

Iky Anne Dias  
iafdias@uesc.br

Rodrigo Aragão  
aragaorc@gmail.com

## Multiletramentos, *Facebook* e ensino de inglês na escola pública

### Multiliteracies, *Facebook* and English language teaching in a public school

**RESUMO** - Diante das demandas de uma sociedade conectada em redes, os estudantes buscam conhecer seguindo rotas intuitivas, multidirecionais, em que os saberes sejam conectados, compartilhados e tenham aplicação efetiva. Essa é a empreitada a que nos propomos neste trabalho a fim de responder à seguinte questão: como o *Facebook* pode se articular ao ensino de inglês numa perspectiva dos multiletramentos? Adotamos a metodologia da pesquisa-ação numa escola da rede estadual em Itabuna, Bahia. Além de pesquisas sobre multiletramentos, subsidiaram nosso fazer alguns estudos da Linguística Aplicada para o uso das redes sociais nos processos de aprendizagem. Com a experiência consideramos que tal articulação pode ser feita através de aulas criativas que usem conteúdos como pretexto para a educação e formação de cidadãos conscientes para atuação no meio em que vivem.

**Palavras-chave:** multiletramentos, *Facebook*, inglês, pesquisa-ação.

**ABSTRACT** - In an increasingly networked society, students tend to learn intuitively and following multidirectional paths in search for learning experiences that are performed collectively and shared with others online. With this paper we aim at answering the following question: how can *Facebook* be used in English Language teaching at a public school setting in line with multiliteracies pedagogy? The theoretical framework of reference is grounded in a review of studies that have used social media in language learning experiences. The study is also based on action-research in joint work with a Public School in Itabuna, Bahia. With this study we explore on the possibilities of having classes that may use their content as a pretext for educating citizens that can work consciously and creatively in the places they live.

**Keywords:** multiliteracies, *Facebook*, English language teaching, action-research.

#### Introdução

O investimento em ações contínuas e articuladas entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica tem se mostrado relevante para que o ensino de Língua Inglesa na rede pública no estado da Bahia se veja cada dia mais fortalecido. Neste sentido, desde 2008 o grupo de pesquisa FORTE (Formação, Linguagens e Tecnologias) coordena atividades entre a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Bahia, e escolas públicas da região Sul da Bahia. O foco do projeto é a formação dos professores em serviço articulada com professores em formação na UESC, estudantes de iniciação científica/tecnológica e de Mestrado Acadêmico e Profissional, dando-se especial atenção ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) integradas às outras tecnologias já normalizadas no contexto escolar brasileiro.

A proposta delineada no grupo de pesquisa FORTE é integrar as TIC no cotidiano de professores, em serviço

e em formação inicial, ressignificando, quando necessário, e expandindo o uso de tecnologias já consagradas no ambiente escolar e em experiências de ensino/aprendizagem (Aragão, 2009, 2012). O grupo estuda a temática das linguagens e tecnologias na esfera do ensino/aprendizagem de línguas e seus impactos nas relações universidade-escola; na tradução; nos letramentos; e em políticas para a formação de professores de línguas. A meta é refletirmos acerca de como práticas sociais com linguagens e tecnologias movimentam outras educações (Pretto, 2011) e proporcionam também resistências nas atividades institucionais e nos letramentos, uma vez que sabemos das dificuldades para acompanharmos a velocidade dessas inovações tecnológicas, tanto na pesquisa quanto em ações educacionais, conforme nos indica Paiva (2013).

O grupo trabalha alinhado com pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de professores em práticas reflexivas socialmente situadas, em ações articuladas com escolas públicas (cf. Mello *et al.*, 2008; Oliveira, 2012;

Paiva, 2005) e embasadas em discussões em torno do impacto dos multiletramentos para a escola e o ensino de línguas (Brasil, 2006). Neste âmbito, o professor se sente desafiado ao fazer com que seus estudantes façam uso significativo da língua que ensinam. A necessidade de mudança frente ao cenário de rápidos avanços tecnológicos demanda do professor uma postura de articulação contínua com práticas sociais que envolvem as linguagens e tecnologias digitais. Os novos desafios para a formação de professores de inglês que emergem de orientações curriculares com foco no conceito de multiletramentos requerem um perfil profissional antenado com práticas sociais que envolvem múltiplas culturas e construções de sentido em várias modalidades semióticas e acenam para a necessidade de adoção de políticas públicas estruturantes acompanhadas de melhorias nas condições de trabalho para que seja possível atender a tais demandas (Aragão, 2012; Borba e Aragão, 2012).

Sabemos que a produção de sentido no cotidiano é marcada pela lide corrente com hipertextos, pelas ações multidiretivas e pela convergência de modalidades semióticas (Coscarelli, 2012). As ações na linguagem ganham novos ambientes com as redes sociais na internet (Recuero, 2009), através das quais nos comunicamos, compramos, nos divertimos e aprendemos no conviver. As interações linguísticas nestes novos ambientes fazem parte da vida de muitos estudantes que, imersos em novos modos de fazer sentido, apresentam dificuldade na lógica e estrutura linear que tem fundamentado muitas práticas pedagógicas.

Esses estudantes que vivem interações em ambientes digitais querem conhecer e comunicar seguindo rotas multidirecionais, através de atividades onde os saberes sejam conectados, compartilhados e tenham usos efetivos (Faria, 2010). Contudo, sabemos que o currículo escolar ainda é gradual-linear, os conteúdos são dispostos nele de maneira fragmentada e sequencial, as práticas de ensino e aprendizagem ainda são muitas vezes unidirecionais e o professor aparece como o detentor do conhecimento enquanto os estudantes sentem-se pouco à vontade (ou com pouca vontade) para expressar-se (Aragão, 2008; Pretto, 2011).

Em aulas de inglês na escola, acrescenta-se a dificuldade de relação dos alunos com um fazer pedagógico muitas vezes unicamente focado na tradução e no ensino de itens gramaticais isolados do contexto, a despeito do principal propósito da língua que é produzir sentido (Brasil, 2006). Entretanto, as pessoas querem muito mais aprender a usar o inglês que aprender sobre ele, suas regras e estruturas. Como resultado de experiências de aprendizagem que fazem pouco sentido aos alunos na contemporaneidade, estudantes têm desenvolvido a

percepção de que inglês é chato, difícil ou inútil e muitos não conseguem compreender a relevância do inglês em suas vidas (Brasil, 2006; Jorge, 2009; Mello *et al.*, 2008).

As redes sociais na internet atraem um número cada vez maior de usuários. O *Facebook*<sup>1</sup>, site de redes sociais (SRS) focado neste trabalho, completou dez anos sendo a rede mais popular no Brasil, principalmente entre os mais jovens (Ribeiro, 2014). Muitos de seus usuários frequentam nossas aulas, então acreditamos que a utilização dessa plataforma é um caminho para envolver os estudantes na aprendizagem de inglês e educá-los seguindo uma pedagogia voltada para os multiletramentos (Faria, 2010; Xavier e Lyra, 2012).

Ainda, articular o uso de redes sociais nas aulas regulares de inglês é uma oportunidade de inclusão para estudantes e professores que têm acesso muito limitado à internet e suas práticas. As questões de inclusão/exclusão compreendem relações dentro e fora do âmbito escolar, mas esse pode ser um espaço para minimizar diferenças (Borba e Aragão, 2012; Brasil, 2006; Oliveira, 2012). A discussão em torno da inclusão/exclusão, conforme Brasil (2006), contempla o trabalho com os multiletramentos, ou seja, os usos heterogêneos da linguagem em suas práticas sociais, tendo como foco a multiplicidade cultural e linguística. As redes sociais na internet possuem recursos que as tornam potenciais para o desenvolvimento de uma pedagogia dos multiletramentos no ensino de inglês. Nessa concepção, podemos desenvolver um conjunto articulado de habilidades rompendo com uma noção que as isolava em habilidades “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral” (Borba e Aragão, 2012; Brasil, 2006; Rojo, 2012).

Diante deste cenário, buscamos responder a seguinte pergunta neste trabalho: como o *Facebook* pode se articular ao ensino de inglês numa perspectiva dos multiletramentos? Optamos pela realização de uma pesquisa-ação, pois essa metodologia se alinha com os objetivos e as ações do projeto FORTE e suas articulações com as realidades e experiências. A pesquisa-ação envolve ação, reflexão sobre a ação e transformação da ação (Esteban, 2010; Oliveira, 2012). Assim, em uma escola de ensino fundamental da rede estadual em Itabuna, Bahia, desenvolvemos, junto com a professora-pesquisadora da escola, uma metodologia de aulas caracterizada pela articulação de atividades regulares feitas na escola e no *Facebook*.

Desse modo, as aulas regulares se articularam com interações no *Clinging*, um grupo criado no *Facebook*, que se tornou um dos espaços para o ensino e a aprendizagem de inglês coerente com os princípios de uma pedagogia dos multiletramentos. Trata-se, portanto, de não apenas incorporar as tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem, mas de explorar potenciais dos diversos

<sup>1</sup> O Facebook (<https://www.facebook.com/>) foi o espaço virtual onde ocorreram as principais interações da pesquisa-ação sobre a qual discutiremos neste manuscrito.

recursos disponíveis na escola, segundo uma concepção em que o conhecer é compartilhado, conectado a outros saberes e enredado com o próprio viver (Araújo, 2007; Aragão, 2012; Moran, 2007; Maturana, 2001; Morin, 2007; Pretto, 2001).

Nas próximas seções, abordaremos o conceito de multiletramentos e veremos por que o *Facebook* pode ser considerado um espaço propício para o trabalho com multiletramentos, em seguida descreveremos a metodologia seguida de uma discussão a partir de alguns dados coletados durante a pesquisa-ação.

## Multiletramentos

Conforme argumentamos na introdução, o acesso às tecnologias digitais pode viabilizar outras práticas educacionais, além de concepções de conhecimento e uso de linguagem em coerência com interesses e necessidades dos estudantes (Brasil, 2006). Entendemos que é preciso uma formação que vai além das capacidades de lidar com códigos, mas que esteja também atenta às práticas sociais que tais conhecimentos envolvem em suportes impressos ou digitais, considerando as tecnologias associadas à diversidade sociocultural e linguística das pessoas (Borba e Aragão, 2012).

Essa é a proposta dos multiletramentos, processo formador para lidar com usos de linguagem em ambientes diversos, não somente pelo domínio dos seus códigos, tecnologias e técnicas, antes também pela consciência social e política que conduz à problematização do cotidiano, numa transformação da visão de mundo das pessoas e grupos sociais onde a formação acontece. O termo multiletramentos foi utilizado pela primeira vez em 1996, por um grupo de pesquisadores australianos, americanos e ingleses, denominado *The New London Group* com a publicação do artigo *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. O grupo considerou a necessidade de a escola envolver-se nos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, especialmente devido à presença das tecnologias digitais, mas não apenas por isso. A vida pública, pessoal e profissional passa por mudanças que interferem nos modos de comunicação e na cultura.

O conceito difere daquele de letramentos, pois não aponta apenas para a diversidade das práticas letradas como esse, antes enfatiza dois tipos específicos de multiplicidade: a multiplicidade cultural e linguística das populações e a multiplicidade semiótica dos textos pelos quais essas sociedades se comunicam (Rojo, 2012). A diversidade entra em foco por meio de uma pedagogia que reconhece a dinamicidade da comunicação e a relevância de experimentar, interpretar, questionar, criticar e projetar novos textos pertinentes culturalmente (Costa, 2008; Coscarelli, 2012). Essa concepção orienta o nosso fazer pedagógico dada a sua pertinência, principalmente para o ensino de línguas, como é indicado pelas Orientações

Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (Brasil, 2006), e as redes sociais se constituem um domínio adequado onde eles podem fluir.

Os multiletramentos evocam atenção à demanda tecnológica que é global, à interação facilitada pelas tecnologias e aos problemas que são da humanidade como um todo, mas também do contexto local, da realidade cotidiana do país, da cidade, do bairro, da escola, das várias culturas coexistentes na sala de aula, especialmente por causa da globalização, como estratégia contra a intolerância à alteridade (Brasil, 2006; Morin, 2007). Assim, o ensino de inglês é visto através do contraste entre o que é global e o que é local, num diálogo com outras culturas, sem abrir mão da sua própria e por meio da mobilização para o uso da língua.

Ademais, a pedagogia dos multiletramentos se afasta do ensino de itens gramaticais isolados e de uma sequência gradativa do mais simples ao mais complicado, antes coloca em foco o desenvolvimento de habilidades complexas da língua, os textos em múltiplas linguagens como pretexto da educação para cidadania (Brasil, 2006). Metodologias de ensino de inglês que se circunscrevem ao trabalho com itens gramaticais de maneira isolada do uso, como apontamos na introdução, têm gerado experiências de aprendizagem de línguas frustrantes para os estudantes (Aragão, 2008, 2012; Paiva, 2009; Paiva e Braga, 2009).

Ao invés de ensinar itens gramaticais isoladamente, os estudantes precisam ser convidados a operar com construções linguísticas que lhes permitam comunicar e produzir sentidos no linguajar, atividade de uso e coordenações linguísticas (Maturana, 2001). Paiva também aposta numa metodologia de ensino que dê conta da complexidade da língua:

a língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais. [...] Esqueça os programas baseados em itens gramaticais, deixe que os estudantes vivenciem a língua e se sintam estimulados a procurar outras experiências de forma autônoma. Dessa forma, a aquisição acontecerá naturalmente (Paiva, 2009, p. 33, 38).

Além do desenvolvimento de uma postura crítica, consciente da alteridade, acrescenta-se agora aos letramentos a capacidade de lidar de modo adequado com as tecnologias, “tornando-as úteis e favoráveis a si” (Borba e Aragão, 2012, p. 231). Nesse sentido, é necessário que os estudantes tornem-se produtores da linguagem multimodal, compreendida dentro das práticas sociais. O ensino de Inglês como parte dos multiletramentos deve contribuir para tal formação (Brasil, 2006), até mesmo porque as diversas tecnologias sempre estiveram entrelaçadas às nossas práticas linguísticas, como reflete Leffa:

[...] não há como separar o uso da língua e seu ensino das tecnologias da informação e da comunicação. Essas tecnologias foram criadas em função da língua e existem para servi-la; o rádio, o telefone e mesmo a televisão, entre tantas

outras tecnologias da informação, existem porque as pessoas falam. Por outro lado, as pessoas falam, ouvem, escrevem e lêem, fazendo tudo isso com mais intensidade, porque essas tecnologias existem. Quem tem um telefone celular fala mais, interage mais do que quem não tem, provavelmente até mais do que gostaria. A tecnologia alimenta a língua e a língua alimenta a tecnologia, num verdadeiro processo de retroalimentação (Leffa, 2009, s.p.).

Reiteramos que as linguagens emergentes nas tecnologias de informação e comunicação digitais têm como principal característica a multiplicidade de semioses marcada pela presença de imagens estáticas e em movimento, linguagem verbal e não-verbal, sons e animações variadas. A multimodalidade evidencia-se nos textos contemporâneos, sejam eles revistas, animes ou o hipertexto (Rojo, 2012). Encontra nesse último sua melhor forma de expressão pela sua linguagem híbrida e dialógica com outras interfaces semióticas (Borba e Aragão, 2012). Observamos que as culturas e linguagens em fluxo no espaço digital trazem consigo novos questionamentos e possibilidades inovadoras de lidar com o conhecimento, permitindo o surgimento de outras formas de comunicar e agir na linguagem. As redes sociais na internet ganham destaque nesse contexto, pois seu caráter eminentemente comunicativo e interativo atribui uma grande potencialidade para o ensino de línguas (Faria, 2010).

Todavia, apesar de estarem amplamente presentes no cotidiano escolar, nas conversas no pátio ou na sala de professores na hora do intervalo; as redes sociais ainda são pouco apropriadas enquanto recursos de ensino e aprendizagem. Sobre isso Xavier e Lyra afirmam:

[...] a ideia de a escola buscar estratégias pedagógicas para tornar o uso das redes sociais por seus alunos uma aliada ao processo de ensino-aprendizagem ainda não é visto como um imperativo urgente por parte de muitos professores. Alguns docentes ainda resistem admitir que seus alunos usam grande parte do seu tempo convivendo virtualmente com outras pessoas, comunicando-se com elas, lendo e escrevendo textos, ainda que não sejam sobre os conteúdos privilegiados pela escola (Xavier e Lyra, 2012, p. 2).

Há, entretanto, estudos que buscam a integração efetiva das redes sociais no ensino de línguas adicionais com resultados positivos (Albuquerque-Costa e Hernandez, 2011; Borau *et al.*, 2009; Faria, 2010). Aproveitar o fluxo linguístico e cultural no *site* de redes sociais (SRS) *Facebook* em favor do ensino de Inglês para os multiletramentos se configura como a empreitada que assumimos aqui. Entretanto, chamamos atenção novamente que outros ambientes *online*, dentre outras tecnologias como a lousa, o caderno, o livro didático e o CD que o acompanhava também foram utilizados. A perspectiva das ações no projeto FORTE busca justamente integrar tecnologias consagradas com outras, objetivando continuidades e articulações possíveis entre elas (Aragão, 2012; Ribeiro,

2012) e lidando com as dificuldades inerentes aos rápidos avanços nas inovações tecnológicas (Paiva, 2013). Além disso, o livro o caderno e o CD eram os únicos recursos a que alguns discentes tinham acesso em casa.

## Facebook

O *Facebook* foi criado em 4 de fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg, então estudante de Harvard, e seus colegas de quarto. Em oito meses o *site* atingiu a marca de um bilhão de usuários ativos (Wikipédia, 2013). O seu diferencial foi restringir as informações dos atores aos seus pares na rede (Recuero, 2009). No Brasil sua aceitação foi tão grande, que o país é o terceiro em número de usuários no *site*. Os recursos do SRS voltam-se à interação entre os pares e, por compreendermos que aprendemos ao interagir nas linguagens, acreditamos que eles oferecem diferentes possibilidades para a educação.

No *Facebook* é possível formar grupos que podem ser abertos ou fechados, para os mais variados fins e categorias. É o caso do grupo *Clinging*, desenvolvido para este trabalho. Segundo Meishar-Tal *et al.*:

O grupo no *Facebook* contém pelo menos dois dos três componentes dos ambientes virtuais de aprendizagem, o componente de conteúdos digitais e o componente de interação, e assim abre a possibilidade de que o *Facebook* poderia se transformar em um ambiente de aprendizagem e servir como um sistema alternativo de gestão de aprendizagem (Meishar-Tal *et al.*, 2012, p. 33, 34, tradução nossa).

Um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou um *learning management system* (LMS) precisa ser aberto e possibilitar que o estudante tenha liberdade de imersão, navegação, exploração e conversação (Araújo, 2007). Embora não tenha sido criado com fins educativos, o *Facebook* possui essas características e tem ainda vantagens em relação a alguns AVA pela facilidade com que um usuário (professor ou estudante) pode fazer *uploads* de vídeos de até 1024 megabytes e fotos, pelas atualizações e manutenções frequentes, bem como pela compatibilidade com uma ampla variedade de navegadores *web* (Muñoz e Towner, 2009).

Tratando-se de um trabalho desenvolvido com estudantes com idade inferior a 18 anos, decidimos, por questões de segurança, que o *Clinging* seria um grupo fechado. Nessa configuração, somente os participantes da pesquisa-ação poderiam visualizar e participar do grupo. Embora o fechamento do grupo limitasse as possibilidades interacionais dentro do mesmo, acreditamos que contribuiria para que os estudantes se sentissem mais dispostos e seguros ao interagir em inglês naquele ambiente. Além de que, reunir apenas os participantes da pesquisa no grupo é coerente com o próprio hábito dos usuários de utilizarem o *Facebook* para manutenção de seus laços *offline*, como discorrem Muñoz e Towner:

*Sites* de redes sociais podem ajudar a facilitar o encontro de estrangeiros, no entanto, as pessoas também estão usando *sites* de redes sociais para manter e/ou reforçar as suas redes atuais, fora das redes sociais (Boyd e Ellison, 2008). Verificou-se que o *Facebook*, especificamente, é usado para reforçar relacionamentos *offline* (Muñoz e Towner, 2009, p. 3, tradução nossa).

## Metodologia de pesquisa

A fim de compreendermos como o *Facebook* pode se articular ao ensino de inglês numa perspectiva da pedagogia dos multiletramentos e alinhados aos propósitos e ações desenvolvidas no âmbito do projeto FORTE, optamos pela realização de uma pesquisa-ação durante um semestre letivo em uma turma do oitavo ano de uma escola da rede estadual de ensino em Itabuna-Bahia que já desenvolvia ações na área de tecnologia educacional com o projeto Um Computador por Aluno (UCA). Ao chegarmos à escola, sabíamos muito pouco do que aconteceria dali à frente.

Uma pesquisa-ação pressupõe passos a serem dados juntos, em que a continuidade se sobrepõe à previsibilidade. Essa metodologia consiste num trabalho conjunto com os participantes situados na escola por meio da constante revisão dos processos de ensino e aprendizagem através de uma relação dialógica, próxima, entre professor e pesquisadores envolvidos. Assim, foi após nossos primeiros contatos com a equipe gestora e a professora-pesquisadora na escola, e procedimentos de aceite formal e esclarecido para participação na pesquisa, que iniciamos junto a essa o planejamento das nossas ações. Também utilizamos pseudônimos em toda a produção gerada pela pesquisa a fim de preservar a identidade dos participantes, conforme explicitado nos termos de consentimento.

A utilização da pesquisa-ação pode colaborar para uma prática docente mais responsiva às demandas da sociedade e traz consigo discussões sobre cidadania, questões de inclusão/exclusão, relações de poder e conhecimento, protagonismo dos estudantes, ética, diversidade cultural e globalização (Oliveira, 2012; Paiva, 2005). Seu foco global é “contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança para a sua melhoria” (Esteban, 2010, p. 167). Em contrapartida, é por meio da prática que o conhecimento – situacional e útil – é construído, de modo que na pesquisa-ação, a validação de teorias não ocorre de modo independente para serem aplicadas na prática, mas são validadas através dessa (Esteban, 2010), segundo a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas para transformar a prática. Assim, o foco na prática é uma das principais características da pesquisa-ação, conforme apontam Mello *et al.*:

As características centrais da pesquisa-ação são investigação sistemática, reflexão e foco na prática. Basicamente, a pesquisa-ação busca por perguntas e suas respostas, que emergem a partir das atividades do dia-a-dia e dos processos que ocorrem na aula de línguas, de modo que as respostas são imediatamente transformadas em ação para a resolução dos problemas detectados (Mello *et al.*, 2008, p. 516, tradução nossa).

Outra característica citada pelos autores no excerto é a reflexão. A pesquisa-ação se caracteriza como uma espiral de mudança em quatro fases – planejamento, ação, observação e reflexão – permanentemente articuladas, em que o processo é tão ou mais importante que o resultado final (Esteban, 2010). Por seu caráter processual e contínuo, a pesquisa-ação implica numa atenção ao contexto, não apenas no momento inicial da ação, antes evoca uma constante inspiração nas mudanças e elementos que aparecem durante o processo e a partir da pesquisa.

Tal processo de reflexão deve ser feito por todo o grupo envolvido, de modo que utilizamos diversos instrumentos de registro, tais como notas de campo, fotografias, conversas estruturadas, questionários de avaliação, colagem descritiva, relatórios da professora-pesquisadora (cf. Aragão, 2012). Outro importante recurso foram as capturas de tela<sup>2</sup> das postagens realizadas no grupo do *Facebook*, totalizando 110 imagens até o final do projeto. Outras postagens foram realizadas posteriormente. Fora do grupo, algumas interações dos estudantes em Inglês no SRS também foram registradas desta forma. As capturas de tela são alguns dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, permitindo observar a participação e envolvimento dos estudantes na utilização do Inglês para o desenvolvimento dos multiletramentos no ambiente. Para este trabalho focamos alguns dados voltados para a relação entre os multiletramentos e algumas situações de ensino desenvolvidas.

Os dados foram analisados qualitativamente, de modo semelhante ao que Faria (2010) fez em sua pesquisa utilizando o *Orkut*. Para esse fim, a autora se apropriou de instruções dadas por Selinger e Shohamy:

Segundo Selinger e Shohamy (1989, p. 205), na pesquisa qualitativa geralmente os segmentos relevantes de um texto são identificados, delimitados e classificados de acordo com um esquema de organização, com a intenção de agrupar dados que apresentam aspectos em comum para que se possa desenvolver padrões para a análise (Faria, 2010, p. 88).

Assim, buscamos estabelecer significados, conexões, padrões e rupturas, a partir dos documentos coletados em campo que foram intercruzados para abarcar as múltiplas reflexões no andar da pesquisa (Aragão, 2008, 2012).

<sup>2</sup> Através da tecla *print screen* do computador é possível capturar em forma de imagem todos os elementos dispostos na tela.

## Multiletramentos, Facebook e ensino de Inglês

Conforme temos argumentado, o ensino de Inglês para os multiletramentos requer atenção à multiplicidade cultural e linguística das pessoas e a multiplicidade semiótica dos textos inclusive aqueles emergentes através das tecnologias digitais (Borba e Aragão, 2012; Rojo, 2012). Por si só, essa perspectiva já se constitui um desafio por diferir de perfis profissionais, metodologias e crenças que são comuns no ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola regular (Aragão, 2012; Borba e Aragão, 2012). Acrescentar a esse processo o uso das redes sociais na internet amplia as inquietações e dúvidas, todavia, como temos discutido esses novos ambientes tão presentes em nosso cotidiano podem sim constituir-se em aliados no desenvolvimento de propostas alinhadas com os multiletramentos (Brasil, 2006).

Em busca de articular as diversas tecnologias e ambientes *online* e *offline* nos processos de ensino aprendizagem, cuidamos para que os conteúdos fossem vistos “como ponto de partida e não como ponto de chegada no processo de construção de conhecimento” (Araújo, 2007, p. 526). Essa perspectiva é importante quando se intenta contornar o engessamento das matrizes curriculares que organizam as experiências de ensino linearmente e com foco na gramática, conforme discutimos anteriormente. As primeiras tarefas realizadas tiveram como foco as reflexões sobre o espaço, que era a proposta em curso do livro didático da turma.

A unidade 1 do livro tinha como título “*Where is the National Bank?*”, o qual foi adaptado pela docente: “*Where is the School Carlo Salerio?*”. Também convidou à reflexão sobre a ausência de sinalização no bairro que dificultava o acesso à escola. Ao trazer para perto a cultura e língua do outro, adequando ao contexto dos discentes, a professora pôde atrair sua maior participação, além de favorecer a compreensão do conteúdo, ao passo que atendia às orientações para a formação de indivíduos multiletrados. As práticas de leitura e escrita devem envolver práticas sociais, com base na realidade local em diálogo com o contexto global, partindo de temas para o desenvolvimento das habilidades (Brasil, 2006).

Utilizamos então o *Google Maps*<sup>3</sup> para que os estudantes nos instruissem como chegar à escola. Mostramos a eles as opções de “entrar” no mapa, através do *Street View*<sup>4</sup>. Ao descreverem no grupo do *Facebook* o trajeto de sua casa à escola, a partir desse mapa, emergiram expressões que não foram ensinadas, a exemplo de “*climb a slope*”<sup>5</sup>. Percebemos assim que ensino e aprendizagem

estão inter-relacionados, não unidirecionalmente, antes o conhecimento se constrói em rede. Confiamos que “[...] a motivação à rede possibilita aprendizagens de tópicos que extrapolam muitas vezes os conceitos previstos nos currículos. Assim, toda movimentação no *site* converge em aprendizagem, mesmo que não diretiva” (Alexandre e Peres, 2011, p. 12).

Outro recurso utilizado foi o *Foursquare*<sup>6</sup>, dentro da concepção proposta nas OCEM (Brasil, 2006), de que devemos preparar o estudante para uso de línguas em contextos significativos, os quais devem ser definidos localmente de acordo com a complexidade interativa. A região onde a pesquisa foi desenvolvida é muito próxima ao litoral e por ser cenário principal de um vasto acervo literário, recebe um número significativo de turistas. Adiciona-se a isso o fato que o Brasil está no foco dos holofotes do cenário desportivo mundial, por ter sido escolhido para sediar a Copa do Mundo em 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016.

Capacitar os estudantes para se comunicarem com os turistas é então uma necessidade e uma forma de envolvê-los no aprendizado de inglês. É mais uma maneira de demonstrar que embora eles “não pretendam ir a Europa”, como disse em aula um dos estudantes, a língua inglesa vem até nós de várias maneiras. A partir dessas premissas, planejamos a utilização do *Foursquare* para mostrar no mapa a localização da Fonte Nova, estádio baiano onde serão realizados jogos da Copa, para que a partir dele os alunos auxiliassem, numa situação hipotética, turistas a encontrarem locais para fazerem suas refeições. Ademais, dada a configuração do *site*, trabalhamos também aqui habilidades com as linguagens iconográfica e cartográfica.

Com essas atividades queríamos que os estudantes compreendessem que existem muitas maneiras através das quais podemos nos expressar e produzir sentidos, que é a perspectiva dos multiletramentos. Também selecionamos os estudantes com mais habilidade no uso das tecnologias digitais para atuar como monitores auxiliando os colegas com menos experiência (cf. Paiva e Braga, 2009). De acordo com Paiva (2009), ao atribuímos responsabilidades aos estudantes, mais que ensiná-los outra língua, educamos-lhes para uma participação em sociedade mais participativa, cidadã e democrática.

Na segunda unidade propusemos aos estudantes a produção de um vídeo sobre o espaço em que eles viviam. Foi certamente um dos maiores desafios do projeto, não apenas pelas questões técnicas, mas porque demandava sair do ambiente costumeiro e seguro da sala de aula, para transpor fisicamente, os limites da escola. O propósito do

<sup>3</sup> Serviço de visualização de mapas e imagens de satélite disponibilizadas gratuitamente na Web pela empresa Google.

<sup>4</sup> Recurso do *Google Maps* que permite visualizar as ruas em ângulos de 360° na horizontal e 290° na vertical ao nível do solo. As imagens foram coleadas por carros equipados com várias câmeras ou ainda em bicicletas para ruas de difícil acesso (Wikipédia, 2013).

<sup>5</sup> Expressão em inglês para “suba uma ladeira”. A expressão se fez necessária porque qualquer via de acesso para a escola passa por uma ladeira.

<sup>6</sup> *Site* de redes sociais em que os pares indicam locais interessantes a serem visitados, disponível em <http://www.foursquare.com/>.

vídeo, articulado à unidade do livro didático, era utilizar as expressões “*there is*” e “*there are*” em suas variadas formas para que eles pudessem refletir e expor sobre a situação do seu bairro, sua cidade, seu país. Como é o ambiente em que vivo? Tem os recursos básicos que necessitamos?

Os estudantes criaram frases como: “*There is trash next to the school*”, “*There are few buses in my city*”, “*There is not security in Brazil*”. Cada um escolheu um cenário nas proximidades da escola e gravou o seu vídeo (Figura 1). É importante destacar que o vídeo foi gravado no contexto da Revolta dos Vinte Centavos<sup>7</sup>. Consideramos esse recurso eficaz para a promoção dos multiletramentos e a formação de cidadãos conscientes no viver em sociedade, criativos e com a mente aberta para uma reforma no pensamento (Borba e Aragão, 2012; Brasil, 2006; Morin, 2003).

Apesar da resistência inicial por parte dos estudantes, nenhuma tarefa proposta os envolveu tanto como essa. Mesmo aqueles que alegaram ter vergonha de gravar, contribuíram, filmando, fotografando, sugerindo locações ou ao menos acompanhando de perto cada gravação. Os estudantes “ficavam a redor querendo ver, querendo saber, querendo, né...” (informação verbal)<sup>8</sup>. Com essa atividade foi possível que os alunos se tornassem produtores de conteúdos e usassem o inglês para tratar de assuntos reais, que lhes interessam aqui e agora e que são pertencentes ao seu universo; além de aproveitar a mobilidade que as tecnologias digitais dispõem, numa sociedade em que texto também é imagem em movimento, para transpor os muros da sala e da escola. O vídeo foi compartilhado no grupo do *Facebook*.

Encontramos no uso do *Clinging* um importante instrumento para que os estudantes pudessem utilizar diversas linguagens para produzir sentido e interagir. Postagens diversas eram feitas livremente no ambiente: frases, charges, poesias, cartões virtuais, às quais os colegas geralmente correspondiam, por meio de comentários e curtidas, a exemplo do que ocorreu na postagem da Figura 2. Era comum usar o espaço para saudar os colegas e para expressar-se sobre as aulas. A possibilidade de criação de conteúdos pelos estudantes é uma vantagem do *Facebook* em relação aos LMS, onde as permissões para criar, publicar e deletar conteúdo concentram-se no professor (Meishar-Tal *et al.*, 2012).

Ademais, a multiplicidade de caminhos própria do hipertexto aliadas ao processo interativo no ambiente, permitiram que, apesar de o *Clinging* ser um “grupo fechado”, todos os membros pudessem abrir nele muitas “portas” e sinalizar caminhos. Compartilhamos nele *links* de *sites* de



Figura 1. Frame 0’09” do vídeo “In”.

Figure 1. Frame 0’09” of the video “In”.



Figura 2. Charge publicada voluntariamente no *Clinging* por Daniel.

Figure 2. Cartoon posted by Daniel on *Clinging*.

<sup>7</sup> Uma onda de protestos que invadiu as ruas brasileiras em diversas cidades do Brasil (houve protesto em outras cidades do mundo também). Teve seu estopim por causa do aumento de vinte centavos no preço das passagens de ônibus, mas que na verdade serviu para a manifestação de diversas insatisfações do povo brasileiro, com seu primeiro manifesto em São Paulo no dia 13 de junho de 2013.

<sup>8</sup> Professora-Pesquisadora. Reunião II. [jul. 2013]. Itabuna: 2013. 1 arquivo .mp3 (35 min., 43 seg.).

vídeos com legenda em Português/Inglês, revistas, páginas do *Facebook* que ofereciam dicas do idioma, jogos educativos *online*, dentre outros, numa demonstração de que os SRS são espaços propícios para o conhecer de modo interativo e colaborativo, uma expressão da inteligência coletiva em oposição às lógicas verticais, à semelhança do resultado encontrado por Faria (2010) e Borau *et al.* (2009).

Tanto essas quanto as demais atividades desenvolvidas foram avaliadas em momentos de reflexão, assim como através de questionários e relatos por todos os envolvidos na pesquisa, inclusive os estudantes, como propõe a metodologia da pesquisa-ação. Muitos deles afirmaram que um dos ganhos do projeto foi o desenvolvimento de habilidades complexas em inglês. Em seus relatos, eles indicaram que conseguiram falar e expressar-se no idioma, o que indica também que a língua começou a ser instrumento para a produção de sentido, a exemplo de Priscila, cujo relato apresentamos na Figura 3.

Outra questão importante destacada na análise dos estudantes apontava para a relevância de iniciativas como a nossa para o desenvolvimento de multiletramentos, conforme o debate inclusão/exclusão já disposto em Brasil (2006) (Figura 4). Insta destacarmos que os estudantes que sinalizam para os multiletramentos ao evidenciar o entrelaçamento da aprendizagem de Inglês e do letramento digital, tinham acesso limitado à internet, a exemplo

de Rebeca (Figura 5). Daí o cuidado de ceder tempo e motivar que, no momento das aulas, todos os estudantes interagissem no *Facebook*, uma vez que esse era o único espaço de acesso livre para alguns deles.

Constatamos então que o *Facebook* possui recursos que possibilitam seu uso para o desenvolvimento de um conjunto complexo de multiletramentos (Brasil, 2006). Percebemos transformações nas relações na aprendizagem, com maior atividade e autonomia dos estudantes que produziam e interagiam mais em inglês, usando-o para produzir sentido, facilitando a comunicação e desenvolvendo um pensar em rede, com uma avaliação final positiva pelos discentes e pela professora-pesquisadora, semelhante aos resultados encontrados por Borau *et al.* (2009), Faria (2010), Albuquerque-Costa e Hernandes (2011).

### Considerações finais

Trabalharmos o ensino de Inglês pela pedagogia dos multiletramentos é tão necessário quanto desafiador. Nós trazemos conosco para a sala de aula mundos e referências que por muitas vezes vão se estabilizando em nosso viver de tal forma que pautamos nossas ações neles sem nos dar conta e por muitas vezes pensamos que estamos fazendo algo novo quando apenas mascaramos velhas

O que mudou na sua forma de ver o Inglês depois desse projeto?

*Meu jeito de falar Inglês, porque eu não conseguia falar direito esse idioma.*

**Figura 3.** Priscila afirma ganhos em habilidades comunicativas

**Figure 3.** Priscila affirms that she improves communicative skills.

O que você acha que poderia ser diferente nessa disciplina? Do que você sente falta?

*Ser dirigente e participação no Facebook.  
Não sinto falta de nada mas como eu só tenho acesso na lan house fica difícil tá sempre no face.*

**Figura 4.** Quésia diz o que poderia ser diferente/ do que sente falta na disciplina Inglês.

**Figure 4.** Quésia says that things could change/ that she wants about the English class.

O que mudou na sua forma de ver o Inglês depois desse projeto?

*Com o Inglês aprendi muitas coisas aprender a Internet  
como ler o Inglês.*

**Figura 5.** Rebeca relata, indiretamente, experiência de multiletramentos na disciplina Inglês

**Figure 5.** Rebeca says, indirectly, multiliteracies experiences in the English class.

práticas que não condizem com as práticas que queremos. Daí a relevância que a pesquisa-ação dá à reflexão, pois é no ato de refletir na linguagem que começamos a desestabilizar crenças e hábitos (Aragão, 2008).

Em concordância com Moran (2007), Ribeiro (2012) e Pretto (2011), constatamos que fazer as tecnologias digitais presentes na sala de aula é insuficiente para produzir sentidos no uso efetivo da língua e construir conhecimento, sendo necessário também, dentre outros aspectos, deixar a verticalidade, em que por tanto tempo a escola se organizou, por uma educação multidiretiva e colaborativa a partir dos multiletramentos demandados pela sociedade contemporânea com múltiplas culturas, múltiplas construções de significado. Encontramos no uso das redes sociais com o ensino de Inglês a partir da pedagogia dos multiletramentos, potencialidades para envolver os estudantes por aquilo que eles gostam, sentem curiosidade, para o que necessitam.

Diversas foram também as limitações na apropriação das redes sociais articulada aos multiletramentos: questões como a segurança na internet, com as quais percebemos que a escola ainda não está preparada para lidar; dificuldades em transpor o conhecimento para além da sala de aula, não apenas por questões logísticas, mas pela própria sensação de insegurança que esse rompimento pode trazer; o empenho demandado para articular o uso das redes ao conceito de multiletramentos, ao invés de uma alfabetização tecnológica, o que não é uma tarefa tão simples; além das restrições técnicas e de infraestrutura para as quais precisamos buscar soluções e fazer o melhor possível com os recursos disponíveis.

Os trabalhos que desenvolvemos no FORTE buscam alternativas e soluções possíveis junto às realidades e demandas das escolas com as quais convivem em suas ações cotidianas. Ainda, permanecemos fiéis à crença inicial do projeto que é possível e produtivo trabalhar na perspectiva da articulação das tecnologias existentes na escola com as rápidas mudanças das inovações tecnológicas. Com o uso de criatividade, tecnologias diversas *online* e/ou *offline* podem ser articuladas em uma pedagogia dos multiletramentos envolvendo os estudantes em seu processo de aprendizagem.

Assim, argumentamos que o *Facebook* pode se articular ao ensino de inglês numa perspectiva dos multiletramentos dentro da lógica colaborativa da própria internet, por meio de aulas criativas que se articulem ao currículo existente nas escolas, e como pretexto para a educação e formação de cidadãos conscientes de sua responsabilidade no meio em que vivem. Para tal, é indispensável uma constante reflexão das práticas pedagógicas, feitas não apenas pelos docentes e gestores escolares, mas envolvendo e sendo envolvida pela universidade e pelos próprios estudantes, foco da aprendizagem, por meio das linguagens, segundo a compreensão de que o conhecimento é construído em rede.

## Referências

- ALBUQUERQUE-COSTA, H.B.; HERNANDES, R.M.R. 2011. Internet, blog, twitter in French teaching: online interactions and productions for teenage students at the Escola de Aplicação – USP. *Linguagens e Diálogos*, 2(1):144-158. Disponível em: <http://linguagensdialogos.com.br/2011.1/textos/21-art-heloisa-roberta.pdf>. Acesso em: 13/12/2013.
- ALEXANDRE, C.; PERES, F. 2011. A educação que motiva: o uso de rede social e jogos a favor da aprendizagem significativa. *Hipertextus Revista Digital*, 1(7):1-13. Disponível em: [http://www.hipertextus.net/volume7/04-Hipertextus-Vol7-Carla\\_Alexandre-Flavia\\_Peres.pdf](http://www.hipertextus.net/volume7/04-Hipertextus-Vol7-Carla_Alexandre-Flavia_Peres.pdf). Acesso em: 09/11/2013.
- ARAÚJO, M.M.S. 2007. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. *Revista Brasileira de Educação*, 12(36):515-529. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a10v1236.pdf>. Acesso em: 27/12/2013.
- ARAGÃO, R.C. 2008. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8(2):295-308. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/03.pdf>. Acesso em: 31/03/2013.
- ARAGÃO, R.C. 2009. FORTE: Formação, Reflexão e Tecnologias no Ensino na Bahia. In: J.C. ARAÚJO; M. DIEB (orgs.), *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. 1ª ed., Fortaleza, Edições UFC, p. 58-82.
- ARAGÃO, R.C. 2012. Pesquisa e Geração de Tecnologia Educacional em Ilhéus e Itabuna. *Estudos IAT*, 2:190-205.
- BORBA, M.; ARAGÃO, R.C. 2012. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. *Polifonia*, 19(25):223-240. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576/529>. Acesso em: 26/11/2012.
- BORAU, K.; ULLRICH, C.; FENG, J.; SHEN, R. Microblogging for language learning: using Twitter to train communicative and cultural competence. In: International Conference on Advances in Web Based Learning – ICWL, 8, Aachen, 2009. *Proceedings...* Aachen, ICWL, 1:78-87. Disponível em: <http://etec.citl.ubc.ca/510/wiki/images/a/ad/Can-we-use-Twitter-for-educational-activities.pdf>. Acesso em: 09/04/2013.
- BRASIL. 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 239 p.
- COSCARELLI, C.V. 2012. *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte, Autêntica, 176 p.
- COSTA, G.S. 2008. Multiletramento visual na web. In: Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino, 2, Recife, 2008. *Anais...* Recife, UFPE, 1. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Giselda-Costa.pdf>. Acesso em: 26/02/2013.
- ESTEBAN, M.P.S. 2010. Tradições na pesquisa qualitativa. In: M.P.S. ESTEBAN, *Pesquisa Qualitativa em Educação*. Rio de Janeiro, McGraw Hill, p. 145-191.
- FARIA, H.O. 2010. *Socializando e aprendendo: a incorporação da rede social Orkut ao ensino de língua inglesa*. Belo Horizonte, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 130 p.
- JORGE, M.L.S. 2009. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: D.C. LIMA (ed.), *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 161-168.
- LEFFA, V.J. 2009. Vygotsky e o ciborgue. In: R.H. SCHETTINI; M.C. DAMIANOVIC; M.M. HAWI; P.T.C. SZUNDY (eds.), *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo, Andross, p. 131-155. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Vygotsky\\_hp\\_portugues.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Vygotsky_hp_portugues.pdf). Acesso em: 28/12/2013.
- MATURANA, H. 2001. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 203 p.

- MEISHAR-TAL, H.; KURTZ, G.; PIETERSE, E. 2012. Facebook Groups as LMS: A Case Study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, **13**(4):33-48. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1294>. Acesso em: 29/12/2013.
- MELLO, H.; DUTRA, D.P.; JORGE, M. 2008. Action research as a tool for teacher autonomy. *D.e.l.t.a.*, **24**(esp.):513-528. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502008000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000300007). Acesso em: 31/03/2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000300007>
- MORAN, J.M. 2007. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: J.M. MORAN; M.T. MASETTO; M.A. BEHRENS (eds.), *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13ª ed., Campinas, Papirus, p. 11-65.
- MORIN, E. 2007. *Setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 115 p.
- MORIN, E. 2003. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 128 p.
- MUÑOZ, C.L.; TOWNER, T.L. 2009. How to Use Facebook in the College Classroom. In: Society for Information Technology and Teacher Education Conference, Charleston, 2009. *Anais...* Charleston, SITE, 2009. Disponível em: <http://www46.homepage.villanova.edu/john.immerwahr/TP101/Facebook.pdf>. Acesso em: 13/04/2013.
- OLIVEIRA, A.L.A.M. 2012. A pesquisa-ação colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva. *Calidoscópio*, **10**(1):58-64. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.101.06>. Acesso em: 09/12/2014. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2012.101.06>
- PAIVA, V.L.M.; BRAGA, J.C.F. 2009. Turmas grandes e limitações tecnológicas: buscando soluções. *Letras & Letras*, **25**(2):273-288. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/13010>. Acesso em: 17/04/2013.
- PAIVA, V.L.M. 2009. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: D.C. LIMA (ed.), *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 30-38.
- PAIVA, V.L.M. 2005. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **5**(1):43-61. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982005000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982005000100003&script=sci_arttext). Acesso em: 12/03/2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982005000100003>
- PAIVA, V.L.M. 2013. A pesquisa em linguagem e tecnologia na Universidade Federal de Minas Gerais. *RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação*, **10**(1):921-941.
- PRETTO, N.L. 2011. O desafio de educar na era digital: Educações. *Revista Portuguesa de Educação*, **24**(1):95-118. Disponível em: [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a05.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a05.pdf). Acesso em 11/11/2012.
- RECUERO, R. 2009. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre, Sulina, 206 p.
- RIBEIRO, A. E. 2012. *Novas tecnologias para ler e escrever*. Belo Horizonte, RHJ, 136 p.
- RIBEIRO, M. 2014. Facebook, 10 anos e mais de 1 bilhão de usuários. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/Facebook-10-anos-e-mais-de-1-bilhao-de-usuarios/>. Acesso em: 17/02/2014.
- ROJO, R. 2012. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: R. ROJO; E. MOURA (eds.), *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 11-41.
- XAVIER, A.C.; LYRA, I.W. 2012. Das redes sociais à sala de aula: as expressões nominais como estratégias de referência criativa e de argumentação na produção textual. *Hipertextus Revista Digital*, **8**. Disponível em: [http://www.hipertextus.net/volume8/07-Hipertextus-Vol8-Antonio-Carlos-Xavier\\_&\\_Ilka-Werkh%C3%A4user-de-Lyra.pdf](http://www.hipertextus.net/volume8/07-Hipertextus-Vol8-Antonio-Carlos-Xavier_&_Ilka-Werkh%C3%A4user-de-Lyra.pdf). Acesso em: 09/11/2013.

Submetido 10/10/2014  
Aceito: 12/11/2014

### Iky Anne Dias

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho  
45662-900, Ilhéus, BA, Brasil

### Rodrigo Aragão

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho  
45662-900, Ilhéus, BA, Brasil