a entrega, alegou o que foi dito acima. Em casa, postaram-se todos os *memes* na página do *Facebook*, e solicitou-se aos

estudantes que a visitassem para observar as produções dos colegas, os quais curtiram e comentaram os *memes* na página.

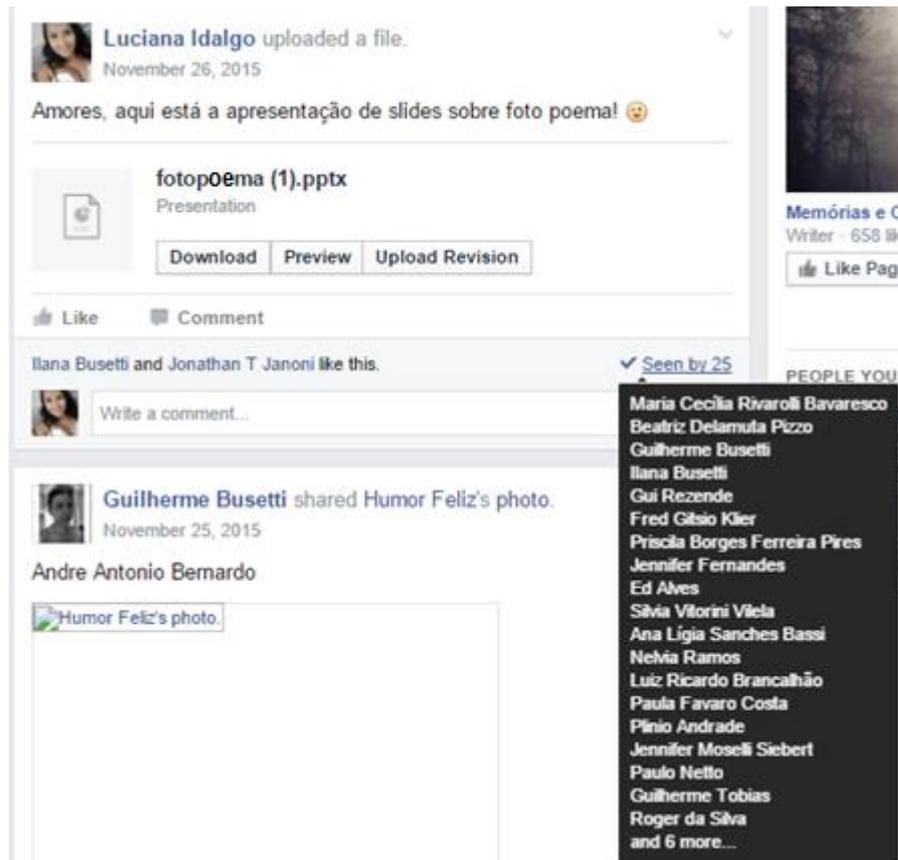
No terceiro encontro, solicitou-se que os alunos realizassem a 2^o produção, um fotopoema, elucidando-se em que incidia o gênero, e o que era esperado que fizessem: definir a imagem que seria usada como inspiração para o poema; delimitar o tema do poema; escrever o poema propriamente dito, pensando no que gostariam de dizer ao leitor do fotopoema, para em seguida escrevê-lo em inglês; inserir o texto na imagem, finalizando o fotopoema.

Além da explicação em sala, disponibilizou-se a eles no grupo privado da turma no *Facebook* uma apresentação de *slides* sobre o gênero, que havia sido preparada para ser passada na sala de vídeo, que no dia estava sendo utilizada pelo professor de música, e um vídeo tutorial⁶ explicando passo a passo para a criação do fotopoema. Segundo Phillips, Baird e Fogg (2011, p.11), “ao usar um grupo do *Facebook* para complementar o que você ensina na sala de aula, você fornece aos alunos oportunidades de aprendizagem sob demanda”.

Postou-se a apresentação de *slides* no grupo da turma no *Facebook*, podendo ter conhecimento de quem havia visualizado a postagem ou não. Abaixo segue o *Print Screen*⁷ da postagem:

⁶ Disponível em: <<http://www.screencast.com/users/Luldalgo/folders/Default/media/437e530a-30bb-4c33-9b51-b67c6785d3c5>>

⁷ O *Print Screen* é uma tecla comum nos teclados de computador. No Windows, quando a tecla é pressionada, captura em forma de imagem tudo o que está presente na tela e copia para a Área de Transferência.



Como um dos encontros destinou-se apenas para sanar as dúvidas a respeito da produção e do vocabulário que deveria ser utilizado, a professora-pesquisadora criou um vídeo tutorial fazendo seu próprio fotopoema, utilizando o aplicativo *Paint* para editar a foto selecionada, e o *Microsoft Office Word* para editar o texto que seria inserido na foto.

O *link* do vídeo tutorial foi enviado no grupo do *WhatsApp*, que também estava sendo utilizado para mediar a realização do fotopoema e auxiliar na realização das produções, no qual poucos alunos se manifestaram para tirar dúvidas ou buscar esclarecimentos. O *link* do vídeo tutorial também foi disponibilizado no grupo fechado da turma no *Facebook*, para que todos tivessem acesso. Abaixo segue o *Print Screen* da postagem do *link* do vídeo tutorial:

Luciana Idalgo
December 3, 2015

Amores, o tutorial sobre photo poem, caso alguém não consiga abrir pelo celular!

2015-12-03_1336 - LuIdalgo's library
SCREENCAST.COM

Like Comment Share

Ana Lígia Sanches Bassi, Guilherme Busetti and Jonathan T Janoni like this. Seen by 22

Guilherme Busetti noix
Unlike · Reply · 1 · December 3, 2015 at 2:30pm

Write a comment...

Cristiane Paula Czepak Cris
December 2, 2015

Pessoal, preciso dos nomes para a recuperação!!!!

Like Comment

Ana Lígia Sanches Bassi and Paulo Netto like this.

Luiz Ricardo Brancalhão Eu
Like · Reply · 1 · December 2, 2015 at 12:23pm

Viewing 22 people who viewed this post

- Maria Cecília Rivarolli Bavaresco
- Beatriz Delamuta Pizzo
- Guilherme Busetti
- Ilana Busetti
- Gui Rezende
- Fred Gitsio Klier
- Priscila Borges Ferreira Pires
- Jennifer Fernandes
- Ed Alves
- Sílvia Vitorini Vilela
- Ana Lígia Sanches Bassi
- Nelvia Ramos
- Luiz Ricardo Brancalhão
- Paula Favaro Costa
- Plínio Andrade
- Jennifer Moselli Siebert
- Paulo Netto
- Guilherme Tobias
- Roger da Silva
- and 3 more...

Utilizaram-se alguns minutos da aula para comentar sobre o gênero da 2ª produção e explicar como fariam o seu fotopoema, bem como para ressaltar que teriam de gravar a produção, em razão de que a escola em questão não possuía sala de informática para que produzissem no ambiente escolar permitindo que a professora pudesse filmar e comprovar a aplicação de seu produto. O prazo para essa produção foi de duas semanas.

No quinto encontro, discutiu-se a respeito da 2ª produção e solicitou-se que os alunos comentassem sobre a experiência. A 2ª produção foi entregue apenas por 7 alunos. Mesmo atribuindo nota, os demais justificaram dizendo que, como estavam em semana de provas, o prazo para a entrega da produção foi pequeno demais, ainda mais por terem que filmar, muitos alegaram não terem alguém para os ajudarem com a filmagem. As produções foram postadas na página do *Facebook*, assim como a primeira produção, e infelizmente o prazo para os demais não pode ser estendido, uma vez que o bimestre estava acabando e era necessário ainda aplicar as provas e recuperações finais.

Nesse último encontro, recebeu-se o *feedback* dos alunos por meio de diálogo em sala de aula em que toda a turma estava presente, o que foi de extrema importância para a pesquisa. Por meio desta conversa os alunos puderam compartilhar suas impressões a respeito da realização das produções, as dificuldades e facilidades encontradas durante este percurso e sua experiência em realizar atividades que fugissem um pouco da utilização apenas do material didático. Infelizmente, não foi possível realizar a refacção dos gêneros devido à falta de tempo, no entanto, houve conexão gramatical com os assuntos que deveriam ser trabalhados no bimestre, ou seja, as produções cumpriram com os conteúdos da ementa. A seguir, serão discutidas todas estas percepções, bem como apresentadas a análise e discussão dos resultados obtidos com a aplicação desta proposta.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentam-se os resultados da aplicação do produto educacional *Improving Your Writing Skills* ao primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Santa Mariana – PR. Primeiramente, serão apresentados os resultados obtidos com a produção dos *memes*, na sequência, dos fotopoemas. Ambos foram analisados em termos de engajamento, de uso da língua, de pontos positivos levantados pelos alunos e da apropriação das características dos gêneros e, ao decorrer de toda aplicação, tomou-se notas de campo por parte da pesquisadora, com o propósito de utilizá-las durante a análise.

4.1 PRODUÇÃO DOS MEMES

Os resultados da primeira produção mostram que apenas 1 dos 19 alunos não realizou a atividade, ou seja, em termos de engajamento, 95% dos alunos concluíram a primeira parte da aplicação do produto. O gráfico abaixo exibe a porcentagem de alunos que realizaram a 1ª produção:

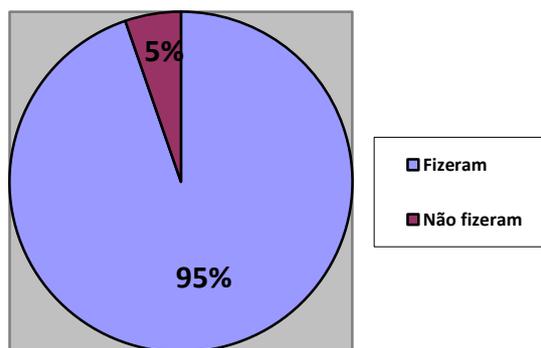


Gráfico 1- Alunos que realizaram a 1ª produção
Fonte: A autora da pesquisa

Em termos de uso da língua houve poucas inadequações com relação à gramática, tais como o uso do verbo auxiliar na terceira pessoa do *Simple Present* (*Does*) por um aluno, e o uso inadequado dos *Personal Pronouns* (*object form*) por

outros dois alunos, o que não interferiu no entendimento do *meme* criado por eles. Alguns alunos enviaram o *meme* com antecedência para a correção gramatical no grupo do *WhatsApp*, no entanto, outros alunos deixaram para realizar a produção no último momento possível e só entregaram a versão final.

No que diz respeito aos pontos positivos levantados pelos alunos, todos relataram que a flexibilidade quanto à escolha do *meme*, devido à variedade de temas e situações para se inspirarem, constituiu um ponto motivador para a realização das produções. Nesta conjuntura, Aragão e dias (2016) destacam que os SRS contribuem para a motivação dos alunos na realização das tarefas propostas pelo docente.

Com base nos traços característicos do gênero *meme*, percebeu-se, ao analisar as produções, que os alunos se apropriaram do gênero, pois conseguiram produzir e atingir o objetivo comunicativo, cumprindo com as características ligadas à linguagem, estrutura e função do gênero em questão. Acredita-se que o fato de os alunos conhecerem bem o *meme* e terem contato com o gênero o tempo todo na *Internet* contribuiu para atingirem o objetivo da proposta com êxito.

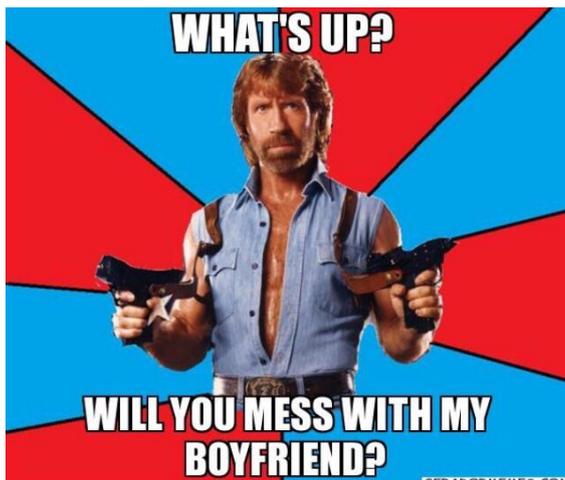
Mesmo sabendo que fariam uma produção que ficaria disponível na página do *Facebook* com seus nomes, e que qualquer pessoa poderia visualizá-la, esse fato pareceu não interferir no desempenho da classe, já que nenhum aluno se opôs a publicar seu *meme* na página, nem em se apresentar como autor da produção. Os alunos participantes da pesquisa em nenhum momento mostraram-se incomodados com as publicações, o que constitui um ponto positivo, uma vez que a finalidade consistia em divulgar a página e o trabalho realizado pela turma.

A respeito desse fato, Cerda e Planas (2011) discorrem sobre os aspectos pedagógicos de se utilizar o *Facebook* para a aprendizagem. Segundo eles, participar de um grupo no *Facebook* motiva os alunos, além de consentir que conteúdos significativos sejam apresentados por meio de materiais autênticos, oferecendo base para a comunicação síncrona e assíncrona.

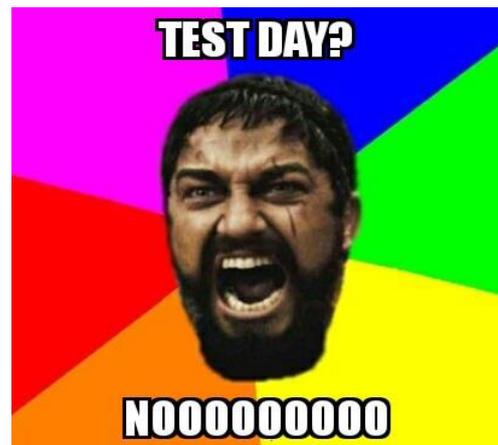
Phillips, Baird e Fogg (2012, p. 14) ressaltam que “o uso do *Facebook* como ambiente de aprendizagem móvel deve ser desenvolvido para abranger os melhores aspectos da sala de aula tradicional juntamente com os benefícios da tecnologia em tempo real e móvel”. Segundo os autores, uma plataforma de aprendizagem móvel provê à turma oportunidades sob demanda para aprofundar a participação e reflexão, dizendo ainda que “essa abordagem também proporciona aos alunos a

liberdade de usar a tecnologia da maneira mais adequada aos seus estilos individuais de aprendizagem” (PHILLIPS, BAIRD; FOGG, 2012, p. 14).

Por conta da escassez de espaço, a seguir serão dispostas algumas das produções textuais do gênero *meme* elaboradas pelos alunos participantes desta pesquisa. Escolheram-se as mais significativas de acordo com os temas e que apresentavam diferentes imagens em sua composição:



Aluna: AL.



Aluna: BD.

WHEN HER FRIEND IS EATING



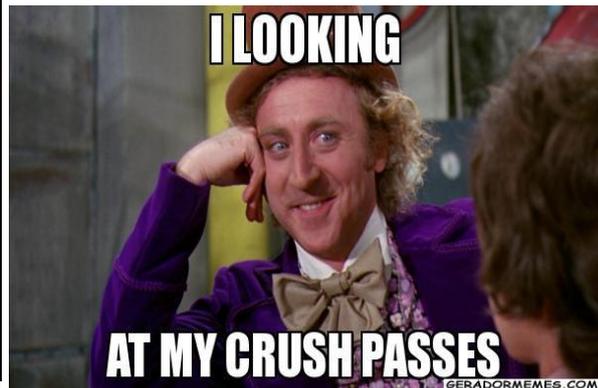
Aluna: JM.



Aluno: GB.



Aluno: JJ.



Aluna: PF.

Acredita-se que a primeira parte da aplicação do produto educacional alcançou os objetivos pretendidos, que consistiam principalmente em despertar o interesse dos alunos para o ensino de língua estrangeira por meio da utilização das TIC, bem como em aperfeiçoar as técnicas de *Writing* dos alunos pelo uso do *Facebook* e do *WhatsApp*, uma vez que 95% da turma a realizou e apresentou *feedbacks* positivos durante os debates em sala de aula sobre a experiência de se utilizar ferramentas tecnológicas para o ensino de Língua Inglesa e para a prática escrita do idioma. Araújo e Leffa (2016) observam que:

Ainda que os SRS e aplicativos sociais como o Facebook, Twitter, Instagram e WhatsApp não tenham sido criados com propósitos educacionais, seus potenciais como espaços de ensinagem se revelam ao analisarmos suas possibilidades de socialização, interação e comunicação que, quando feitas em outra língua, evidenciam também o potencial dos SRS para a ensinagem de línguas adicionais (LA) [...] (ARAÚJO; LEFFA, 2016, p. 95).

Nota-se que, ao analisarem-se as potencialidades das redes sociais emergentes, há diversas possibilidades de uso para fins educativos, que favorecem a socialização, a interação e a comunicação dos alunos. Conforme destaca Bastos (1997), a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, ou seja, exige o entendimento e interpretação de tecnologias, que é tão importante, como se nós já fizéssemos parte dela e vice-versa.

4.2 PRODUÇÃO DOS FOTOPOEMAS

Os resultados obtidos com a elaboração dos fotopoemas não foram tão satisfatórios quanto os obtidos com a produção dos *memes*. Dentre os fatores que, segundo os alunos, contribuíram para isto, estão o fim do bimestre, as provas mensais e bimestrais, os trabalhos avaliativos (não só da disciplina de Língua Inglesa, como também das demais), e o curto prazo para a entrega. Assim, em termos de engajamento, apenas 7 dos 19 alunos entregaram a produção do gênero fotopoema, constituindo 37% da turma. O gráfico abaixo exibe a porcentagem de alunos que realizaram a 2ª produção:

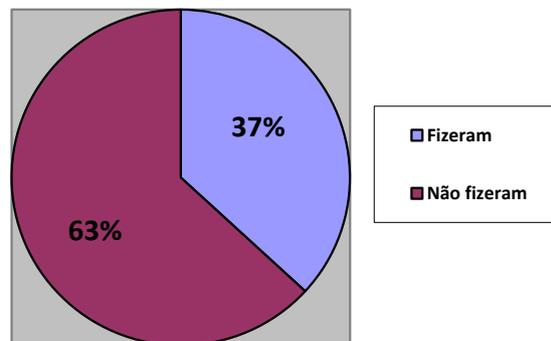


Gráfico 2- Alunos que realizaram a 2ª produção
Fonte: A autora da pesquisa

Em termos de uso da língua, as dificuldades em produzir o fotopoema foram maiores que na produção anterior, pois os alunos não conheciam bem o gênero, mesmo quando associado à junção do gênero poesia com a fotografia.

Após a realização da atividade, foi proposto um momento na aula seguinte para que os alunos comentassem sobre a experiência, e no que diz respeito aos pontos positivos levantados pelos alunos, todos alegaram que fora mais fácil criar um *meme*, dado que o objetivo consistia em provocar o humor, e agora o objetivo de provocar diferentes emoções nos leitores era demasiadamente complicado.

No que diz respeito aos traços característicos do gênero fotopoema, percebeu-se, ao analisar as produções, que mesmo tendo certa dificuldade na produção deste gênero os alunos também conseguiram atingir o objetivo comunicativo, cumprindo com as características ligadas à linguagem, à estrutura e à função do gênero em questão. Diferentemente do *meme*, o fotopoema não é um

gênero com o qual os alunos têm contato constantemente, e acredita-se que devido a esse fato tenha havido uma adesão maior do gênero *meme* pelos discentes.

Assim como na produção dos *memes*, os fotopoemas foram postados na página da rede social *Facebook*. O prazo não pôde ser estendido, pois o bimestre estava acabando e a professora-pesquisadora precisava aplicar suas provas e recuperações finais.

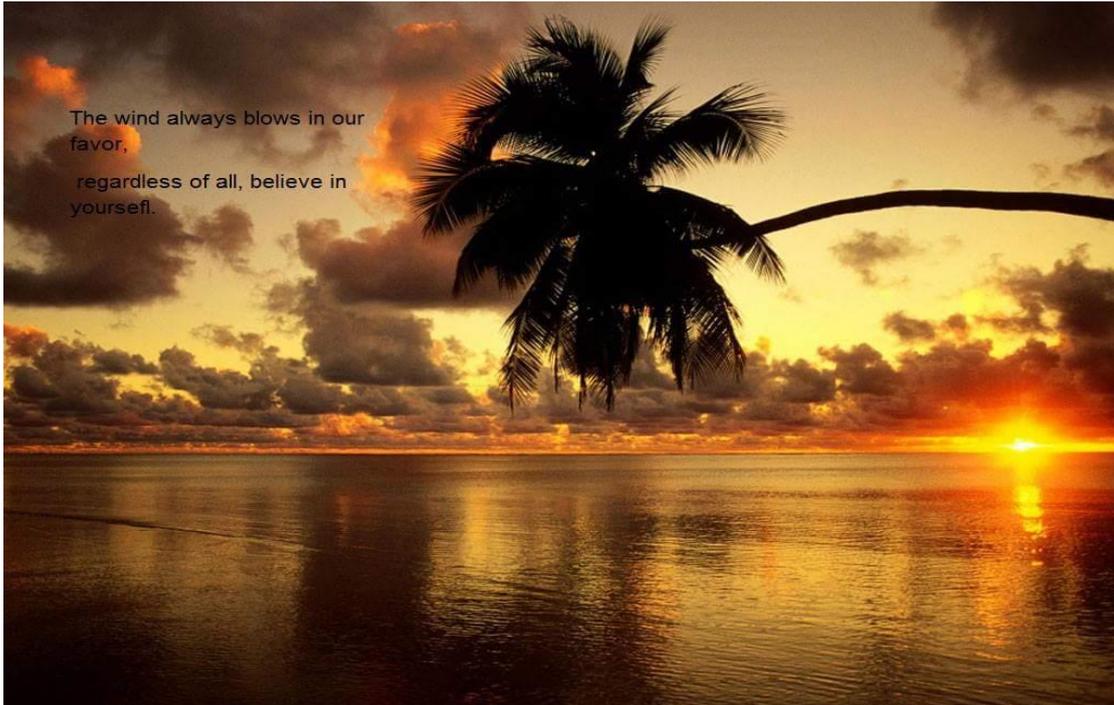
Acerca de se utilizar essa rede social no contexto escolar, Phillips, Baird e Fogg (2012) analisam que:

Ao considerar o uso do *Facebook* para criar oportunidades de aprendizagem móvel (*mLearning*), também é essencial que os educadores tenham um entendimento melhor de como a juventude menor de idade urbana se conecta e interage na *Web* para que possam criar experiências digitais mais inclusivas (PHILLIPS; BAIRD; FOGG, 2012, p. 14).

A respeito disso, Rabello e Haguenaer (2011) destacam que o aprendizado eletrônico (*e-Learning*), assim como a aprendizagem móvel (*mLearning*), estão transformando de forma significativa os ambientes e contextos de aprendizagem. Ou seja, é preciso realmente que os professores se atentem a essas novas tecnologias que vêm crescendo cada vez mais dentro do próprio ambiente escolar, para usá-la em seu benefício.

No último encontro presencial, pôde-se discutir a respeito da aplicação do produto educacional, sendo que 85% da turma observou que a iniciativa de propor novos métodos para se ensinar Língua Inglesa, que vão além da apostila, assim como a utilização de ferramentas tecnológicas e de redes sociais, foi motivadora, os outros 15% consideraram a proposta inovadora, no entanto alegaram que encontraram algumas dificuldades por se tratar de algo novo, e por terem que produzir os gêneros fora do ambiente escolar sem o auxílio da professora.

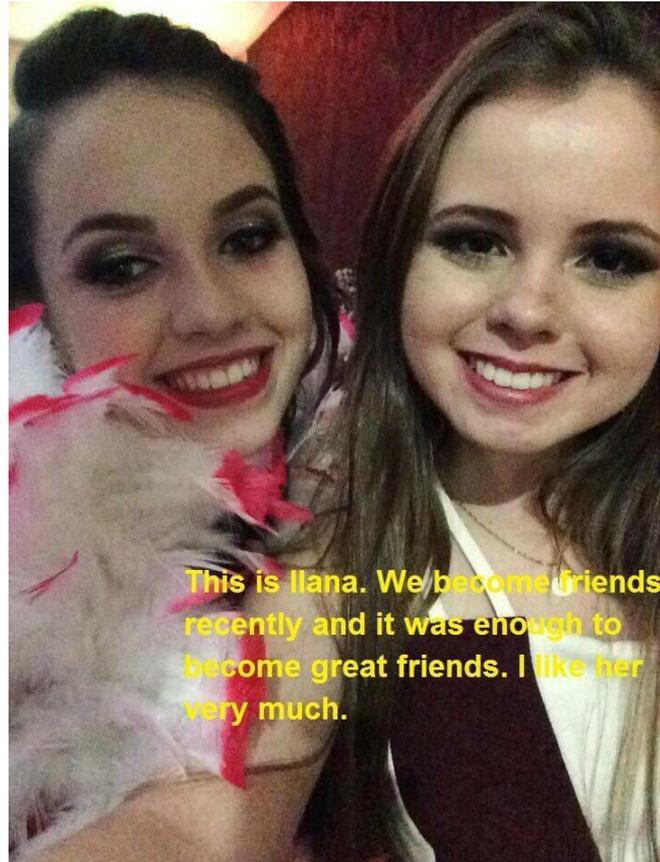
Abaixo seguem algumas das produções textuais do gênero fotopoema realizadas pelos alunos participantes desta pesquisa:



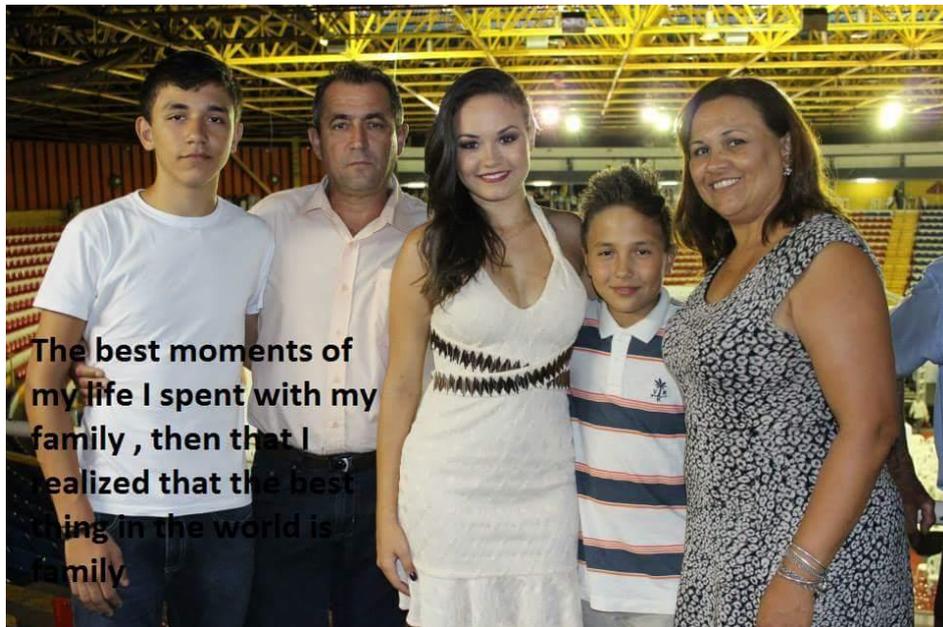
Aluna: JM.



Aluna: BD.



Aluna: JF.



Aluno: GB.

Embora apenas 37% da turma tenha realizado a segunda produção, os pontos positivos obtidos com esse trabalho foram significativos, em razão de que os

alunos puderam utilizar dispositivos móveis para aprimorar a habilidade de *Writing*, como uma nova proposta metodológica. Eles dedicaram também tempo extraclasse para a realização dessas atividades; foram pesquisadores e protagonistas de sua própria aprendizagem; e puderam tornar públicas suas produções, contando com o reconhecimento da direção e coordenação da escola e demais colegas.

Buscar a autonomia do aluno é muito importante para a construção de um conhecimento significativo, e sabe-se que a autonomia no aprendizado é considerada uma característica da educação pós-moderna (GRADDOL, 2006). Tendo em vista que o foco da pesquisa consiste em aprimorar a Língua Inglesa dos alunos utilizando recursos digitais, reconhece-se que grande parte da informação circula em inglês (GRADDOL, 2006) e na *Internet* (FINARDI, PREBIANCA E MOMM, 2013), podendo-se considerar assim o *Facebook* como “um importante espaço de acesso, prática e produção de informação nessa língua” (ARAÚJO; LEFFA, 2016, p. 101).

Segundo Blos e Nicolaidis (2011), a autonomia está mais relacionada à atitude do professor e dos alunos do que com a metodologia ou com um estágio a ser alcançado. As autoras asseguram que a “autonomia é uma capacidade do indivíduo que precisa ser estimulada e, nesse sentido, o papel do sistema de educação formal pode ser fundamentalmente significativo” (BLOS; NICOLAIDES, 2011, p. 16).

Cerda e Planas (2011, p. 199) afirmam que o “*Facebook* (...) tem um potencial enorme no campo da educação, a despeito do fato de que ele não foi desenhado para construir e gerenciar experiências de aprendizagem”. Embora essa rede social não tenha sido designada com o objetivo de ser utilizada como uma ferramenta pedagógica, fica claro que sua potencialidade para esse fim é considerável e que existem muitas maneiras de o professor utilizá-la com esse escopo.

Pode-se notar que, entre as dificuldades com que os alunos se depararam no decorrer das produções, encontra-se a insegurança, por ser a primeira vez que tiveram a tarefa de escrever em Língua Inglesa sem ter o auxílio da professora o tempo todo, estando fora do ambiente escolar, embora o uso de ferramentas digitais e redes sociais para a prática da Língua Inglesa contribuísse para esta prática.

Phillips, Baird e Fogg (2012) observam que trazer o *Facebook* para a sala de aula:

[...] pode fornecer aos alunos a oportunidade de apresentar suas ideias, conduzir discussões on-line e colaborar de forma efetiva. Além disso, o Facebook pode ajudar você, como educador, a se familiarizar com os estilos de aprendizagem digital dos seus alunos. Por exemplo, isso pode facilitar a colaboração entre os alunos e fornecer maneiras inovadoras para você envolver os alunos em sua matéria (PHILLIPS; BAIRD; FOGG, 2012, p. 03).

Os resultados mostram que se o professor planejar sistematicamente suas aulas, com a inclusão de tecnologia, por exemplo, utilizando produtivamente dispositivos móveis em suas atividades, os alunos podem se sentir mais motivados e empenhados em participar das aulas. Além do mais, eles precisam estar preparados para trabalhar com as redes sociais e com os dispositivos móveis, os quais vêm crescendo cada dia mais e tomando conta de nossas vidas e da vida dos alunos, porquanto “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processo mais abertos de pesquisa e de comunicação” (MORAN, 2000, p. 29).

Por fim, Cerda e Planas (2011) afirmam que, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, o *Facebook* proporciona uma cultura de comunidade virtual e aprendizagem social, na qual a finalidade consiste em criar uma experiência compartilhada e não somente uma experiência que é compartilhada. Garantem também que o *Facebook* sustenta abordagens inovadoras de aprendizagem, oferecendo uma aprendizagem informal e colaborativa, possibilitando que os membros continuem em contato uns com os outros depois de finalizar a ação educativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa mostram que o uso da rede social *Facebook* nas aulas de Língua Inglesa estimulou os alunos, e salientam também que a formação apropriada por parte do professor contribui para a eficácia de atividades como essas. Ademais, os estudantes tiveram contato não só com o *Facebook*, mas também com outros recursos, como o *WhatsApp*, por exemplo, além dos diversos gêneros textuais englobados por essas ferramentas, o que contribui ainda mais para a prática escrita em inglês.

Uma vez que os objetivos da pesquisa consistiam em despertar o interesse dos alunos para o ensino de língua estrangeira por meio da utilização das TIC; criar uma página do *Facebook* para a prática da habilidade de *Writing*, no tocante a produção dos gêneros digitais *meme* e fotopoema; e aprofundar as técnicas desta habilidade por meio do uso de diferentes meios de interação como o *Facebook* e o *WhatsApp*, acredita-se que as atividades propostas atenderam a tais escopos. Com a criação da página do *Facebook*, foi possível trabalhar a habilidade de *Writing* e divulgar as produções textuais elaboradas pelos discentes participantes da pesquisa.

Com relação à pergunta de pesquisa que incidia em investigar de que forma o uso das novas tecnologias, com orientação e direcionamento, poderia contribuir para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, nota-se que o trabalho realizado incluindo a rede social *Facebook* proporcionou aos estudantes o contato direto com os recursos digitais e com a Língua Inglesa por meio das produções textuais realizadas e divulgadas com o auxílio de ferramentas tecnológicas.

Em vista dos aspectos observados, ressalta-se que um fator considerado limitante para pesquisa refere-se à carga horária de aulas de Língua Inglesa, que correspondem a apenas duas aulas semanais, assim como as exigências do contexto de se trabalhar todo material didático. Desse modo, tendo que cumprir a apostila e utilizar parte da aula para explicar como funcionaria a aplicação da proposta constituiu um desafio, tanto para a professora-pesquisadora, quanto para os alunos participantes.

As reflexões resultantes deste estudo levam à ideia de que a *Internet* pode auxiliar o docente a aprimorar métodos e técnicas de ensino, e para isso, além de

preparação, ele deve contar com a disponibilidade de recursos tecnológicos tanto na escola, quanto fora dela, para que o acesso possa ser proporcionado a todos de maneira igualitária. Em pesquisas futuras, pretende-se produzir outros gêneros textuais, com outras faixas etárias e continuar postando-os na página do *Facebook*, uma vez que a página alcançou outros públicos. Dessa forma, durante a aplicação, esteve-se atento às percepções dos alunos, com vista a identificar suas expectativas e dúvidas em relação ao uso da tecnologia nas aulas de Língua Inglesa, bem como os benefícios de se utilizar as ferramentas digitais para aprimorar a habilidade de *Writing*.

Por fim, o educador pode fazer uso da tecnologia de maneira que ela contribua para ampliar conteúdos, com o propósito de problematizar e criar condições para que os alunos se vejam no foco do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é promover o gosto pela escrita, fazer com que cada produção seja vista como uma nova experiência, em que poderão ampliar seus conhecimentos, e não encarar esse trabalho como apenas uma cobrança estabelecida pelo professor.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTE, S. *et al.* (2012). Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. **Revista Cet**, v. 1, n. 2.

ALVES, T. P.; ARAÚJO, R. O moodle e o Facebook como espaços pedagógicos: percepções discentes acerca da utilização destes ambientes. Em Teia: **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Idalgo/Downloads/143-768-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

AMARAL, S. F. Comentário sobre o texto do professor Ezequiel Theodoro da Silva. In: **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, p. 59-60, 2003.

ARAGÃO, R. DIAS, I. A. Facebook e emoções de estudantes no uso do inglês. In: **Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender?** ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.) 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BALADELI, A. P. D. Hipertexto e multiletramento: revisando conceitos. E-escrita. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 2, n. 4. Nilópolis, 2011, p. 9.

BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVEZ, I. M. (org.). **A constituição da normalização terminológica no Brasil**. São Paulo: FFLCH/CITRAT, p. 23-45, 1996.

BARROS, A. J. P. LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. Editora MAKRON, 2007.

BLACKMORE, S. **The meme machine**. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 1999.

BLOS, D.; NICOLAIDES, C. S. A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de autoacesso. **Calidoscópico**, v. 9, n. 1, p. 15-27, 2011.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: **Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas**. Maciel, R.F.; Araujo, V. A. (Org.) Jundiaí: Paco Editorial 2011, p. 93-109.

CABRÉ, M. T. **La terminología: teoría, metodología, aplicaciones**. Barcelone: Editorial Antártida/Empúries, 1993.

CAMARGO, I. A. **Reflexões sobre o pensamento fotográfico**. Londrina: Edit. Uel, 1999.

CERDA, F. L.; PLANAS, N. C. **Facebook's Potential for Collaborative e-Learning**. RUSC - Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 8, n. 2. Universidad Oberta de Catalunya. Barcelona, 2011, p. 197-207.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. **How to teach English with technology**. Essex: Pearson Longman, 2007.

FARIA, H. O. (2010). **Socializando e aprendendo: a incorporação da rede social Orkut ao ensino de língua inglesa**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG.

FINARDI, K. et. al. (2013). Facebook as a tool for L2 practice. **Revista Contextos Linguísticos**, v. 7, p. 312-325.

FINARDI, K.; PIMENTEL, B. (2013). Crenças de professores de inglês sobre o uso do Facebook. **Revista (Con)Textos linguísticos**, v. 7, n. especial ABEHTE, p. 238-253.

FINARDI, K.; PORCINO, M. C. O. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: **Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender?** ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.) 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. **Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão.** Revista Cadernos do IL, v. 46, p.193-208, 2013.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta.** São Paulo: Hicitec, 1985.

GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação: O que é preciso saber para bem escrever.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender?. In: **Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender?** ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.) 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GÓMEZ, G. O. Comunicação, educação e novas tecnologias: Tríade do século XXI. **Revista Comunicação & Educação.** São Paulo. n. 23 Salesiana. jan./abr. 2002.

GRADDOL, D. **English Next: why global english may mean the end of “english as a foreign language”.** The English Company (UK) Ltd./British Council, p. 132, 2006. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.

GUNDERS, J.; BROWN, D. **The complete idiot’s guide to memes.** New York: Alpha, 2010.

LAFACE, A. Definição do vocabulário terminológico no universo acadêmico: reflexões didático-pedagógicas. In: **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia.** OLIVEIRA, A. M.; ISQUERDO, A. N. (Org.) Campo Grande: Ed. UFMS, 1998. p. 235-245.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208p.

_____. **Cibercultura**. Trad.: C. I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LLORENS, F.; CADPFERRO, N. (2011). Facebook's potential for collaborative e-Learning. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)**. v. 8, n. 2, p. 197-210.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Gêneros virtuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo - GE, 2004.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2000, p. 11-65.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

OLSON, D. R. Culture, technology and intellect. In: RESNICK, L. B. **The nature of intelligence**. Hillsdale: NJ, 1976.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. Facebook: Um estado atrator na internet. In: **Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender?** ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.) 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. Curitiba: SEED – Pr., 2010. (Cadernos temáticos)

PATRICIO, M. R. V.; GONÇALVES, V. M. B.. **Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior**. 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

PHILLIPS, L. F.; BAIRD, D. M. A.; FOGG, B. J. (2012). **Facebook para educadores**. Disponível em: <http://lantec.fae.unicamp.br/ed88/Xconteudos-digitais/arquivos/facebook-para-educadores-guia-PT.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

RABELLO, C. R. L.; HAGUENAUER, Cristina. **Sites de Redes Sociais e Aprendizagem**: potencialidades e limitações. EducaOnline, v. 5, n. 3, 2011.

RECUERO, R. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. Conexões nas Redes Midiáticas. Porto Alegre: **Revista FAMECOS**, n.32, p.23-31, 2007.

RODELLA, C. A. **A intencionalidade da Imagem fotográfica poética e da imagem fotográfica no Jornalismo**. II Encontro Nacional de Estudos da Imagem. UEL, 2009.

SANTOS, L. B. (2014). **Facebook pages for L2 practice**. Trabalho de conclusão de curso não publicado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.

SANTOS, G. J. F. **Elementos de argumentação na produção de gêneros textuais no Ensino Médio**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2013.

SINGHAL, M. **The internet and foreign language education**: benefits and challenges. The Internet TESL Journal, Vol. III, No. 6, 1997. Disponível em: <iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html> Acesso em: 15 dez. 2014.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE BRASIL, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VENTROMILLE-CASTRO, R.; FERREIRA, K. S. Redes sociais na formação de professores de línguas. In: **Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender?** ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.) 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

WEISSHEIMER, J.; LEANDRO, D. C. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. In: **Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender?** ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.) 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

WILSON, R. E.; GOSLING, S. D.; GRAHAM, L. T. (2014). A Review of Facebook research in the social sciences. **Perspectives on Psychological Science**, n. 7, v. 3, p. 203-220.