A TEORIA NA PRÁTICA:
PRODUÇÃO DE TEXTOS EM CONTEXTOS DIGITAIS

Fábia Magali Santos Vieira[1]
Helen Josy Monteiro de Freitas[2]
Leila Tupinambá Silva[3]
Vanely Cristiany Oliveira Silva[4]

RESUMO: Inúmeras modificações sociais e tecnológicas têm contribuído para o desenvolvimento de novas maneiras de ser na sociedade contemporânea. No contexto educacional, recursos digitais vêm sendo incorporados, favorecendo novas estratégias metodológicas. Desse modo, apresentamos, neste artigo, trabalho que utilizou uma rede social como recurso pedagógico, a fim de propiciar o desenvolvimento de práticas argumentativas. A abordagem teórica deste trabalho, então, está ancorada em estudos de Schneuwly e Dolz (2004) e Charaudeau (2010) e suas contribuições sobre o texto argumentativo; nos apontamentos Rojo (2012) sobre multiletramentos e em Silva (2002), em seu estudo sobre interatividade na sala de aula.
PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Interatividade. Produção de texto.

ABSTRACT: Numerous social and technological changes have contributed to the development of new ways of being in the contemporary society. In the educational context, digital resources have been incorporated, favoring new methodological strategies. We present in this paper work that used a social network as a pedagogical resource in order to foster the development of argumentative practices. The theoretical approach of this study, then, is anchored in study Schneuwly and Dolz (2004) and Charaudeau (2010) and his contributions on the argumentative text; the

[1] Doutora em Educação FE/UnB. Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Coordenadora de subprojeto do curso de Pedagogia PIBID/Unimontes. Docente do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) UNIMONTES. fabiamsv@gmail.com

[2] Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – Universidade Estadual de Montes Claros, com bolsa CAPES Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna pelas Faculdades Integradas do Norte de Minas - FUNORTE. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC. Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – São Francisco – MG.

[3]Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – Universidade Estadual de Montes Claros, com bolsa CAPES.Especialista em Mídias na Educação. Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, nas redes estadual e municipal, em Montes Claros/MG; leilatup@yahoo.com.br.

[4] Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – Universidade Estadual de Montes Claros, com bolsa CAPES. Especialista em Ensino de Línguas mediado por Computador. Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.vanelycos1@hotmail.com.

notes Rojo (2012) on multiliteracies and Silva (2002), in his study of interactivity in the classroom.
KEYWORDS: Multiliteracies. Interactivity. Text production.

1 INTRODUÇÃO

No meio digital as interações sociais e a linguagem se reconfiguram; transformam-se as formas de apropriação e difusão do conhecimento; os textos ganham novas possibilidades de formatação e, em consequência, variam os usos e as formas de apropriação da leitura e da escrita. O letramento, no contexto escolar, aponta, dessa forma, para mais uma necessidade, a dos multiletramentos, que se refere às práticas voltadas para a compreensão e produção de textos que alternam, com a linguagem escrita, as imagens e, no contexto digital, imagens animadas, vídeos, *links*, entre outros recursos, que também fazem comunicar a multiculturalidade da sociedade globalizada. Nesse contexto, torna-se conveniente a reflexão sobre os benefícios da pedagogia dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa, abordando em seu escopo o letramento digital como uma das ênfases do conceito de múltiplos letramentos.

Partindo desse pressuposto, este trabalho, desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – *ProfLetras* **–,** da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – buscou identificar dificuldades de leitura e produção de textos argumentativos, de forma crítica, em contextos digitais. Para tanto, tomamos como base teórica os estudos sobre a pedagogia dos multiletramentos de Rojo (2012), bem como as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004), Chauredeau (2010) sobre o texto argumentativo.

2 O LUGAR DA ESCOLA NA SOCIEDADE MIDIATIZADA

A sociedade atual vivencia um momento de grande inovação tecnológica e muito do que foi anunciado como advento do futuro no que se refere às tecnologias já é, notadamente, parte do presente. A todo instante, eclodem novidades que transformam, de forma significativa, a vida dos sujeitos, gerando novos hábitos, novas formas de pensar e de estar no mundo. O obsoleto dá lugar ao moderno; o arcaico cede espaço ao inovador; e novos paradigmas florescem, em detrimento de velhas e tradicionais concepções.

A cada momento aparecem, de forma frenética, aparelhos de *última* geração, que se incorporam ao modelo atual de vida dos cidadãos. Estes, por sua vez, precisam se adaptar para acompanhar o recrudescente avanço assistido neste início do século XXI. Conforme salienta Castells:

> A era da informação é nossa era. É um período histórico caracterizado por uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias digitais de comunicação e informação, concomitante, mas não causadora, com a emergência de uma estrutura social em rede, em todos os âmbitos da atividade humana e com interdependência global desta atividade. É um processo de transformação multidimensional que é ao mesmo tempo includente e excludente em função dos valores e interesses dominantes em cada processo, em cada país e em cada organização social. (CASTELLS, 2006, p. 225).

No contexto educacional, a efetiva inserção das tecnologias ainda é um assunto que gera inseguranças e incertezas. Embora as TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação – já sejam aceitas no meio educacional como forma de atrair a atenção dos estudantes e oportunizar maneiras diferenciadas de se ensinar e de se aprender, é notável que elas provocam, ainda, dúvidas e receios quanto à sua significativa utilização.

Educadores, de forma geral, tentam se adaptar aos inúmeros e sofisticados recursos que hoje fazem parte dessa sociedade informatizada, como forma de garantir a atualização da escola frente aos avanços atuais. Entretanto, ainda há disparidade muito grande entre as formas como a sociedade tem evoluído e a maneira como a escola – sobretudo a pública – acompanha as inovações tecnológicas.

O descompasso entre a escola e a sociedade é uma realidade que traz à tona algumas reflexões sobre o fazer docente e as práticas que têm se sobressaído no meio escolar. Ao tratar sobre esse assunto, Guimarães e Dias (2003) ressaltam:

> Apesar das mudanças que vêm ocorrendo e sendo sugeridas no âmbito do sistema educacional brasileiro, a sala de aula, nosso maior ambiente de aprendizagem, continua anacrônica. Grande parte das práticas pedagógicas ainda privilegia o ensino transmissivo, às custas de uma ênfase na aprendizagem mediada pelo professor e suas escolhas de recursos educacionais. O aluno, na verdade, apreende ou absorve passivamente o que o professor ou material didático

> transmitem, sem questionar, interagir com os colegas, pensar, correr riscos, aceitar desafios, raciocinar e resolver situações-problema. [...] A construção dos conhecimentos e saberes escolares acontece, via de regra, de forma justaposta, em disciplinas estanques, sem qualquer integração ou articulação. (GUIMARÃES; DIAS, 2003, p. 24).

A escola precisa, então, atentar para a necessidade de mudança, consciente dessa realidade de novos tempos e de novos sujeitos que a ocupam, totalmente imersos no mundo da tecnologia. Precisa se instrumentalizar e, sobretudo, capacitar-se para atender à demanda que se apresenta. Isso não significa, evidentemente, que o computador vai tomar o lugar das mídias impressas, como o livro (didático e literário), o jornal ou a revista. Elas não vão deixar de existir no cenário educacional, mas devem coexistir, atuarem juntas. Mídias impressas e digitais devem se somar na tentativa de oferecerem diversificadas formas de ensino, favorecendo, assim, novas estratégias no processo educacional, como as previstas na proposta da pedagogia dosmultiletramentos, que trata, conforme Rojo (2012), da abrangência, de dois "multi": "a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa" (ROJO, 2012, p. 13).

Com base nos estudos do Grupo de Nova Londres, Rojo (2012) destaca que a pedagogia dos multiletramentos foi pensada em função da necessidade de a escola se responsabilizar pelos novos letramentos, "emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs" (ROJO, 2012, p. 12).

A autora afirma, desse modo, que:

> Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO, 2012, p. 08).

O ensino da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, pressupõe estratégias não apenas para que o aluno possa lidar com os aparatos da tecnologia da informação e da comunicação, mas, também, que esse conhecimento possa abrir caminho para a construção de outros, por meio da ação/reflexão sobre as práticas sociais de uso da língua.

Os letramentos, nesse contexto hipermidiático dos textos, tornam-se *multiletramentos*, evidenciando a necessidade de novas ferramentas e de novas práticas pedagógicas no contexto escolar, conforme defendeu Rojo 2012, p. 21).

> São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor.

Dentro dessa mesma perspectiva, os PCN (1998) orientam que a compreensão das práticas de usos da língua, ou seja, das práticas de letramentos, seja estabelecida mediante análise de situações reais que são manifestadas por meio dos vários gêneros textuais que circulam na sociedade. Essa concepção pode ser apreendida da compreensão de letramento como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (BRASIL, 1998, p. 19) e da compreensão do papel da escola de fazer com que o aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, bem como de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Quanto ao uso das TIC na educação, os PCN (1998), dialogando com a concepção da pedagogia dos multiletramentos, reconhecem que é tarefa da escola educar os alunos nesse sentido e orientam que, no ensino de línguas, é precisa considerar as práticas sociais nas quais eles estejam inseridos para:

> - Conhecer a linguagem vídeo tecnológica própria desse meio;
> - Analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam;
> - Fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens;
> - Produzir mensagens próprias, interagindo com os meios (BRASIL, 1998, p. 89).

Trata-se, portanto, da utilização do recurso, tendo em vista a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades relativas aos usos de determinada ferramenta/suporte digital, bem como a formação do sujeito crítico, reflexivo e participativo nas práticas sociais de uso da língua.

3 SALA DE AULA: UM AMBIENTE INTERATIVO

Nessa perspectiva dos multiletramentos, pode-se notar a necessidade de trazer para a sala de aula não somente instrumentos que favoreçam uma aula mais atrativa, com recursos diferenciados; é necessário, sobretudo, promover interação e colaboração, na busca por um ambiente de aprendizagem que, acima de tudo, leve o aluno a pensar, a pesquisar, a se entender como sujeito ativo no processo de cognição, como coautor do conhecimento.

Com a mediação do professor, a sala de aula precisa, então, apresentar-se como um ambiente que fomente a interatividade, a troca de informações, a produção de saberes. Silva (2002), em *Sala de aula interativa*, analisa o que vem a ser, de fato, a interatividade, tão apregoada, recentemente, pelos educadores, discutindo que ela não se limita à participação dos usuários em determinadas situações de diálogo e comunicação. O autor esclarece que as novas tecnologias tendem a "contemplar as disposições da nova recepção. Elas permitem a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões. Elas ampliam a sensorialidade e rompem com a linearidade e com a separação emissão/recepção" (SILVA, 2002, p. 13). Acrescenta que, diferentemente da *interação*, que tem caráter restritivo e redutor (no que tange às tecnologias), na *interatividade*, os sujeitos envolvidos devem atuar como atores e também como *autores*.

A necessidade de transformar a sala de aula em ambiente interativo dialoga com a concepção de linguagem defendida por Bakhtin (1997). Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, esse autor defende a comunicação como processo interativo, que não se limita à transmissão de informações, mas que se configura como forma de ação entre os sujeitos, ou seja, como forma de interação social:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada

> através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Nessa mesma linha de pensamento, Koch (2009) analisa a concepção interacional (dialógica) da língua, esclarecendo:

> [...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e nele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – momento da interação verbal. (KOCH, 2009, p.32-33).

O tratamento do texto no ensino de língua materna, então, deve ser norteado por uma concepção de linguagem diferenciada, menos reducionista e mais diversificada. A produção da linguagem é uma atividade essencialmente interativa e sob essa perspectiva o fenômeno social da comunicação verbal deve ser tratada com primazia em todo o processo ensino-aprendizagem que tenha como maior finalidade não a transmissão de conteúdos, mas a construção do saber, priorizando as múltiplas práticas sociais como forma de se produzir conhecimento.

4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentamos, neste item, os procedimentos metodológicos e resultados preliminares de uma pesquisa de natureza qualitativa que foi desenvolvida sob a perspectiva da *pesquisa-ação*, tendo como alvo a reflexão sobre a prática pedagógica e os problemas nela encontrados, de forma a intervir, de maneira consciente e embasada teoricamente, na tentativa de sanar ou, ao menos, minimizar os problemas diagnosticados.

A relação dialética entre pesquisa e ação está fortemente presente neste trabalho, uma vez que ela tem como objetivo primeiro a transformação da realidade. Como ressalta Thiollent (2005 p. 16).

> Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". (...) Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Essa modalidade de pesquisa é bastante utilizada no campo educacional, pois conduz a uma reflexão acerca da própria prática, produzindo assim novos conhecimentos e possibilitando uma atuação mais consciente e comprometida com a transformação da realidade, uma vez que pesquisador e pesquisados estão diretamente envolvidos e interessados em uma perspectiva de mudança.

A práxis, nesse caso, consistiu no trabalho desenvolvido a partir do desdobramento reflexão-ação-reflexão, envolvendo, também, ampla pesquisa bibliográfica, que subsidiou a elaboração de um projeto educacional de intervenção, como método de coleta de dados para o estudo.

Na coleta de dados, foram utilizadas as técnicas da observação da prática pedagógica e o grupo focal com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. O grupo focal se configura como uma técnica de discussão não diretiva em grupos, com o objetivo de analisar e debater, de forma coletiva, algum tema de interesse do grupo. Nessa pesquisa, esta técnica assumiu grande relevância devido ao seu caráter qualitativo e sua característica de propiciar um maior diálogo com os adolescentes, favorecendo, por conseguinte, uma maior interação grupal na obtenção dos dados, necessários para a realização do trabalho. Os registros, por meio dessa técnica, acontecem de forma precisa e, ao mesmo tempo, descontraída, proporcionando uma maior interatividade e troca de conhecimentos.

As atividades previstas para a execução deste trabalho se desdobraram a partir de quatro módulos: co*nhecendo, dialogando, refletindo* e *praticando*. Esses módulos estão fundamentados na teoria que defende a importância dos ambientes cognitivos e afetivos para ensinar e aprender, intitulada "Metáforas para o aprendizado no século XXI", propostas por David D. Thornburg (1996). As metáforas, de acordo com essa teoria, referem-se a quatro momentos relacionados à construção do conhecimento.

O momento inicial é a *reunião em torno da fogueira,* que nesta proposta foi denominado *conhecendo*. Este momento refere-se ao contato do mestre com os aprendizes, para exposição e transmissão de informações. O segundo momento é a*visita ao poço*, definido aqui como *dialogando*, quefaz referência ao momento em que o aprendiz tem contato com seus parceiros, caracterizando-se, pois, pelo diálogo, discussão e troca de conhecimentos, através de atividades em grupos. O terceiro momento, *recolhimento* na *caverna,* denominado aqui por *refletindo*, diz respeito ao momento em que o sujeito fica em contato consigo próprio, envolvendorecolhimento e reflexão sobre tudo o que foi ensinado e discutido. Por fim, a última etapa é o momento em que o aprendiz é convidado a *participar da vida* (*praticando*) e entrar em contato com a realidade prática, para aplicação dos conhecimentos.

5 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas em escola da rede pública estadual de Minas Gerais, durante o segundo semestre de 2014.

Módulo *Conhecendo:* As atividades tinham o objetivo de identificar o perfil dos alunos e o seu nível de conhecimento sobre a internet, bem como sobre o tipo textual argumentativo. Foi realizada, inicialmente, uma exposição, em *prezzi,* sobre a invenção da internet e os sobre os avanços proporcionados por ela à comunicação. Realizaram-se também atividades de análise da relação dos alunos com textos argumentativos, a partir do trabalho com vídeos e apresentação em *power point*, priorizando os gêneros artigo de opinião, charge e anúncios publicitários, com ênfase em suas características, função social, linguagem empregada e suporte, instigando os alunos a analisarem os sentidos presentes neles, a relação entre a imagem e o enunciado, assim como o conteúdo ideológico comumente presente em seus discursos.

Como o enfoque desse trabalho foi o desenvolvimento da argumentação, foram conduzidas também atividades e dinâmicas, direcionadas pelas professoras, que serviram para pontuar, de forma mais precisa, as reais dificuldades apresentadas pelos estudantes no que se refere à produção de textos argumentativos. Defensores do *interacionismo* sociodiscursivo, Schneuwly e Dolz (2004) apontam que o *argumentar* tem como domínio social de comunicação *a discussão de problemas*

sociais controversos e, como capacidade de linguagem dominante, *a sustentação, a refutação e a negociação de tomadas de posição.*

Nessa perspectiva, foi criado um grupo na rede social *facebook*, para desenvolver, com as turmas, práticas discursivas, com ênfase na argumentação. Ao tratar sobre o vertiginoso crescimento de usuários dos *sites* de redes sociais no país, Lorenzo (2011) discorre sobre as muitas formas de trabalho com as redes sociais na educação. Para o autor, no entanto, o maior progresso proporcionado por esses *sites* é o fato de viabilizar o estudo em rede. "No ambiente virtual, os estudantes debatem, sob a orientação de um educador, temas exibidos na sala de aula" (LORENZO, 2011, p. 56). Essa possibilidade de debate em ambiente virtual destacada pelo autor, como forma de gerar discussão de temas trabalhados e discutidos em sala, vai ao encontro do trabalho proposto nesta pesquisa, levando-se em consideração que o desenvolvimento de práticas argumentativas faz parte do escopo deste estudo.

Módulo *Dialogando:* Foram realizadas atividades coletivas, como trabalhos em equipes e debates (em sala e em ambiente digital), na discussão sobre temas considerados polêmicos (uso das tecnologias e sua influência nas relações interpessoais e uso do celular nas escolas). As análises e discussões explicitaram os suportes e as especificidades da linguagem em textos impressos em comparação com textos produzidos em contextos digitais, bem como a relação existente entre linguagem e suporte, as estratégias argumentativas comumente utilizadas nos textos, o seu poder persuasivo, entre outras especificidades, com ênfase nos gêneros artigo de opinião, charge e anúncio publicitário. Aqui, buscamos, então, incentivar a interação social como forma de promover o conhecimento.

Destacamos aqui os pressupostos de Xavier (2005), para o qual as TIC devem provocar novas formas de ensinar e aprender. O autor esclarece que, mais que incrementar a prática pedagógica, os artefatos tecnológicos precisam ser utilizados para auxiliar a aprendizagem dos indivíduos, com vistas à multiplicação de oportunidades, para que os sujeitos-aprendizes aprendam a lidar com as informações e aplicarem-nas em sua formação de maneira crítica, interativa e multidimensional. O autor enfatiza que, para se assegurar a condição de *aprender,* três habilidades centrais são necessárias: *autonomia, criticidade* e *criatividade*. Nesse sentido, as atividades desse módulo privilegiaram a pesquisa (em suportes diversos: jornais, revistas e internet), debates em sala e em ambiente digital, a partir

de postagens diversas realizadas pelas professoras sobre temas trabalhados por meio de artigos de opinião, charges e anúncios publicitários, buscando enfocar a autonomia na pesquisa e a análise crítica dos conteúdos.

Módulo *Refletindo:* foi o momento de refletir individualmente sobre o tema estudado e os conhecimentos construídos acerca do tipo textual argumentativo e suas especificidades. Conforme salienta Charaudeau (2010, p. 201), em *Linguagem e discurso*, o texto argumentativo "está em contato com um saber que leva em conta a experiência humana, através de certas operações de pensamento" e acrescenta que o *modo* de organização *argumentativo* é mais difícil de ser tratado do que o *narrativo,* explicando que "a tradição escolar nunca esteve muito à vontade com essa atividade da linguagem [argumentação], em contraste com o forte desenvolvimento do *Narrativo* e do *Descritivo*" (CHARAUDEAU, 2010, p. 201).

Assim, com o objetivo levar os estudantes à consolidação de conhecimentos sobre o texto argumentativo, foram priorizadas atividades de reflexão e análise individual, procurando identificar os conceitos estudados, a fim de construir o seu próprio conhecimento sobre o assunto;estratégias de argumentação em textos dos gênerosartigo de opinião, charge e anúncio publicitário; especificidades da linguagem empregada nos textos em contexto impresso e digital – imagens, iconicidade, hipertextualidade, intertextualidade.

Módulo *Praticando:* Neste Módulo, a aprendizagem é vista como fruto da integração entre teoria e prática e os conhecimentos são aplicados em situações reais. Foram realizadas, dessa forma, atividades de produção de vídeos publicitários, charges e discussão em redes sociais, por meio de comentários argumentativos sobre os temas em debate, focalizando, assim, a produção de textos multimodais.

Nesse sentido, foram analisadas as estratégias de argumentação utilizadas na produção desses textos, bem como os argumentos utilizados nas discussões do grupo criado no *facebook,* a linguagem empregada e adequação ao suporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a prática pedagógica é condição necessária para que o processo de ensino-aprendizagem alcance seus objetivos; dessa forma, a relação de

cooperação entre prática e reflexão deve direcionar as ações do professor. Assim, a prática deve considerar as ações já realizadas e as reflexões feitas a partir delas.. Refletir sobre a ação passada possibilita "atualizar e compreender o passado, fazer da memória uma forma de conhecimento. Implica saber corrigir erros, reconhecer acertos, compensar e antecipar nas ações futuras o que se pôde aprender com as ações passadas" (MACEDO, 2002, p. 13).

A reflexão sobre a prática se configura, pois, como processo direcionador e desafiador, tendo em vista as transformações nas formas de ensinar e aprender tão discutidas, hoje, no contexto educacional.Macedo (2002) concorda que a prática reflexiva na escola constitui-se um processo necessário e, ao mesmo tempo desafiador. Para ele:

> Praticar a reflexão supõe admitir que, como prática, ela se expressa como qualquer outra forma de conhecimento que se realiza no espaço e no tempo, por meio de estratégias ou procedimentos que favorecem sua melhor realização, e que pode ser mais bem realizada pela mediação de um formador (MACEDO, 2002: 13).

A este respeito, ainda, o autor considera que os desafios à prática reflexiva na escola "implica pensar o tema na perspectiva de situações-problema, ou seja, dos obstáculos que enfrentamos e do que somos desafiados a aprender em favor de sua superação" (MACEDO, 2002: 13).

Por meio das atividades realizadas foi possível desenvolver habilidades dos alunos relacionadas à argumentação, haja vista que, diante das postagens, os discentes eram estimulados a refletir sobre os textos multimodais apresentados no grupo do *facebook,* analisá-los de forma crítica e realizar comentários argumentativos sobre os temas em discussão. O trabalho reflexivo abordou o gênero em questão em contexto impresso e em contexto digital, de tal maneira, que os alunos pudessem relacionar aspectos estruturais, linguísticos e recursivos (efeitos de textos, imagens e sons) na produção discursiva dos textos.

Tais práticas contribuíram, assim, para minimizar dificuldades relacionadas à produção de textos argumentativos e, sobretudo, ofereceram condições para o desenvolvimento de metodologias mais atrativas e interessantes, tornando, por conseguinte, o processo ensino-aprendizagem mais produtivo e enriquecedor.

Com relação ao uso das redes sociais, constatamos que elas se configuraram como recurso de significativo potencial pedagógico, que possibilitam trabalho profícuo de produção de textos em contextos digitais. Confirmamos, pois, que este ambiente se baseia no pressuposto de que cada usuário possui conhecimentos e, através da colaboração e comunicação, pode-se gerar um conhecimento do grupo que não pode ser atribuído a uma única pessoa, conforme analisam Gomes *et all* (2011).Este suporte, então, como ambiente que prima pela interatividade, pode se constituir como *locus* de práticas sociais, favorecendo, então, o desenvolvimento de práticas multimodais, que perpassam as atividades de leitura, reflexão, análise crítica e produção de textos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail.**Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF,1998.

CASTELLS, Manuel Inovação, liberdade e poder na era da informação. In: MORAES, Denis (org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, p. 225-246, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick.**Linguagem e discurso: modos de organização.** 2. ed. São Paulo: Context, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.**4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alex Sandro *et al*. Colaboração, comunicação e aprendizagem em rede social educativa. In: XAVIER, Antonio Carlos et al. **Hipertexto &Cibercultura:**links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Respel, 2011.p.235-271.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura; DIAS, Reinildes. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.**2. ed. Belo Horizonte: Autêntica(2003).

KOCH, IngedoreVillaça.**Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LORENZO, Éder Maia. A utilização das redes sociais na educação: importância, recursos, aplicabilidade, dificuldades. 2011. Disponível em:

<http://www.clubedeautores.com.br/book/50369--a_utilizacao_das_redes_sociais_na_educacao>. Acesso em: 01 mai. 2014.

MACEDO, Lino de (2002). **Desafios à prática reflexiva na escola**. Pátio. Ano VI, 23, pp. 12-15.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **CBC de Língua Portuguesa:** Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo.**Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THORNBURG, D. *Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century*, 1996. Acessado em Junho de 2014. In < http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>

XAVIER, Antonio Carlos. **As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI,**2005.Disponível em <http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>. Acesso em 08/09/2014

Recebido em 29 de abril de 2015 | Aprovado em 02 de junho de 2015