

SITES DE REDES SOCIAIS, MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

SOCIAL NETWORK SITES, MULTILITERACIES AND THE TEACHING OF PORTUGUESE

Poliana Brito Sena Ribeiro²
Rodrigo Camargo Aragão³

RESUMO: Pesquisas demonstram que o uso dos *sites* de redes sociais influenciam positivamente o ensino de línguas (BORBA E ARAGÃO, 2012; DIAS E ARAGÃO, 2014; FINARDI E PORCINO, 2016; PRETTO E ASSIS, 2008). Nesse sentido, buscamos elaborar um estudo teórico que possa subsidiar pesquisas empíricas. Elaboramos uma discussão conceitual no sentido de mostrar como os *sites* de redes sociais podem favorecer o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa diante dos seus limites e potencialidades. Os resultados subsidiam alternativas para o ensino de Língua Portuguesa à luz dos multiletramentos e reitera a importância da formação de professores para lidar com os desafios demandados pelos multiletramentos e suas práticas. Os resultados indicam que os recursos de linguagem e tecnologias disponíveis em *Sites* de Redes Sociais podem fortalecer o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa em diversos aspectos consonantes com a pedagogia dos multiletramentos.

Palavras-Chave: Multiletramentos; Redes sociais; Ensino de Língua portuguesa.

ABSTRACT: Recent research indicate that the use of social network sites may influence positively the teaching and learning of languages (DIAS; ARAGÃO, 2014; FINARD; PORCINO, 2016; PRETTO; ASSIS, 2008). This paper aims at evaluating possible contributions of Social Network Sites to Portuguese Language Learning and Teaching within a multiliteracies perspective. Through this study, we aim at setting a theoretical framework that may ground empirical research in the area. With the literature review, we establish connections with a multiliteracies pedagogy within Social Network Sites and the teaching and learning of Portuguese. Results indicate the language resources available at Social Network Sites may strengthen the learning and teaching of Portuguese within a multiliteracies approach.

Keywords: Multiliteracies; Social networks; Teaching of Portuguese.

1 Artigo recebido em 30 de maio de 2017. Aceito em 17 de julho de 2017.

2 Mestra em Letras pelo PROFLETRAS – UESC. Professora do ensino fundamental II da rede municipal de ensino em Medeiro Neto/BA. Pesquisadora do grupo FORTE – Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções – (CNPQ/UESC). E-mail: polianabritosena@gmail.com.

3 Pós-doutor em linguística pela UFMG. Professor do curso de Letras, do programa de pós-graduação em Letras e do PROFLETRAS da UESC. Coordenador do grupo de pesquisa FORTE – Formação, Linguagens e Tecnologias – (CNPQ/UESC); E-mail: aragaorc@gmail.com



Introdução

No cenário atual marcado por processos comunicativos cada vez mais heterogêneos e instantâneos, nota-se um aumento exponencial de produções de sentido mediadas por tecnologias digitais. De igual modo, essas experiências têm exercido pressionamento para transformações em processos de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, demonstrando que os estudantes, o conhecimento e os espaços de aprendizagem já não são mais os mesmos (DIAS E ARAGÃO, 2014; ROJO, 2012, 2013).

A escola, instituição assegurada para atuar como disseminadora do saber, não mais se configura como a principal detentora e transmissora do conhecimento, nem tampouco como a única e principal agência de letramentos. Hoje, cabe a ela sistematizar e avaliar a validade e confiabilidade das informações que circulam intensamente em outros espaços digitais e, ao mesmo tempo, promover a formação de alunos-leitores e leitores-sujeitos, produtores e propagadores de conhecimentos.

As transformações ocorridas nas últimas décadas trouxeram mudanças significativas na relação da sociedade com o saber, marcadas, principalmente, pela expansão da cultura digital e suas formas de comunicação e de produção de textos (ASSIS E PRETTO, 2008; SIBILIA, 2012; ROJO E BARBOSA, 2015). Se há hoje uma dinâmica digital pujante na produção de textos, então o ensino de línguas precisa ser pensado nesse contexto. Com a diversidade de representações semióticas e culturais que integram as produções discursivas que se apresentam na contemporaneidade, as práticas de leitura e escrita no ensino de línguas precisam ser atualizadas. Todas essas mudanças nas dinâmicas de linguagem se reverberaram nos ambientes de produção e disseminação de conhecimentos.

O uso restrito do livro didático ou de aulas expositivas não pode mais configurar-se como ponto central da educação formal, tampouco como instrumento de formação de cidadãos (BRASIL, 2006). Não tanto por uma suposta obsolescência dessas estruturas pedagógicas, mas como resultado da revolução produzida pelos meios de comunicação digital que pulsam na lide comunicativa contemporânea. Um exemplo dessas transformações são os *sites* de redes sociais (SRS) que se consolidaram na Internet como interfaces dessas produções de sentidos contemporâneos. Por meio dos SRS, os



usuários ensinam e aprendem e comunica intensamente uns com os outros, contrariando a lógica tradicional da educação formal em que apenas um ensina e outros aprendem. Nesse sentido, “podemos dizer que há uma escola fora da escola” (GOMES, 2016, p.83) que não funciona mais nos modelos de escola até aqui conhecidos⁴.

Nesse processo, há diversos desafios para o ensino de línguas. Um deles se reside no perigo que está no uso desses recursos como novas plataformas para práticas tradicionais, algo já reiteradamente apontado por outros (FERREIRA E TAKAKAKI, 2014; GAYDECZKA E KARWOSKI, 2015; GOMES, 2016; PRETO E ASSIS, 2008). O mero uso de *sites* de redes sociais como suporte para práticas de ensino centradas em currículos e práticas conservadoras não representa uma inovação, apesar de parecer inovador pela tecnologia usada. São velhas práticas de ensino camufladas no uso da “velha máquina de produção em massa” (SIBILIA, 2012, p. 200).

Isso nos faz recuperar algumas analogias propostas por Ruben Alves (2011) ao se referir ao papel transformador do professor: “De que vale uma cozinha dotada das panelas mais modernas se o cozinheiro não sabe cozinhar?” Ou “Imagine que você quer ensinar a voar. Os mestres do voo são os pássaros. Aí você aprisiona um pássaro numa gaiola e pede que ele o ensine a voar. Pássaros engaiolados não podem ensinar o voo. Por mais que eles expliquem a teoria do voo, só ensinarão gaiolas”. Essas metáforas utilizadas por Rubens Alves refletem justamente a falsa ideia de que tudo será resolvido quando as escolas do país tiverem computadores/notebooks/tabletes para todos os alunos com acesso ilimitado à Internet. A tecnologia por si não resolve os desafios postos aqui.

Nesse sentido, as professores das escolas, e mais particularmente, as professoras de Língua Portuguesa são desafiadas. Para começar, é preciso estimular o estudante à prática de leitura dentro e fora do ambiente escolar, não apenas como uma atividade curricular obrigatória, mas como uma prática comunicativa necessária à vida social; não simplesmente uma leitura no

4 De acordo com Sibilía (2012), a escola está em crise. Para compreender melhor esse problema ela compara a escola a um maquinário que foi destinado a produção em massa, e que, com o passar do tempo foi diminuindo sua produtividade, tornando-se gradativamente obsoleta devido à falta de manutenção, falta de peças, ou mesmo devido à existência de equipamentos mais modernos, práticos e produtivos, que não são utilizados por falta de capacitação para manuseio. Assim, a escola que vemos hoje corresponde a esse maquinário: antiquadas e desajustadas às necessidades dos alunos, resultando no funcionamento cada vez mais conflitante e pouco produtivo.



sentido de decodificação dos signos, mas, sobretudo, uma leitura que possa ter significado para eles. A leitura precisa fazer sentido. Para isso, torna-se fundamental pensar em estratégias de ensino que levem em consideração a vivência dos alunos – frequentemente imersa na lide com textos digitais -, caso contrário, o mundo da escola se transforma em algo distante por não conseguir estabelecer qualquer relação com suas identidades e realidades.

Tendo em vista que as tecnologias digitais tendem a fazer parte da vida da maioria dos estudantes, buscar meios de torná-las aliadas no processo de formação de leitores/escritores implicam em um desafio cognitivo, social e tecnológico com o qual precisamos lidar. Isso posto, é vital a compreensão das práticas sociais que passaram a exigir o desenvolvimento de outras habilidades provenientes da variedade de textos multimodais e multissemióticos e da diversidade cultural comuns neste atual cenário. Para isso, a escola enquanto agência de letramentos precisa estar atenta a essas demandas, cujas implicações necessitam problematização e reflexão sistemática, preferivelmente embasadas em atividades de educação continuada de professores.

Ao considerarmos as inter-relações entre as práticas sociais contemporâneas e os impactos nas agências de letramentos como a escola, buscamos realizar um trabalho que coloque em diálogo os sites de redes sociais no ensino de Língua Portuguesa à luz do quadro da pedagogia dos multiletramentos⁵. A perspectiva do debate travado aqui busca enfrentar alguns dos desafios que nos são postos: como não “pedagogizar” sites de redes sociais a ponto de domesticá-los nos parâmetros ditados pela escola tradicional? Como o ensino de Língua Portuguesa pode apoiar-se nas tecnologias digitais de forma ampliar as possibilidades de aprendizagem tirando partido de suas especificidades?

A par dos desafios que a escola e os professores têm enfrentado com a imersão das tecnologias digitais na vida social, nossa discussão centra-se na problematização conceitual acerca do uso dos sites de redes sociais para aulas de leitura e escrita, sob o viés dos multiletramentos. Com isso, esperamos alargar nossa compreensão sobre como estes ambientes podem

⁵ Trata-se aqui de estudos desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções – FORTE (UESC/CNPq). O foco do grupo é a formação dos professores em serviço articulada a formação inicial na Universidade com bolsistas de Iniciação Científica/Tecnológica, de Mestrado Acadêmico e Profissional. Ainda, esse trabalho filia-se a linha de pesquisa sobre letramentos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UESC).



contribuir para um nível de consciência que favoreça os letramentos aí envolvidos, levando em conta as potencialidades e limitações que as tecnologias digitais oferecem às práticas de ensino/aprendizagem. Apoiamo-nos numa concepção de letramento(s) para além do texto escrito, incorporando imagem, cores, sons e toda a multiplicidade de linguagens presentes na criação de textos midiáticos e respeitando a diversidade cultural de produtores e leitores atuantes nos ambientes digitais. Assim, no que segue abordamos alguns dos desafios enfrentados pelas escolas com o advento das tecnologias digitais. Em seguida, discorreremos sobre algumas características dos *sites* de redes sociais para, logo após, inter-relacionarmos os SRS com o ensino de Língua Portuguesa à luz da pedagogia dos multiletramentos.

Tecnologias digitais e a escola contemporânea

Como apontamos na introdução, as transformações ocorridas no decorrer das últimas décadas trouxeram mudanças significativas na relação da sociedade com as novas formas de comunicação, marcadas, principalmente, pela expansão da cultura digital. A cultura digital se caracteriza pela produção e compartilhamento do conhecimento que ocorre por meio do uso de telas interativas que mesclam trabalho e diversão, audiência e comunicadores, concentração e dispersão com a construção de novas subjetividades e mudanças na relação espaço/tempo (SIBILIA, 2012). Os sujeitos estão interagindo cada vez mais pelas redes digitais, o que reforça a necessidade de a escola também ser pensada à luz desse quadro. Sobre essa relação, Barbosa (2005, p.53) esclarece que é preciso estar previsto no projeto político-pedagógico da escola e nos planos de ensino das várias disciplinas práticas de linguagem coerentes com a cultura digital, devendo ser desenvolvidas de forma articulada com os demais conteúdos, objetivos de ensino.

Preto e Assis (2008, p. 80) afirmam que a incorporação das tecnologias no cenário educacional não pode se dar como ferramentas adicionais ou como instrumentos animadores dos tradicionais processos de ensino/aprendizagem com risco de ficarem acessórias e perpendiculares às práticas cotidianas da escola e dos letramentos digitais. As tecnologias precisam ser entendidas como elementos fundantes e transversais da pedagogia de línguas assim como ocorrem nas práticas sociais. E isso nos obriga a perceber a educação além dos muros da escola, desmistificando a



concepção de que apenas os processos educacionais formais são responsáveis pela produção de textos.

É sabido que essas transformações não são simples, entretanto, são praticamente inevitáveis. Se não se escapa dessa configuração social influenciada pela geração digital, então a escola, lugar privilegiado de socialização das novas gerações, deve se renovar para responder aos desafios desse novo contexto. Gomes (2016) destaca que a escola deve se abrir à sociedade e às comunidades em que estão inseridas, a fim de incorporar as novas formas de letramentos que emergem das relações humanas marcadas pelo senso de coletividade, do trabalho em rede e da colaboração alargada, característica das redes.

Ambientes digitais, com suas ferramentas e aplicativos, tornam-se gradualmente uma das principais formas de socialização e compartilhamento de afinidades, ideias, gostos e interesses. Então, por que não torná-las também espaços privilegiados de aprendizagem? Nesse contexto, os ambientes digitais oferecem a oportunidade de práticas textuais que podem favorecer eventos de letramentos conscientes e críticos, oferecendo material de trabalho para reflexão e análise dentro da perspectiva ética, estética e crítica.

Apesar dessa constatação, uma pesquisa conduzida por Canabarro e Basso (2013) com 113 professores, que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, revela que 88% dos professores pesquisados acreditam ser possível utilizar o *Facebook* para realizar trabalhos acadêmicos, compartilhar material didático, pesquisas e planos de aula e promover discussões. Entretanto, apenas 20% deles afirmaram já ter utilizado essa rede social como material pedagógico. Quando questionados sobre a possibilidade de utilizar o SRS com seus alunos, a grande maioria (70%) respondeu positivamente, indicando que é possível realizar atividades tais como: debates, fóruns de discussões, possibilidade de formação de grupos de estudo, desenvolvimento de pesquisas, realização de exercícios, apresentação de conteúdo novo, divulgação de projetos, recados e trabalhos e dicas de materiais e ideias (CANABARRO E BASSO, 2013, p.7).

Fica a pergunta: o que justifica essa relação paradoxal entre o discurso e a prática? Dentre os motivos apresentados, 91% mencionou: a) o fato de ser um ambiente público, com políticas de uso complicadas, inclusive sobre direitos autorais; b) o excesso de propagandas, que requer uma



reflexão mais aprofundada; c) ser um espaço onde pessoas se expõem tentando se comunicar com outras e isso não colabora com o trabalho docente; d) trabalhar conteúdo de aula no SRS pode afastar o aluno; e) os alunos devem ser mantidos a certa distância, ou seja, aluno é diferente de amigo; f) o *Facebook* é visto como um meio de interação com amigos e familiares, e por isso serve apenas para lazer.

Ainda com relação ao uso do *Facebook* no ensino de línguas, Finardi e Porcino (2016, p. 96) levaram em conta ainda: a) a presença de muitos elementos de distração; b) a organização e dinâmica do *feed* de notícias que dificulta a visualização de informações; c) a falta de um verdadeiro sistema de filtragem, busca e organização da informação; d) a impossibilidade de instalação de aplicativos para um grupo como um todo. Embasados nesses trabalhos sobre o uso do *site* de rede social *Facebook* em práticas de ensino e aprendizagem de línguas, é possível perceber que, apesar de pouco explorado na prática, todas as pesquisas apresentaram uma avaliação positiva, mesmo considerando certas limitações e desvantagens em seu uso no ambiente escolar. Na seção seguinte exploramos características dos *sites* de redes sociais.

Conhecendo melhor os *sites* de redes sociais

As redes sociais não são fenômenos recentes, tampouco surgiram com a Internet. Como seres sociais, buscamos estabelecer relações com outros indivíduos movidos pela necessidade de troca comunicativa e social, o que possibilita a formação de pequenas redes de contato, inicialmente com a estruturação da família, depois com a organização de pequenas comunidades até o surgimento e desenrolar da vida urbana nas cidades. Apesar de não serem tão recentes assim, as redes sociais, de modo particular, aquelas relacionadas a ambientes digitais, têm sido objeto de estudo de várias pesquisas voltadas para a educação, analisadas tanto em suas potencialidades comunicativas quanto em suas limitações. Segundo Recuero (2009) dois elementos constituem a base dos SRS, os atores e as conexões; o primeiro são as pessoas envolvidas nas redes de acordo com relações ideológicas ou identitárias; o segundo são os laços sociais constituídos por meio dessas relações. A autora distingue ainda os SRS propriamente ditos e SRS apropriados. O primeiro está diretamente relacionado à exposição e publicação nas redes pelos atores sociais. Esse é o caso do *Facebook*, do



LinkedIn, Google + que são sistemas com perfis e lugares específicos que fazem com que as conexões se efetivem. O segundo são as plataformas que, em sua essência, não se voltam para redes sociais, mas que devido à apropriação feita pelos atores passam a ter essa finalidade que são, por exemplo, os casos de *Fotologs* como o *Instangram*, e *Weblog* como o *Twitter*.

Boyd e Ellison (apud Recuero, 2014) definem os SRS como ferramentas que permitem aos usuários: I) a criação de um perfil individualizado, II) a conexão com outros atores sociais e III) a possibilidade de navegar por essas conexões. Esses elementos apresentados como necessários para a constituição de redes sociais ratificam a distinção feita por Recuero (2009) ao definir características peculiares em função dos diversos sites que se apresentam na *Web*. De acordo com Mattar (2013, p. 27) “as redes sociais são associações entre pessoas conectadas”. Isso reflete no que Boyd e Ellison (apud Finardi e Porcino, 2016) afirmam sobre as redes sociais e as comunidades virtuais em geral: apesar de estabelecerem certa relação entre si, as redes sociais se organizam em torno de pessoas e não de tópicos. São os laços entre esses atores que permitem estabelecer as relações entre os assuntos articulados pelas conexões.

A popularização e apropriação desses suportes, muito se devem às propriedades estruturais das redes que dizem respeito à permanência das informações, a buscabilidade, a escalabilidade e a replicabilidade (RECUERO, 2014). Em outras palavras, pela possibilidade de gerenciamento, busca, retomada e reprodução das informações veiculadas, respectivamente. Esses elementos permitem compreender que as relações de ordem coletiva ou individual, virtuais ou não, sofreram grande impacto na vida das pessoas. Sobre esse último aspecto, vejamos, por exemplo, o conceito de “intimidade” que, *a priori*, se relaciona a algo particular, reservado. E com a viralização dos SRS não mais é percebido de tal forma. A intimidade agora é algo público, externo, no qual todas suas conexões são informadas de suas tarefas diárias (ir à escola, ir ao shopping, almoçar, fazer a tarefa escolar, viajar, sair com amigos, dormir) para citar grosso modo. Para Recuero (2009), os SRS que surgiram por meio da internet configuram-se como um conjunto de nós, interconectados e dinâmicos que resulta em um processo de interação entre seus membros os quais permitem intenso fluxo de comunicações.

A interação social proporcionada pelo ambiente virtual seja de forma síncrona – em que os envolvidos estão conectados ao mesmo tempo,



como os *chats*, bate-papos *on-line* – ou assíncrona – quando essa interação não acontece em tempo real, como *blogs*, *e-mail* atinge espaços e sujeitos bem distantes e diferentes. Isso permite aos usuários dessas ferramentas uma gama de informações e conexões antes nunca visto. Nesse contexto, há de se pensar nas potencialidades que a web 2.0⁶ trouxe para as formas contemporâneas de comunicação. Com o surgimento dos SRS propriamente ditos ou não (*Facebook*, *Google+*, *Snapchat*, *Twitter*, *Pinterest*, *Tumblr*, *Whatsapp*, *You Tube*, *Flickr*, *Instagram*) a internet se tornou mais interativa e a cisão entre produtores e leitores tem se diluído, possibilitando a todos exercer simultaneamente o papel de produtor/autor e consumidor/leitor. Atualmente, com o uso da linguagem de forma mais fluida em função dos novos suportes de produção e divulgação, a noção de autoria já não é mais a mesma. Segundo Rojo (2013), já poderíamos falar em um “lautor” para se referir às novas relações entre leitor/autor com o aumento de conteúdos autogerados, que atingem públicos imensos através da *Web*, como é o caso dos *gifs*, cursos *online*, *memes*, tutoriais, videoconferências, *podcasts*.

Compreendemos, nesse sentido, que a presença das SRS na instituição escolar não é simplesmente um modismo ou uma ferramenta metodológica a mais para auxiliar o professor em seu trabalho, mas um meio de produção de textos e conhecimento que é central no convívio social atual. Como indicamos anteriormente, autores alertam que o simples fato de sua presença na sala de aula não garante uma aprendizagem significativa se não for subsidiada por critérios claros e bem definidos do ponto de vista didático-metodológico, mas que não perda a pujança viva que caracteriza a atividade digital. Por outro lado, permanecer alheio a essa realidade emergente que se projeta nas relações entre os indivíduos também não é a solução para lidarmos com esse desafio.

Tanto as práticas de produção oral, quanto as de produção escrita, assim como as de hibridização cultural e multimodal da linguagem são mudanças resultantes da inserção de tecnologias digitais que passam a exigir dos usuários novas práticas de letramentos para agir na vida cotidiana.

6A primeira geração da internet (WEB 1.0) fornecia informações de forma unidirecional como na cultura de massa, em que a escola é fundamentada conforme argumenta Sibilia (2012). Com o tempo, a internet foi se tornando cada vez mais interativa. E na web 2.0, são principalmente os usuários que produzem conteúdos em postagens e publicações, em redes sociais como Facebook, Twitter, Tumblr, Google+, na Wikipédia, em redes de mídia como You Tube, Flickr, Instagram etc. (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 119).



Conforme Gaydeczka e Karwoski (2015, p. 153), as mudanças geradas podem ser sintetizadas em, no mínimo, três características: a) a intensa circulação da informação provocou mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular os textos na sociedade, contribuindo para a consolidação dos suportes digitais; b) a diminuição das distâncias sociais por meio das tecnologias digitais criou um efeito de aproximação das distâncias físicas; c) a multisssemiose que as possibilidades multimidiáticas trazem para o texto eletrônico coloca o signo verbal (palavra) num continuum de signos de outras modalidades de linguagem (imagens bidimensionais, tridimensionais fixas ou em movimento, signo verbal escrito ou oral com tipografias diversas, músicas, sons etc.).

Seguindo essa linha, não podemos mais negar que a influência das práticas leitoras hipermediáticas ampliaram as maneiras de lidar com o texto e alteraram o modo de perceber o mundo e de ser e estar na sociedade (ROJO, 2013; ROJO E BARBOSA, 2015). Takaki (2012, p. 43-44) enfatiza que não se pode dissociar a leitura de outros componentes como: valores, gestos, interações com sons, imagens e animações. Para a autora, diante do cenário atual, as práticas de letramentos abarcam uma pluralidade de novos conceitos que englobam: “letramento cultural, crítico, técnico, tridimensional, de poder, ambiental, matemático, midiático, computacional, político, oral, visual, científico, emocional, enfim, multiletramentos”. No que segue, articulamos nossa discussão na interface entre os *sites* de redes sociais e o ensino de Língua Portuguesa à luz da pedagogia dos multiletramentos.

Sites de Redes Sociais, Ensino de Língua Portuguesa e os Multiletramentos

O termo multiletramentos ficou conhecido após a publicação de um manifesto, feito por um grupo de pesquisadores, apresentando os desdobramentos e os impactos no ensino diante da proliferação das novas linguagens com tecnologias digitais e da crescente diversidade linguística e cultural da globalização (ROJO, 2012). O fundamento da abordagem feita pelos pesquisadores do *New London Group*⁷ (1996) partiu de duas vertentes dos Letramentos (no plural): a multicultural e a multimodal. A primeira inclui

7 O Grupo de Nova Londres (GNL) formado por especialistas, sobretudo, da Linguística e Educação, se reuniu pela primeira vez em meados da década de 1990 para refletir a respeito do estado e do futuro da pedagogia crítica. (JESUS; CARBONIERI, 2016).



as línguas minoritárias, partindo dos diferentes olhares sobre os discursos dentro de uma língua no contexto étnico, de subculturas, ou de grupos de interesse. A segunda concebe a elaboração de sentidos sob as formas multimodais, com os modos linguísticos, visuais, audíveis, gestuais, espaciais, cada vez mais integrados às práticas diárias das mídias (COPE E KALANTZIS, 2016, p. 10).

A pedagogia dos multiletramentos abarca diversos outros conceitos: letramento digital, letramento crítico, multimodalidade, hipertextualidade, gêneros digitais e cidadania (BORBA E ARAGÃO, 2012; BRASIL, 2006) e nas palavras de Rojo (2012, p.13) este é um conceito que considera “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos”. Desse modo, a escola deve compreender que seu papel se estende a criação de espaços no qual os alunos possam vivenciar as várias formas de letramento (visual, digital, crítico) como consumidores e produtores de informação.

Nesse sentido, os multiletramentos ampliam nossa visão dos letramentos, atribuindo-lhes uma multiplicidade de modos e recursos semióticos oriundos de diversas fontes da linguagem para a interação social e a formulação de sentidos. Desse modo, não é mais possível conceber o ensino de Língua Portuguesa como um objeto estanque e desintegrado das identidades multifacetadas que envolvem as multimodalidades comunicativas expressas nos gêneros textuais/digitais produzidos socialmente. A diversidade textual é um consenso na área de ensino de LP previsto desde os PCNs. Se a variedade de textos refrata formas de uso da língua sócio historicamente construída, porque não utilizar este recurso para contemplar o complexo processo produção e compreensão dos textos? Do ponto de vista do ensino/aprendizagem, esta tarefa demanda trabalho, pesquisa e conhecimento dos elementos que incorporam um dado discurso. Um ponto primordial para o incentivo aos processos cognitivos da leitura e escrita seria recuperar e trazer para dentro da escola o prazer de ler e escrever em contextos reais, que pode ser feito via *sites* de redes sociais (ou sua simulação). Nesse sentido, as leituras que acontecem fora do ambiente escolar, vinculadas às tecnologias digitais, por exemplo, devem ser recuperadas no processo de sistematização textual, uma vez que compõem o cenário de realizações práticas em situações de comunicação.



No mundo submerso por diversas modalidades textuais, além da escrita, considera a imagem, as cores, o som, o movimento e a mesclagem de tudo isso, a escola precisa abarcar a multiplicidade cultural e as diferentes mídias e linguagens da cultura digital (ROJO, 2013). Nessa vertente, os SRS ganham espaço, pois seu caráter interativo e informativo tende a potencializar o ensino de línguas (CANABARRO E BASSO, 2013; DIAS E ARAGÃO, 2014; FINARDI E PONCINO, 2016; GOMES, 2016), e tornar mais significativa as experiências sociais e culturais possibilitando aos alunos integrar o ensino tradicional às tecnologias ainda não difundidas no contexto escolar. Sobre essa relação, Barbosa (2005, P.53) esclarece que é preciso estar previsto no projeto político-pedagógico da escola e nos planos de ensino das disciplinas práticas de linguagem do mundo digital, devendo ser desenvolvidas de forma articulada com os demais conteúdos, objetivos e capacidades.

A pedagogia dos multiletramentos prevê uma descentralização dos gêneros textuais em direção ao acesso diversificado de textos produzidos em vários meios sociais. Pensando no ensino de LP, a inclusão de culturas e diferentes linguagens que são próximas à vivência do aluno para o contexto da sala de aula permite conduzir o processo educacional para aquilo que Freire (1989, p. 9) já propunha ao argumentar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, é preciso considerar o conhecimento de mundo dos educandos e atribuir-lhes voz na qualidade de questionadores e construtores de saber. Rojo (2013) sugere uma educação linguística voltada para a formação de uma cultura multiletrada. Para isso, é preciso assumir as práticas de aprendizagem levando em conta um currículo pluralista que desperte a sensibilidade para um mundo global.

Assim, o que poderia ser considerado novo? Podemos dizer que novo é o emergir dos modos de representação diversas das linguagens e tecnologias e por uma série de elementos que se relacionam na composição desses gêneros (escrita, *layout*, imagens, som, vídeo, objetos 3D, entre outros elementos de *design*). Nos *sites* de redes sociais, por exemplo, a convergência de imagens, áudios, vídeos e textos escritos são elementos comuns. Mesmo em redes como o *Instagram*, ou o *Flickr* que tem como base a fotografia, encontramos, muitas vezes, pequenos textos (*hashtags*, comentários, descrições) complementando a informação visual, formando assim, um coeso multimodal.



Nessa conjectura, é imprescindível perceber que a compreensão dos sentidos dos textos multimodais depende da inter-relação que ocorre entre linguagens (gráficas, imagéticas, sonoras, gestuais), principalmente, com a presença de *sites* de redes sociais influenciando as produções textuais. Do ponto de vista da pedagogia dos multiletramentos, os textos multimodais são produções necessárias para uma construção consciente e possivelmente crítica do contexto globalizado, tecnológico e culturalmente complexo no qual estamos inseridos (BRASIL, 2006). É importante destacar que o estudo da multimodalidade não se vale apenas da identificação dos recursos semióticos em um determinado texto. Sua abrangência tende a ir mais além, buscando interpretar questões de ordem ideológica, política, histórica, subjacentes ao uso desses recursos de característica multimodal. Desse modo, valemo-nos do conceitos dos multiletramentos para reafirmar que não basta saber empregar os diversos recursos semióticos disponíveis, é preciso utilizar as práticas de maneira contextualizada e reflexiva, visando atender as práticas de uso de maneira consciente.

Considerações finais

A par da discussão sobre a inter-relação entre os *sites* de redes sociais no ensino de Língua Portuguesa, notamos que, apesar de pesquisadores apresentarem reais possibilidades de utilização, essas práticas ainda enfrentam resistências de se efetivarem na sala de aula. Assim, no contexto deste trabalho, ao propormos uma discussão epistemológica sobre o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos com o uso de *sites* de redes sociais, esperamos mostrar como essa inter-relação pode ir no caminho de fortalecer o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade.

Contemplar as concepções dos multiletramentos e suas relações com os *sites* de redes sociais é um primeiro passo para uma legitimação desses conhecimentos na prática do ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Mesmo diante das fragilidades identificadas para o uso das tecnologias digitais no ambiente da educação formal, o uso de *sites* de redes sociais nas aulas de língua portuguesa apresenta potencial que deve ser considerado. Se não se pode ignorar a presença constante de textos, imagens, sons e tantos outros conjuntos de signos nas práticas sociais da leitura e escrita. Não podemos, menos ainda, nos furtar da responsabilidade de



defender o papel nobre da escola como local de exercício de novas habilidades, da construção de cidadãos críticos e intelectualmente autônomos.

Sob esse enfoque, a atuação das políticas públicas como suporte elementar no processo educacional, mesmo com alguns avanços, ainda age de forma lenta, principalmente, no que diz respeito à democratização de acesso livre e disponibilização de equipamentos suficientes para atender às demandas das escolas. Em outras instâncias, como a formação continuada dos professores, o programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (Profletras), com o objetivo de capacitar professores de LP para o exercício da docência no Educação Básica, é uma maneira de contribuir para o fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa no país e configura-se uma iniciativa de potencial que tende a refletir de forma positiva no desenvolvimento da educação, uma vez que parte de pesquisas e estudos desenvolvidos pelos próprios agentes (professores) das escolas públicas do país.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Formação do educador – reportagem. **Revista Educação**, 2011. Disponível em: < <http://revistaeducacao.com.br/textos/124/artigo234219-1.asp>>. Acesso em: 30 mar 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Pesquisa brasileira de mídia 2015**: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Secretaria de Comunicação Social – Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BARBOSA, J. P. Outras mídias e linguagens na escola. In: BRASIL. **Materiais didáticos**: escolha e uso. Boletim 14. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.unochapeco.edu.br/saa/correio/2014/03/1394730369707155/151007materiaisdidaticos - mec1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, Cuiabá - MT, v. 19, n. 25, 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/576>>Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.



CANABARRO, M. M.; BASSO, L. O. Os Professores e as Redes Sociais – É possível utilizar o Facebook para além do “curtir”? **Renote**, v. 11, n. 1, julho, 2013. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41625>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Prefácio: Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, D. M.; CARBONIERE, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramentos Crítico**: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.7-12.

DIAS, I. A.; ARAGÃO, R. C. Multiletramentos, *Facebook* e ensino de inglês na escola pública. **Revista Caleidoscópio**. v. 12, n.3, 2014. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.12> Acesso em: 20 jul. 2015.

FERREIRA, G.; TAKAKI, N. H. Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Primeira Escrita**. n.1, p. 119-133, nov. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/revpres/article/view/197/102>>. Acesso em: 10 set. 2016.

FINARDI, K.; PORCINO, M. C. *Facebook* na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 93-109.

GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n.1, jan./jun. 2015. Disponível em: < [Disponível em: < http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/269](http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/269)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-92.

JESUS, D. M.; CARBONIERE, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramentos Crítico**: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012 (Série Educação e Tecnologia).

_____. **Web 2.0 e Redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

PRETTO, Nelson L.; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson. L.; SILVEIRA, Sérgio. A. (Org.). **Além das redes de**



colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-84.

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

_____. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no *Facebook*. **Verso e Reverso**, v. XXVIII, n. 68, maio-agosto, 2014.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

_____. Entrevista - Outras maneiras de ler o mundo. **Educação no Século XXI: multiletramentos**. v. 3. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013a.

_____. (Org.). **Escola conectada**. Os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b.

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

SIBILIA, P. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? **Matrizes**, Ano 5, n. 2, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/269>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

SBARAI, R. Facebook, 10 anos. **Veja.com** / especial. Editora Abril. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/reportagens-especiais/10-anos-facebook/>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

SILVA, Simone Batista da. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa**. São Paulo. 2011. 243f. Tese. Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

