



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTO

INEIDE DO SOCORRO SILVA SANTANA

O *POST* DE REDE SOCIAL: uma proposta de leitura e produção textual para o Ensino
Fundamental II

Marabá

2024

INEIDE DO SOCORRO SILVA SANTANA

O *POST* DE REDE SOCIAL: uma proposta de leitura e produção textual para o Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli.

Marabá

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

S232p Santana, Ineide do Socorro Silva
O post de rede social: uma proposta de leitura e produção
textual para o ensino fundamental II / Ineide do Socorro Silva
Santana. — 2024.
139 f.: il. color.

Orientador(a): Maysa de PáduaTeixeira Paulinelli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes,
Programa de Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS), Marabá, 2024.

1. Análise do discurso. 2. Língua portuguesa - Estudo e
ensino. 3. Leitura - Estudo e ensino. 4. Escrita. 5. Linguística I.
Paulinell, Maysa de PáduaTeixeira, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 410

Elaborado por Renata Matos de Souza – CRB-2/1586

INEIDE DO SOCORRO SILVA SANTANA

O *POST* DE REDE SOCIAL: uma proposta de leitura e produção textual para o Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Data de aprovação: Marabá (PA), ____ de ____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli (Orientadora)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa

Profa. Dra. Érica Alessandra Fernandes Aniceto (Examinador Externo)
Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ouro Preto

Prof. Dr. Gilson Penalva (Examinador Interno)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa

“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

(Freire, 2003, p. 47).

AGRADECIMENTOS

As palavras aqui deixadas são insuficientes para expressar toda a gratidão que tenho por cada pessoa que passou em minha vida e que, de alguma forma, contribuiu para que esta conquista fosse possível.

Aos meus pais, que antes de tudo me oportunizaram alcançar caminhos valiosos como ser humano, investindo em minha educação, contribuindo assim para minha formação pessoal e profissional, e em especial à minha mãe, que não mediu esforços para que eu sempre estudasse, mostrando-me que através da educação eu me tornaria um ser humano melhor.

À minha pequena Luísa, minha maior motivação e inspiração em busca de conhecimento e progressão profissional.

À minha amiga, Francisca, que abriu as portas de sua casa, com tanto carinho, para me receber durante minha estada de estudos em Marabá.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maysa Pádua Paulinelli, que com carinho e profissionalismo contribuiu com a realização desta pesquisa, embora simples em sua forma, mas que pôde despertar em mim o gosto por ensinar e, nos alunos, o prazer em aprender.

Ao Professor Dr. Cláudio Luiz Abreu, que colaborou inicialmente com este trabalho. Suas contribuições e seus ensinamentos foram muito valiosos para mim, e puderam auxiliar na construção desta pesquisa.

À banca examinadora, tão bem representada pela Dra. Érica Aniceto e Dr. Gilson Penalva: minha gratidão por cada palavra de orientação para aperfeiçoar a escrita desta dissertação.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este projeto se concretizasse.

RESUMO

Este trabalho visa investigar o *post* de rede social como estratégia de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, com o objetivo de promover a ampliação da capacidade de leitura e produção de textos dos alunos. Parte-se da hipótese de que a produção de sentidos, resultante da leitura do gênero *post*, pode ser bastante produtiva para a construção da competência discursiva do sujeito. Para traçar a discussão teórica em torno dos gêneros do discurso, apoia-se nos estudos de Bakhtin (2011, 2014, 2016), assim como também em autores contemporâneos que dialogam com essa abordagem, tais como Marcuschi (2008), Rojo e Barbosa (2015), e Santaella (2014). Trata-se de uma pesquisa caracterizada como pesquisa-ação, uma vez que são entrelaçados objetivos à investigação, a fim de se chegar a uma interpretação. Foi desenvolvida uma proposta de intervenção para a abordagem do gênero discursivo *post* em sala de aula, com base em Lopes-Rossi (2011), pois o *post* está presente no cotidiano dos educandos, e a partir dele pode-se explorar a leitura, a escrita e a criticidade. A pesquisa propõe ainda a análise de práticas de leitura e escrita dos alunos resultantes da execução de módulos didáticos de leitura, escrita e publicação do gênero em rede social. Os resultados sinalizam que é possível trabalhar os gêneros do discurso em ambiente digital e desenvolver a leitura através do gênero discursivo *post*, e que a produção do gênero em questão é relevante como ferramenta para desenvolver as práticas de linguagem, além de estimular a escrita e a leitura mais crítica e reflexiva.

Palavras-chave: gêneros discursivos; *post*; redes sociais; leitura; escrita.

ABSTRACT

This research project aims to investigate social media *posts* as a teaching strategy for learning Portuguese in Elementary School II, with the aim of verifying the expansion of students' reading and text production capacity. It is based on the hypothesis that the production of meanings resulting from reading the *post* genre can be quite productive for the construction of the subject's discursive competence. To outline the theoretical discussion around speech genres, we rely on studies by Bakhtin (2011, 2014, 2016), as well as contemporary authors who dialogue with this approach, such as Rojo and Barbosa (2015), Marcuschi (2008) and Santaella (2014). This is research characterized as action research, since objectives are intertwined with the investigation, in order to reach an interpretation. The intervention proposal developed chose the *post* discursive genre as a form of didactic intervention, based on Lopis-Rossi (2011), as we understand that in addition to being a genre present in the daily lives of students, from it it is possible to explore reading, writing and criticality through its thematic contents. In this research, therefore, we analyzed students' reading and writing practices based on the execution of didactic modules on reading, writing and publication of the genre on social networks. Action research showed that it is possible to work on speech genres in a digital environment and develop reading through the *post* discursive genre, thus it was also found that the production of the genre in question as a tool to develop language practices, in addition to stimulating writing made it possible to read more reflective and critical texts.

Keywords: discursive genres; *post*; social media; writing; reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos componentes do gênero	25
Figura 2 – Relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e gêneros do discurso	51
Figura 3 – Estrutura do Projeto didático de gênero	80

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – <i>Print</i> do <i>post</i> do perfil pessoal de @vinisampayo	52
Imagem 2 – <i>Print</i> do vídeo do Youtube	59
Imagem 3 – <i>Post</i> 1	61
Imagem 4 – <i>Post</i> 2	62
Imagem 5 – <i>Prints</i> de <i>posts</i> do Facebook	64
Imagem 6 – <i>Post</i> 1	66
Imagem 7 – <i>Posts</i> 2 e 3	67
Imagem 8 – <i>Post</i> 4	69
Imagem 9 – <i>Post</i> 5	70
Imagem 10 – Filme <i>Nunca me sonharam</i>	74
Imagem 11 – <i>Print</i> da tela do computador	75
Imagem 12 – <i>Print</i> do perfil no Instagram criado para a turma	82
Imagem 13 – A turma realizando a primeira leitura	87
Imagem 14 – A turma no segundo momento da leitura	88
Imagem 15 – <i>Print</i> do <i>post</i> produzido por um dos alunos	90
Imagem 16 – <i>Print</i> do <i>post</i> produzido por um dos alunos	90
Imagem 17 – <i>Print</i> do <i>post</i> para abrir a temática	92
Imagem 18 – Momento de análise dos <i>posts</i>	94
Imagem 19 – Momento de discussão do grupo após análise	94
Imagem 20 – Alunos produzindo seus argumentos	97
Imagem 21 – <i>Print</i> de um <i>post</i> produzido por um dos alunos	97
Imagem 22 – Momento de aplicação da atividade	99
Imagem 23 – Momento de uma das atividades em que mostra a aluna do relato	101
Imagem 24 – Alunos realizando suas publicações	102
Imagem 25 – <i>Print</i> do perfil da turma no Instagram	102
Imagem 26 – <i>Print</i> de uma das produções dos alunos	103
Imagem 27 – <i>Print</i> do <i>post</i> publicado no perfil da turma	106
Imagem 28 – <i>Print</i> do <i>post</i> da aluna IS	107
Imagem 29 – <i>Print</i> do <i>post</i> da aluna GG	109
Imagem 30 – <i>Print</i> do <i>post</i> da aluna EM	110
Imagem 31 – <i>Print</i> do <i>post</i> da aluna AC	112
Imagem 32 – <i>Print</i> do <i>post</i> da aluna KM	113

Imagem 33 – <i>Print</i> do <i>post</i> da aluna ED	115
Imagem 34 – <i>Print</i> do <i>post</i> do aluno YS	116
Imagem 35 – <i>Print</i> do <i>post</i> do aluno MS	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distinção entre tipos e gêneros textuais	31
Quadro 2 – Dissertação de mestrado de Camila Belizário Ribeiro	48
Quadro 3 – Dissertação de mestrado de Fernando Arthur Gregol	48
Quadro 4 – Publicação de artigo de Sandy Tavares de Almeida, Márcia Helena de Melo Pereira e Marina Martins Pinchemel Amorin	49
Quadro 5 – Questão sobre o tema “Somos todos macacos?”	71
Quadro 6 – Síntese do módulo didático para o gênero discursivo <i>post</i>	82
Quadro 7 – Questões referentes à Etapa 1	84
Quadro 8 – Questionário sobre acesso à internet e uso de tecnologia	85
Quadro 9 – Questões referentes aos <i>posts</i>	86
Quadro 10 – Questões referentes à Etapa 2	88
Quadro 11 – Questões referentes à Etapa 5	95
Quadro 12 – Questões referentes à conclusão	96
Quadro 13 – Texto completo da aluna IS	107
Quadro 14 – Texto completo da aluna GG	109
Quadro 15 – Texto completo da aluna EM	111
Quadro 16 – Texto completo da aluna AC	112
Quadro 17 – Texto completo da aluna KM	114
Quadro 18 – Texto completo da aluna ED	115
Quadro 19 – Texto completo do aluno YS	117
Quadro 20 – Texto completo do aluno MS	118

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Anpoll	Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Letras e Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
WWW	<i>world wide web</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TEXTO, DISCURSO, TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS	17
2.1 Os gêneros textuais e discursivos: conceitos, origens e funcionalidade	17
2.2 Dimensões dos gêneros textuais e discursivos: condições de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo	25
2.3 Tipologias textuais, gêneros e ensino	29
3 OS GÊNEROS EM AMBIENTE DIGITAL	36
3.1 As redes sociais e a comunicação de massa: aspectos sociais e ideológicos	37
3.2 O Instagram e sua função social	42
3.3 O <i>post</i> como gênero discursivo	45
3.4 Dimensões genéricas do <i>post</i>	49
3.4.1 <i>O post e seu conteúdo temático, forma composicional e estilo</i>	49
3.4.2 <i>O post e suas condições de produção, circulação e multimodalidade</i>	53
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	56
4.1 Descrição e classificação da pesquisa	56
4.2 Descrição da escola e dos sujeitos	58
4.3 Plano de Intervenção	58
4.3.1 <i>Apresentação da Intervenção Didática</i>	58
4.3.2 <i>Análise Multimodal do Gênero Discursivo</i>	65
4.3.3 <i>Produção e publicação do gênero discursivo</i>	70
4.3.4 <i>Construindo ideias para a produção final</i>	72
4.3.5 <i>Produção final e publicação em rede social</i>	73
5 APLICAÇÃO, RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA-AÇÃO	76
5.1 Dos pesquisados à pesquisa	76
5.2 Relatório da aplicação da proposta de intervenção	81
5.2.1 <i>Descrição dos módulos dos (I – Leitura, II – Produção escrita e III – Divulgação ao público)</i>	83
5.2.1.1 <i>Etapa 1: Introdução ao tema</i>	83
5.2.1.1.1 <i>Conhecendo o gênero digital discursivo <i>post</i></i>	86
5.2.1.2 <i>Etapa 2: Desenvolvimento do tema</i>	87
5.2.1.3 <i>Etapa 3: Produção inicial (Contato com o gênero discursivo)</i>	89
5.2.1.4 <i>Etapa 4: Análise Multimodal do Gênero Discursivo</i>	91

5.2.1.5 Etapa 5: Produção e Publicação do Gênero Discursivo	95
5.2.1.6 Etapa 6: Construindo ideias para a produção final	98
5.2.1.7 Etapa 7: Produção final e publicação em rede social	99
5.3 Análise e discussão das produções	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	131
APÊNDICE A – Atividade aplicada aos alunos	131
APÊNDICE B – Atividade aplicada aos alunos	133
APÊNDICE C – Atividade aplicada aos alunos	135
APÊNDICE D – Atividade aplicada aos alunos	137
APÊNDICE E – Atividade aplicada aos alunos	139

1 INTRODUÇÃO

As mudanças advindas do contexto tecnológico, principalmente aquelas atreladas às relações dialógicas e à produção de enunciados no meio digital, são cada vez mais emergentes na sociedade. Logo, compreende-se que o grande desafio a ser enfrentado pela disciplina de Língua Portuguesa, atualmente, diz respeito a como desenvolver a competência leitora e a produção textual em tempos de domínio tecnológico. Cada vez mais os alunos estão imersos na cultura digital e constantemente em contato com múltiplas linguagens, além de estarem em diferentes ambientes virtuais, o que os têm distanciado de outras práticas de ensino, como, por exemplo, as práticas de leitura do livro didático ou dos gêneros recorrentes.

Dentro dessas novas formas de se expressar, de criar significado a partir de outros contextos, como o virtual, as redes sociais configuram-se como um espaço em que os educandos, nativos digitais, se socializam, convivem e dominam muito bem as regras desse universo, o que se configura como práticas de linguagem. Portanto, não se deve desconsiderar tais habilidades que estes possuem.

Devido a esse fato, as práticas pedagógicas e os eventos de letramento devem ser voltados para que os sujeitos possam ampliar as competências linguísticas, utilizando-se dos gêneros do discurso, especialmente aqueles em ambientes digitais. Pensando nessa questão, torna-se importante usar a cultura digital em favor do ensino de Língua Portuguesa, a fim de desenvolver a leitura e a escrita dos educandos.

O avanço tecnológico, sobretudo nos meios digitais, tem afetado o comportamento das pessoas, e constantemente vem mudando a forma de os usuários de tecnologia digital se comunicarem e interagirem em sociedade. O ambiente cibercultural, a partir da internet, tem ressignificado o acesso e a disseminação da informação, o que acaba mudando as pessoas, ampliando os modos de ler, de escrever e de se comunicar, criando uma sociedade que tem novas necessidades e uma variabilidade de demandas mediante o universo *web*. É nesse cenário que surge uma hodierna sociedade leitora, que necessita fazer uso dos meios virtuais e que cria novas e múltiplas habilidades através da necessidade de estar conectado.

Levando em conta o ambiente escolar em que os novos nativos digitais estão inseridos, e os novos gêneros, especificamente os presentes em ambientes digitais, surge a validade de se pensar o ensino sob outra perspectiva. Partindo desse pressuposto, este trabalho de pesquisa justifica-se pela urgência de se refletir sobre novas estratégias de aprendizagem com os gêneros do discurso em ambientes digitais, para vir a atender às recentes demandas das relações sociocomunicativas dos sujeitos. E, para refletir melhor o trabalho com os novos

gêneros do discurso, é preciso mudar o olhar que ainda se tem sobre as práticas de leitura e escrita, e pensar situações de aprendizagem como se observa na visão dos multiletramentos, em um mundo multimodal e multissemiótico.

Hoje, em comparação com o passado, grande parte das produções na rede de internet se dá pela construção de textos multissemióticos, onde a escolha pelo gênero do discurso *post* se deu por se acreditar ser este um dos gêneros mais familiares ao cotidiano tecnológico do aluno, e que carrega tal característica. O trabalho com o gênero tem o objetivo de possibilitar ao aluno refletir sobre o uso da língua e criar significação por meio de outras modalidades de funcionamento da língua, como, por exemplo, a imagem estática, a imagem em movimento, o som e a fala.

Esta pesquisa buscou analisar o funcionamento da linguagem no gênero discursivo *post* e desenvolver a competência leitora e a produção textual por meio das suas multissemioses (texto, imagem e sons). Ou seja, desenvolver os letramentos viabilizados no meio digital a partir de diversas linguagens (texto escrito e oral, imagem estática e em movimento, música, áudio e sons diversos) (Rojo, 2013). O objetivo igualmente consistiu em levar os alunos a refletirem sobre o caráter crítico do *post*, dentro do universo cultural das mídias sociais, através da experiência de escrita autoral em ambiente digital.

Como esta pesquisa se ancorou na ênfase de análise das diferentes formas de ação (Thiollent, 2011), e comumente se caracterizou como pesquisa-ação, ela teve o objetivo de se voltar para situações concretas da realidade escolar, partindo para a intervenção ou ação que, por fim, resultaram em análises e discussões. Tendo em vista o grande poder de influência e alcance das redes sociais entre os jovens, foram abordados mais profundamente o gênero do discurso no ambiente *web* e suas possibilidades de ensino-aprendizagem.

Haja vista que o objeto da pesquisa se trata de gênero, fez-se mister se reportar para a questão de gêneros de texto e gêneros do discurso. Logo, inicialmente, nesta pesquisa, no primeiro capítulo, discutem-se, através do referencial teórico de Bakhtin (2011, 2014, 2016), os gêneros, conceitos, origens e sua funcionalidade, assim como as suas dimensões genéricas (tema, composição e estilo).

Como o presente estudo trata de aspectos relacionados com o ambiente digital, mais especificamente as redes sociais, considera-se pertinente trazer no segundo capítulo a discussão sobre as redes sociais e seus aspectos sociais e ideológicos. Mais adiante justifica-se a denominação utilizada nesta pesquisa para o *post* de rede social como gênero do discurso.

A seguir, no terceiro capítulo, tem-se uma proposta de intervenção em sala de aula, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, utiliza-se a intervenção didática

baseada na abordagem de Lopes-Rossi (2011), para fazer a investigação sobre o gênero do discurso *post*, como estratégia metodológica para ampliar o ensino de leitura e produção textual. Dessa maneira, a proposta interventiva trabalhou o *post* em sete etapas, que se deram em módulos: de leitura com análise do gênero do discurso *post*, de produção com escrita autoral e publicação do *post* em rede social.

Por fim, no quarto e último capítulo, intitulado *Aplicação, resultados e discussão da pesquisa ação*, demonstra-se como se deu a aplicação da proposta de intervenção em sala de aula. Desse modo, decidiu-se aplicar a intervenção didática seguindo os módulos de leitura, produção e publicação do gênero, a fim de explorar nos alunos suas habilidades em relação à leitura e escrita. Apresentam-se algumas produções dos alunos, publicadas em rede social, tecendo análises e discutindo os resultados alcançados por meio desta pesquisa, no intuito de expor as análises das produções em consonância com os aspectos teóricos e metodológicos mostrados nos capítulos anteriores.

2 TEXTO, DISCURSO, TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é investigar o funcionamento da linguagem no gênero discursivo *post*, a fim de observar em que medida este gênero contribui para desenvolver a leitura e a produção textual dos alunos do Ensino Fundamental II, neste capítulo apresentam-se algumas noções de texto, discurso, tipos de texto, gêneros textuais e gêneros do discurso, para que se possa prosseguir para os gêneros discursivos digitais na rede social.

2.1 Os gêneros textuais e discursivos: conceitos, origens e funcionalidade

Para traçar um panorama geral sobre os gêneros textuais e discursivos, é relevante fazer algumas elucidações pertinentes sobre a origem dos gêneros, e como se deu o estudo e as mudanças de paradigmas e pensamentos dos autores acerca deste objeto de estudo tão significativo para a linguagem.

É importante salientar que, embora os gêneros tenham sido objetos de exploração desde a antiguidade, com *A retórica*, de Aristóteles, e tenha ganhado profundidade com vários autores, como Mikhail Bakhtin (1952-1953/2016), em *Os gêneros do discurso* e *O problema do texto*, o conceito de *gênero* sem dúvida assumiu um novo papel na Linguística Aplicada na década de 80, com pesquisas de estudiosos no assunto.

Foi no início da década de 80 que alguns autores comprometidos com a educação linguística começaram a fazer pesquisas sobre os gêneros e introduziram o termo *gêneros do discurso* com frequência na teorização das práticas. Como modelos de trabalhos que introduzem como marcos teóricos sobre os estudos dos gêneros do discurso tem-se: o trabalho sobre introduções de artigos de John Swales (1981); o artigo de Carolyn Miller (1984), acerca dos gêneros como tipos de ação social; o livro de Gunther Kress (1989), sobre gêneros como processos linguísticos na prática sociocultural; e o de Jim Martin (1985/1989), sobre o ensino de Redação na escola como uma prática concreta de exploração e desafio da realidade social.

Cada um desses autores tem um foco de interesse nos aspectos da linguagem, mas todos debruçaram sua perspectiva teórica sobre o mesmo objeto de estudo: a representação do conceito de gênero. Embora haja diferenças, esses autores apresentam um ponto comum e crucial: a análise de textos em seu conteúdo temático, organização de formas linguísticas em função dos objetivos comunicativos compartilhados por pessoas envolvidas em atividades sociais e em contextos culturais específicos (Motta-Roth, 2008).

Diante disso, é necessário notar como as concepções de texto e discurso compreendiam e compreendem hoje o sujeito. Nos anos 60, duas concepções básicas de sujeito eram supostas: a primeira entendia-o como um ser pronto, que simplesmente se apropriava da língua e transmitia mensagens a outros sujeitos; a segunda tratava-o como produto do meio, sujeitado às condições históricas. Foi a partir dos estudos bakhtinianos que puderam-se observar visões mais abrangentes do texto e discurso, pois os sujeitos, na concepção de Bakhtin, não são somente produtos de uma realidade social, histórica e ideológica, mas sim de um contínuo processo dialógico.

Na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, o sujeito é pensado constitutivamente como ser que integra a sociedade, interage e estabelece relações com outros sujeitos. A esse aspecto, e seguindo a concepção dialógica e sociodiscursiva de Bakhtin (2011), Sobral (2009, p. 54) lembra que: “[...] o sujeito é essencialmente um agente responsável pelo que faz, agente que em suas relações sociais e históricas com outros sujeitos igualmente responsáveis (inclusive apesar de si mesmos), constitui a própria sociedade sem a qual ele mesmo não existe”.

Em vista disso, é inegável a contribuição dos estudos de Bakhtin para a concepção de sujeito, e isso vem se refletir na linguagem, especificamente nos estudos dos gêneros textuais e discursivos, bem como nos processos de ensino-aprendizagem dos gêneros. Sobre as contribuições de Bakhtin aos estudos da concepção de sujeito e de linguagem em um panorama dialógico, Rodrigues (2005, p. 153) afirma:

É como problematizador e interlocutor produtivo que podemos situar o Círculo de Bakhtin na linguística aplicada, pois as suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980. Suas concepções vão ao encontro das discussões teóricas da área, mesmo que o foco central de atenção do Círculo não tenha sido o ensino/aprendizagem de línguas.

Uma das maiores contribuições de Bakhtin à concepção de linguagem e de discurso diz respeito ao conceito de *dialogismo*, que segundo Sobral (2009, p. 33), pressupõe “[...] a base dos processos de produção dos discursos [...] o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda comunicação é uma ‘resposta’, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras”.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que o *texto* e o *discurso* são o lugar de interação, construção e transformação do sujeito, dentro de um processo interativo, que pode-se chamar de *dialogismo*. Cabe lembrar que *texto* e *discurso* se distinguem pela materialidade linguística, e sobre essa dinâmica, Guimarães (2021, p. 126) considera: “[...] o texto uma

produção formal de escolhas e articulações feitas pelo produtor de texto, já o discurso não é outra coisa senão esse mesmo texto, que, no entanto, se discursiviza”.

É comum confundir as noções de *texto* e *discurso*, o que acaba causando uma relação complexa nas suas definições e aplicações. Vale lembrar que o discurso consiste na prática social de produção de textos, o que é igual a validar que todo discurso é uma construção social, não individual, e que pode ser analisado considerando o seu contexto histórico e ideológico, levando em conta suas condições de produção. Já o texto é o produto da atividade discursiva, podendo ser definido como manifestação da fala, escrita e imagética, e caracterizada por fatores textuais (Fávero, 1993). Em resumo, a questão de texto e discurso, da forma como se apresentam, não se opõem, mas se complementam.

Tomando como base a concepção dialógica, texto, discurso e gênero se diferenciam (Sobral, 2017), e o mesmo ocorre com o gênero textual e discursivo. Então, é importante estabelecer algumas distinções que geram dúvidas: O que são gêneros textuais? O que são gêneros do discurso? E, nessa perspectiva, adentra-se em definir os gêneros textuais e gêneros discursivos, para que não haja confusão entre texto, gênero e tipos textuais.

Os gêneros do discurso são diversas formas de uso da linguagem que variam de acordo com os diferentes contextos de atividade dos sujeitos. Para Bakhtin (2011, p. 262):

A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes).

A partir dos pressupostos bakhtinianos, compreende-se que se fala e se escreve por meio de gêneros, e que há, conseqüentemente, uma multiplicidade de gêneros que comportam as atividades humanas. Ou seja, em todas as atividades, utilizam-se vários gêneros discursivos. Sobre essa questão, Rojo e Barbosa (2015, p. 18) esclarecem que:

Nossas atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas – como a mais simples saudação – até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc...) se dão por meio da língua, linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para os outros.

Contudo, os gêneros carregam características intrínsecas a eles, tais como o fato de ao mesmo tempo serem “relativamente estáveis” e mutáveis. Para Sobral (2009, p. 115), “[...] o gênero discursivo é estável porque conserva traços que o identificam como tal e mutável

porque está em constante transformação”. Assim, compreende-se que o gênero se estabelece em uma sociedade que passa por mudanças ao longo do tempo, de outras culturas ou por tantos outros fatores aos quais a língua está exposta. Por esse motivo o gênero vem se estabelecer como um fenômeno histórico e social, porque ele não é visto individual ou isoladamente. Ele também é ideológico, pois faz parte de um repertório de formas disponíveis no movimento de linguagem e comunicação em uma determinada comunidade (Bakhtin, 2011).

Bakhtin considera que todo ato de linguagem (discurso) é essencialmente dialógico, já que o mesmo instaura a natureza interdiscursiva da linguagem. Constatou-se que o dialogismo é compreendido como uma concepção à qual propõe que a linguagem e os discursos são produzidos pela presença de intersubjetividade, ou seja, a interação entre subjetividade no processo de interação verbal, isto é, nas situações concretas de exercício da linguagem.

Nesse viés, Sobral (2009, p. 35) vem afirmar que: “Dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos”. Por conseguinte, compreende-se que o dialogismo representa a dinamicidade da linguagem, à qual se mantém viva e operante nas reproduções discursivas, como explica Bakhtin (2010, p. 209):

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas.

É nessas condições, então, que um texto enunciado é criado, ampliando-se o diálogo entre os sujeitos e, conseqüentemente, aos gêneros do discurso. Em termos gerais, são os gêneros do discurso que orientam o sujeito-falante no processo de interlocução, e o interlocutor na interpretação do relativo acabamento do enunciado.

Outro ponto que chama atenção sobre o gênero é seu caráter *heterogêneo*, em que um gênero pode carregar outros gêneros textuais, ou mesmo combinar gêneros, e dessa maneira se pode afirmar que o gênero não se manifesta de forma isolada. Marcuschi (2002) chama esta miscelânea de *intertextualidade intergêneros*. Em uma análise precisa, quando ocorre combinação de gêneros, a escolha se dá pelo predominante. A exemplo de uma revista, pode-se encontrar um poema com o propósito de artigo de opinião; ou um cartaz ou uma propaganda, que podem trazer um trecho de uma letra de música para tentar convencer o leitor.

Sobre esse aspecto, da heterogeneidade de tipos e gêneros textuais, cabe complementar os estudos de Bakhtin (2011, p. 263) quanto aos gêneros primários e secundários:

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre gêneros discursivos primários (simples) e secundário (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de todas as espécies, os grandes gêneros publicitários etc...) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam, reelaboram novos gêneros primários simples que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

Ao atentar para a importância dos gêneros primários e secundários, Bakhtin (2011) leva a compreender que o discurso de um determinado gênero pode revelar a mistura, mescla de outros gêneros. Os gêneros primários consistem nos atos de comunicação verbal espontâneos (a réplica do diálogo cotidiano, a carta etc.), enquanto os secundários aparecem em contextos de comunicação cultural mais complexos e organizados.

Outro ponto de partida, segundo Bakhtin (2011), para definir os gêneros do discurso, diz respeito ao caráter particular e individual do enunciado. Para o autor, o que determina o gênero são suas relações enunciativas, em outras palavras, a base da escolha do gênero inclui estilo, forma de composição e tema. Bakhtin (2011, p. 261-262, grifo do autor) deixa isso bem claro quando afirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado, e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Nota-se, portanto, que trabalhar com a noção de gêneros configura considerar esses três elementos: *estilo, forma composicional e tema*, os quais são primordiais para a constituição dos gêneros do discurso nas mais diversas atividades sociodiscursivas. Sobre essa questão, aprofunda-se detidamente mais adiante, neste capítulo.

No que concerne aos gêneros do discurso e às práticas de linguagem, pode-se dizer que elas se materializam nas esferas das atividades humanas. De acordo com Bakhtin (2003), compreende-se que, sejam quais forem os modos de utilização da língua, constantemente são

utilizados através de enunciados (orais, escritos e multissemióticos), e estes, por sua vez, se concretizam nos gêneros do discurso.

A partir do exposto, pode-se observar que as diversas práticas de linguagem realizadas na sociedade, e que se estabelecem nas interações sociais entre os indivíduos dentro de um contexto social, histórico e cultural, se concretizam através de enunciados, materializando-se nos gêneros do discurso.

Sobre essa questão, Bakhtin (2011, p. 279) vem complementar que: “[...] cada esfera [social] comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e [se torna] mais complexa”. Acosta Pereira (2012) vem esclarecer que esferas sociais são espaços de regularização e significação social dos gêneros discursivos, e que os diferentes gêneros que circulam na sociedade refletem ou refratam a realidade de uma determinada esfera da social.

Como foram feitas considerações quanto aos gêneros discursivos até aqui, tece-se agora o debate em torno dos gêneros textuais. Isso porque esse debate é de fundamental importância para o que propõe esta pesquisa, haja vista saber que os textos se manifestam através de tipos e gêneros. Como lembram Sobral e Giacomelli (2017, p. 452), “[...] o discurso não se confunde com o texto, nem com a fala ou a língua, mas usa a língua, falada ou escrita, e constrói textos”.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que texto, discurso e gênero não se confundem, mas se integram no processo de atividade da linguagem. E como já se pode verificar, todas as atividades cotidianas se realizam através de gêneros, no caso específico dos gêneros textuais, concretizam-se através das manifestações verbais, que na língua se dão em forma de textos e não como elementos linguísticos isolados (Marcuschi, 2011). Nesse viés, os gêneros textuais surgem como manifestações linguísticas, emparelhadas às necessidades e atividades socioculturais dos indivíduos e que, portanto, limitam e modalizam a ação humana na escrita.

Os gêneros textuais surgem como fenômenos históricos, associados à vida social e cultural do sujeito. Segundo Marcuschi (2008, p. 1) os gêneros:

São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Muitos são os estudos que abordam os gêneros textuais, contudo, ainda hoje encontram-se incongruências e contradições na tipificação de alguns gêneros, visto que o gênero é essencialmente flexível. Portanto, as classificações não devem seguir taxinomias duradouras ou formas genéricas, já que como bem lembra Bazerman (2005, p. 52), “[...] gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros [...]. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar”. Dessa forma, pode-se considerar os gêneros textuais como manifestações escritas de acordo com o campo de comunicação, e levando em consideração o contexto de produção em um determinado tempo histórico.

Vários são os autores que abordam a definição de gêneros textuais, um deles é Travaglia (2007), o qual afirma que o *gênero textual* se caracteriza por exercer uma função social específica. O autor afirma que essas funções sociais são pressentidas e vivenciadas pelos usuários da língua. Partilhando da mesma ideia de gênero enquanto função social e comunicativa, Marcuschi (2008, p. 4, grifo do autor) define a noção de gênero textual:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante.

Vale destacar que Marcuschi (2008) denomina, sem distinção de sentido, o gênero do discurso como gênero textual, entre as duas possibilidades de nomenclatura. De acordo com o autor, o *gênero textual* é um nome que se dá às diferentes formas de linguagem que circulam socialmente, sejam mais informais ou formais. E, dependendo do sentido em que se observa, os gêneros textuais podem ser uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e/ou uma ação retórica. Marcuschi (2001, p. 20) assim vem explicar:

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas.

Postas estas considerações sobre os gêneros textuais, passa-se agora a tratar da funcionalidade do gênero e como se concretiza no processo de ensino-aprendizagem. Sabendo que a circulação dos gêneros textuais guia as práticas de escrita e como organizam a sociedade em todos os aspectos, percebe-se a função social do gênero textual, já que os gêneros se constituem crucialmente na linguagem, em atividades enunciativas e de outros aspectos, guiando as atividades humanas em sociedade.

A exemplo disso, Marcuschi (2011, p. 25) demonstra uma situação em que ocorre a funcionalidade do gênero textual em detrimento da atividade humana: “[...] um caso que nos mostra esse aspecto de circulação dos gêneros mais simples tais como lista de compras e anotações de vendas. Eles ajudam a estruturar toda ação de uma comunidade [...]”.

Nesse sentido, deve-se considerar a dinamicidade dos gêneros e a aplicação em diferentes contextos sócio-históricos. Logo, tem-se que reconhecer o desenvolvimento dos gêneros, assim como o surgimento de novos e desmembramentos de outros, de acordo com as necessidades dos falantes, como também o contexto dinâmico e tecnológico. A exemplo da consolidação de novos gêneros, tem-se o contexto tecnológico, que com o advento da internet deu origem a outros gêneros, em função das necessidades de novas atividades humanas.

Sendo assim, como a proposta dessa pesquisa é abordar o gênero discursivo *post*, faz-se necessário mencionar a funcionalidade do gênero dentro do contexto atual de tecnologias digitais, a fim de demonstrar a importância desses novos gêneros que estão emergindo em contextos de ambiente virtual, em função das recentes atividades propiciadas pelas demandas tecnológicas.

Conforme Marcuschi (2011), esses gêneros não são essencialmente novos, mas derivados de outros, como os *chats*, que surgiram como uma forma de conversação por meio de eletrônicos, assim como os *blogs*, que surgiram a partir do diário de bordo. Isso mostra que a funcionalidade e a organização igualmente estabelecem os gêneros.

Em detrimento disso surgem os gêneros textuais emergentes dentro do contexto tecnológico digital. Sobre esses novos gêneros, Marcuschi e Xavier (2010, p. 15) explicam que: “[...] os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”. Isso ocorre pois os ambientes virtuais são extremamente versáteis, e comportam novas formas de comportamento comunicativo, mas carregam traços e características de outros gêneros.

Muitos são os autores que se dedicam ao trabalho com gêneros textuais, entretanto, são recentes os estudos, em particular, aos gêneros textuais de domínio virtual, e embora exista alguma resistência de alguns estudiosos em se debruçar sobre o tema, considera-se de

extrema importância um olhar mais atento a esses gêneros, assim como carece de mais estudos aprofundados, visto que esses gêneros emergentes carregam novos modos discursivos também denominados *discursos eletrônicos* (Marcuschi; Xavier, 2010).

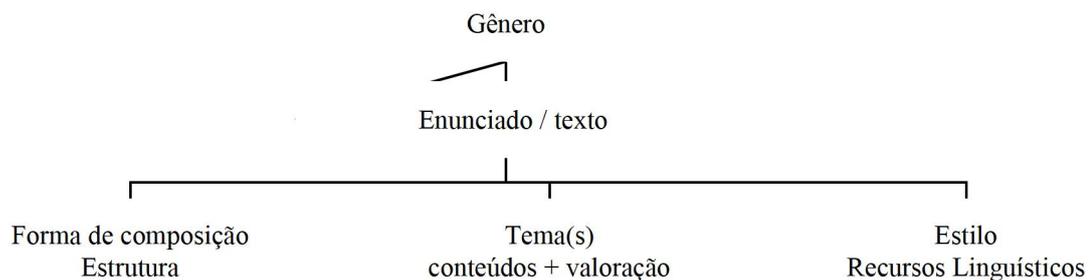
Prosseguindo com as reflexões sobre os gêneros do discurso e gêneros textuais, passa-se agora a discutir as dimensões dos gêneros textuais e discursivos, visto que tais dimensões compõem o gênero abordado nesta pesquisa.

2.2 Dimensões dos gêneros textuais e discursivos: condições de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo

Consoante a Bakhtin (2011), os gêneros textuais/discursivos apresentam três dimensões, que são essenciais e inseparáveis: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. Dessa forma, os gêneros que servem na sociedade são reconhecidos pela forma em que se mostram nos textos, pelo tema a que pertencem e pelo estilo de linguagem que permitem reconhecê-los.

Logo, levando em consideração tudo o que já foi dito sobre gêneros, é importante observar os elementos que o compõem. Rojo e Barbosa (2015) mencionam os três pontos de vista indissociáveis na composição dos gêneros, exemplificados na Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Elementos componentes do gênero



Fonte: Rojo e Barbosa (2015, p. 86).

Sobre os elementos citados, as autoras, baseadas no Círculo de Bakhtin, vêm esclarecer que o tema nada mais é que o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto, e que, portanto, para ela, apresenta uma apreciação de valor que o locutor (falante ou autor) confere ao gênero.

Sobre a dimensão do *conteúdo temático*, observa-se que Acosta Pereira e Oliveira (2020), assim como Rojo e Barbosa (2015), afirmam que o conteúdo temático é ideológico e valorativo. As autoras sustentam essa afirmação baseados em Volóchinov (2009), ao explicarem que “[...] tudo que é ideológico possui encarnação material, isto é, tudo que é ideológico é um signo, e, conseqüentemente, sem signos não existe ideologia” e, para além disso, “[...] todo conteúdo temático é atravessado valorativamente, isto é, carrega valores sociais que conferem a unicidade ao enunciado” (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p. 249-250).

Já o *estilo* diz respeito às escolhas linguísticas que se utiliza para dizer o que se quer, ou seja, se volta a uma “vontade enunciativa”. E, por fim, a *forma composicional*, que se refere à organização e ao acabamento do texto na sua totalidade, estando relacionada com a “[...] (macro/super) estrutura” textual, isto é, à progressão temática, à coerência e à coesão (Rojo e Barbosa, 2015).

De acordo com as ideias do Círculo de Bakhtin, *tema*, ou conteúdo temático, *forma de composição* (ou composicional) e *estilo* são termos que descrevem os gêneros. Sendo assim, percebe-se que há alguma linearidade no viés teórico apresentado por Rojo e Barbosa (2015) e nos ideais do círculo de Bakhtin sobre as dimensões dos gêneros.

Quanto às dimensões do gênero, partindo dos estudos dialógicos de Bakhtin, esclarece Sobral (2009, p. 118, grifo nosso) que:

Tema é um termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde com “assunto”: pode-se falar de um dado assunto e ter outro tema [...]; a **forma de composição** (ou composicional), vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativos; quanto ao **estilo**, trata-se do aspecto do gênero que indica fortemente sua mutabilidade: ele é a um só tempo expressão da comunicação discursiva específica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor ao criar uma nova obra no âmbito de um gênero.

Postas essas definições, conclui-se, então, a afirmação exposta por Bakhtin (2003, p. 301), ao dizer que os gêneros são: “[...] forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo”.

Em relação ao conteúdo temático, entende-se que este é o centro organizador do enunciado. Inevitavelmente, os elementos linguístico-semióticos são organizados pelo sujeito autor em função do tema que expressa seu discurso, situando-o no tempo e no espaço. Em outras palavras, o tema “[...] expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 228), e está relacionado com uma prática social que envolve o espaço, o momento da interação, os interlocutores, a finalidade discursiva etc. Isso posto,

pode-se concluir que o tema de um texto enunciado está vinculado ao contexto, e contempla a intenção discursiva do autor; por isso, “[...] é individual e irrepetível como o próprio enunciado” (Volóchinov, 2017, p. 228).

Sobral (2011) descreve o conteúdo e o tema como atos humanos que, no caso dos discursos verbais, o material é a língua. Bakhtin afirma sobre a natureza da linguagem: “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2003, p. 265). Logo, não há como se pensar sobre o uso da língua sem falar em gênero, enunciado, texto e os elementos que o compõem.

A forma composicional, como aponta Sobral (2009, p. 68), se refere ao: “[...] modo de dizer, de organizar os discursos, estando integrado ao conteúdo e ligada ao material”. Para o autor, a *forma*, estrutura composicional, está inteiramente ligada à língua, além de que ele menciona duas formas, sendo uma primeira referindo-se à materialidade do texto, o que ele chama de *forma composicional*, e a segunda referindo-se à superfície discursiva, à organização do conteúdo, o qual está expresso por meio da matéria verbal e que mantém relações entre autor, tópico e ouvinte, e que o autor denomina *forma arquetônica*.

Rojo e Barbosa (2015, p. 94) apresentam a seguinte definição para forma composicional: “[...] é a organização e o acabamento do todo, do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de ‘(macro/super) estrutura’ do texto, a progressão temática, a coerência e coesão do texto”.

Dessa forma, vê-se que a forma composicional se trata dos elementos que organizam o enunciado, mas não assumem formas rígidas, pois todo gênero se constitui dentro de uma dimensão fluente e dinâmica. Haja vista que cada gênero mantém uma estrita relação entre o estilo que o autor o confere e o contexto de produção.

Bakhtin (2011, p. 266) acrescenta à questão da forma composicional, os elementos da situação de interação, que são os seus participantes: “[...] determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.” Portanto, a composição do gênero está ligada também à noção de autoria e interlocutor.

Sobre o estilo, outra dimensão constituinte do gênero que se refere intrinsecamente ao enunciado e às formas da língua, Costa Hubes (2017, p. 561) define como: “[...] recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais (em enunciados verbais); ou cores, figuras, imagens,

tamanho das letras etc. (em gêneros multimodais), selecionados pelo autor do texto enunciado em função do que dizer, para quem, quando, onde, por que”.

Nesse prisma, Bakhtin (2011) complementa que o estilo está inteiramente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados e, assim, ao gênero do discurso. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 266):

[...] o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.

Nas palavras do autor, entende-se que o estilo é indissociável do tema, isto porque todo enunciado, escrito ou oral, é individual, e manifesta-se individualmente em cada falante, porém nem todos os gêneros refletem essa individualidade da mesma maneira. Nesse mesmo viés, Rojo e Barbosa (2015, p. 92) engendram definições sobre estilo:

O estilo são escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos.

Na visão das autoras, entende-se que estilo é uma questão de escolha de vocabulário, estrutura morfossintática e de registro (formal/informal) da língua que o sujeito autor faz ao produzir um gênero, mas o estilo não é similar a todos os gêneros, ao contrário, ele é individual. Daí a diferença que Bakhtin (2011, p. 265) faz entre estilos individuais (de autor) e estilos linguísticos (de gênero).

Todo enunciado, oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva, é individual e por isso pode refletir individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é de seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade). As condições menos propícias para o reflexo da individualidade da linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção etc.

Diante do supracitado, nota-se que cada esfera da sociedade, cada grupo social e cada sujeito falante demonstra um estilo próprio. Sendo assim, a linguagem utilizada por esses

falantes não apresenta discursos semelhantes, quando utilizada em situações diversas de interação.

Em vista do exposto, imagina-se uma situação específica de linguagem em que um gênero mais burocrático, como uma petição judicial, ou qualquer outro gênero jurídico, o estilo que compõe tais gêneros exigem o uso de certas variedades da língua e que, portanto, impedem o uso de modalidades apreciativas (adjetivos, advérbios etc.), às quais exibem expressão de valoração. Sobre essa questão, Bakhtin (2003, p. 266) acrescenta: “[...] determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis”.

Nesse ínterim, afirma-se mais uma vez que o estilo é um recurso que está diretamente ligado ao conteúdo temático, tão logo as escolhas estilísticas são ideológicas e valorativas, participando de um processo de comunicação discursiva entre falante (locutor) e ouvinte(s) (interlocutor/es). Bakhtin (2003, p. 266) assevera que “[...] o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e, o que é de especial importância, de determinadas unidades composicionais”.

Ao transpor a discussão acerca das dimensões dos gêneros para o objeto de pesquisa – o *post* de rede social – observa-se que por se tratar de um gênero multimodal, com uso de imagens e de movimento, principalmente pelo fato deste se constituir por meio de vídeos, este gênero discursivo apresenta, como recurso, um estilo próprio típico deste gênero. Além disso, no que diz respeito ao conteúdo temático deste gênero discursivo, nota-se uma grande aplicação de períodos longos e marcas de formas morfológicas e sintáticas que mostram “apreciação valorativa”, dada a fluidez e a predominância da linguagem oral do campo cotidiano.

Passa-se agora a discutir as tipologias textuais e gêneros sob o ponto de vista das práticas de ensino, especificamente no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

2.3 Tipologias textuais, gêneros e ensino

Nesta parte do capítulo, detém-se em explicar uma distinção teórico-metodológica entre tipos e gêneros textuais, baseados em Marcuschi (2008), bem como em trazer uma reflexão sobre esses eventos da linguagem para o ensino de Língua Portuguesa.

Como já foi dito anteriormente, todas as falas e textos, isto é, discurso, são materializados por meio de gêneros do discurso. Tomando por base os pressupostos teóricos

defendidos por Bakhtin (2003) e Bronckart (2010), de que a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, de natureza interativa, e não meramente estrutural e formal, traça-se agora um panorama da distinção dos tipos e gêneros.

Para Marcuschi (2008), a noção de tipos e gêneros não se confunde, haja vista que para o autor, na noção de tipo textual, predomina a identificação formal de sequências linguísticas; já para a noção de gênero textual vigoram critérios menos formais e de formas verbais relativamente estáveis, realizadas em textos que conduzem as práticas sociais dos falantes em determinados domínios discursivos, e os quais apresentam dimensões específicas, como funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade.

Bronckart (1999, p. 250) vem chamar os modelos textuais de tipos de discurso, e denomina-os como: “[...] formas de organização linguísticas, com as quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais”. Nas palavras do autor, os tipos de discurso, diferentemente dos gêneros, entidades profundamente vagas, possuem a necessária estabilidade. Além da estabilidade, os tipos de discurso, enquanto objeto de análise, também têm a vantagem de ser em número limitado, em contraposição aos gêneros de texto que existem em número praticamente infinito, pois se concretizam através das práticas sociais dos falantes.

É de extrema validade compreender a diferença entre tipos de texto e gêneros textuais, pois este entendimento perpassa o trabalho do professor no ensino de leitura, compreensão e produção escrita. Embora haja diferença entre esses fenômenos da linguagem, ainda se observa professores, e até livros didáticos, utilizando a expressão “tipos textuais” em lugar de “gêneros textuais”.

Marcuschi (2008) levanta muito bem essa questão ao exemplificar o uso equivocado das expressões em materiais didáticos. O autor diz que não é correto afirmar que uma carta pessoal, por exemplo, seja denominada um tipo de texto, como fazem alguns livros. Ele atesta que a carta pessoal é um gênero textual. O autor afirma que, em um gênero, os tipos se realizam, podendo ocorrer, muitas vezes, de o mesmo gênero ser realizado em dois ou mais tipos. Ele apresenta uma carta pessoal como exemplo, e comenta que ela pode exibir as tipologias, descrição, injunção, exposição, narração e argumentação. Ele chama essa miscelânea de tipos presentes em um gênero de *heterogeneidade tipológica*.

Junto a essas considerações, insta pontuar as contribuições do autor para a reflexão do ensino-aprendizagem de língua no que tange aos estudos dos tipos e gêneros textuais, quando Marcuschi (2008) defende abordagem textual por meio dos gêneros textuais. Ele

afirma que o trabalho com o gênero é uma grande oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia.

Para esclarecer melhor a distinção entre gênero e tipos textuais, Marcuschi (2008) vem mostrar algumas noções teórico-metodológicas dessa diferenciação:

Quadro 1 – Distinção entre tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados, e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i>, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 4).

Após a apresentação do Quadro 1, pode-se ver diferença exposta por Marcuschi (2002), que esclarece que os gêneros são práticas discursivas dentro de um domínio discursivo específico, e que se compõe de tipos textuais. Como acrescentam Rojo e Barbosa (2015, p. 26-27):

Os tipos de texto são classes, categorias de uma gramática de texto, portanto, “uma construção teórica”, que busca classificar os textos com base em suas características linguísticas (léxico, referenciação, sintaxe, relações lógicas de coerência e coesão, tipos e tempos verbais, natureza da composição. [...] os gêneros de texto ao contrário, não são classes gramaticais para classificar textos: são entidades da vida.

Das definições apresentadas, nota-se o caráter constitutivo dos gêneros em relação aos tipos textuais, as práticas discursivas e seus domínios discursivos. A essa questão, Motta-Roth (2005) acrescenta a importância das práticas sociais, o que ela denomina *contexto* para o foco nas pesquisas de gênero.

A partir desse pressuposto, discute-se as práticas de linguagem e os gêneros enquanto atividades de linguagem no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para Schneuwly e Dolz (1999, p. 6), as práticas de linguagem dizem respeito:

[...] às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação às

últimas. No contexto da reflexão sobre a relação dos aprendizes com as práticas de linguagem, em geral, com aquelas que ocorrem nas escolas, em particular.

Nessa esteira, o caráter das práticas de linguagem implica dimensões sociais, cognitivas e linguísticas, que por sua vez são “[...] o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem” (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 6). Nesse viés, sob o entendimento dos autores, nota-se que a atividade de linguagem funciona como interface entre o sujeito e o meio, gerando um processo de comunicação, e que são definidas como sistema de ação, que por sua vez designam uma ação de linguagem, que “[...] consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos” (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 6).

Logo, percebe-se que as práticas de linguagem, no contexto de ensino-aprendizagem, enquanto atividades para os aprendizes desenvolverem a comunicação e a interação, podem se dar através dos gêneros, e estes podem ser utilizados como suporte na escola, pois na visão de Schneuwly e Dolz (1999), o gênero deixa de ser um simples instrumento de comunicação, passando a objeto de ensino-aprendizagem.

Como já visto anteriormente, a posição bakhtiniana em relação aos gêneros do discurso é de que a linguagem é vista como instrumento sócio-histórico de interação, não só dialógico, mas inclusive ideológico. Por se tratar de instrumento ideológico, a língua é ao mesmo tempo portadora e produtora de valores e significados (Bakhtin, 2003). Nesse viés, tem-se outros conceitos desenvolvidos por Bakhtin, como texto, discurso e gênero, que se engendram numa perspectiva sociodiscursiva, na busca de se desvendar como se constroem os sentidos dos textos.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a transposição didática dos conceitos bakhtinianos deve preconizar uma análise de textos de caráter enunciativo-discursivo, e seu contexto de produção, assim como o diálogo entre o gênero a que o texto pertence e a esfera em que circula, incluindo aspectos enunciativos (momento histórico, lugar social etc.) e discursivos (por exemplo, a relação entre interlocutores, o lugar social de cada um deles, as intenções do locutor etc.), bem como os outros enunciados com os quais o texto dialoga.

Destarte, deve-se ter um olhar diferente para o tratamento com os gêneros na escola. A perspectiva com os gêneros precisa mudar, principalmente no que concerne aos novos gêneros, os *gêneros emergentes*, os quais conduzem as práticas de linguagem e sociais em ambientes tecnológicos.

Em geral, os gêneros adentram os espaços escolares não como práticas escolares, não como verdadeiros instrumentos de ensino-aprendizagem, mas como elementos desprovidos de

qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica que, na maioria das vezes, impossibilitam as práticas de linguagem, por não manterem estrita relação com as práticas sociais dos aprendizes. Sendo assim, os gêneros são trabalhados na escola de forma forçosa pelos professores, que ainda insistem em evidenciar os textos “clássicos” ou gêneros “eruditos”, evocando suas forma e conceitos como balizadores do processo de ensino-aprendizagem.

A escola precisa compreender que é um espaço de comunicação, e, como tal, deve levar o aluno a se apropriar da linguagem como elemento gerador das práticas sociais e que, portanto, o gênero, deve conduzir os desenvolvimentos da leitura, da escrita e da produção textual, levando em consideração o contexto como processo natural de ensino-aprendizagem.

Sobre esse aspecto, Schneuwly e Dolz (1999, p. 9) afirmam que:

A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência [...] decorre daí que textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (re-)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.

Nesse aspecto, traz-se a discussão indicada por Motta-Roth (2008), acerca da análise crítica dos gêneros, bastante relevante para o ensino da linguagem. A autora, que traz suas análises fundamentadas em autores diversos, e que neste caso específico traz luz à análise crítica de Paulo Freire (2000)¹, também se preocupa com as práticas sociais, no que diz respeito à análise de textos. Motta-Roth (2008, p. 371) afirma que:

As atividades e os papéis sociais são constituídos por um terceiro elemento, a linguagem (regras e recursos de significação). A linguagem funciona como elemento estruturador dos dois primeiros elementos. Os três se articulam em gêneros – práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma dada cultura. Tal conceito de linguagem, que articula a vida social e o sistema da língua, carrega em si pressupostos acerca do ensino de linguagem: ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua.

A autora traz à tona não só a importância das práticas sociais guiadas pelos gêneros, mas também dois outros elementos, práticas de atividades desenvolvidas por sujeitos dentro de um determinado contexto e a linguagem, o elemento estruturador dos dois primeiros elementos. E os gêneros vêm compor esse processo, como parte integrante de uma cultura.

¹ “A pedagogia libertadora de Freire [...] gira em torno de uma ideia central de práxis (ação consciente) em que os estudantes e professores tornam-se sujeitos que sabem ver a realidade, refletir criticamente sobre a realidade e assumir uma ação transformadora para mudar essa realidade” (Au, 2011, p. 251).

Nesse viés, compreende-se a necessidade de se trabalhar os gêneros na escola e de como fazê-lo em tais gêneros, com a perspectiva de através do texto ou discurso, se construir aprendizagens por meio das práticas sociais que envolvem a formação social e cultural dos alunos. Nas ideias de Motta-Roth (2008), vale levar os aprendizes a compreenderem que as atividades que os textos estruturam é parte do desenvolvimento das representações abstratas acerca do modo como se comunicam, quando, onde e de quais formas (mais ou menos estáveis).

No que tange ao gênero, no cenário das práticas de linguagem como formação social e cultural dos alunos, precisa-se, de acordo com a autora, dar conta de pesquisas sobre gêneros na tentativa de responder às seguintes questões colocadas pela própria Motta-Roth (2008, p. 371):

De quanto contexto (histórico, social, material, pessoal) precisamos dar conta (cf.: Swales 2004:3) para que possamos ter um nível apropriado de percepção dos exemplares de gêneros? 2) De quanto texto precisamos dar conta, e em que nível de detalhe, para entendermos e participarmos discursivamente do que se passa à nossa volta?

As duas questões são bastante pertinentes, porém, no que se refere ao estudo do gênero, procurar-se-á nesta pesquisa nortear o primeiro questionamento exposto pela autora, por se entender que o gênero escolhido para a pesquisa requer reflexão acerca do contexto (histórico, social, material, pessoal) para apropriar-se devidamente do gênero discursivo *post*, escolhido como objeto da pesquisa na formação leitora e produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental.

Sobre a questão do contexto que permeia o gênero discursivo *post*, tem-se o mundo globalizado, que trouxe a contratempo as tecnologias digitais e com isso os novos gêneros, os quais, como já discutido anteriormente, trazem embutidas nos gêneros outras práticas sociais, isto conseqüente mudou a forma de se pensar os gêneros no ambiente escola. Essa questão fica bastante clara na ideia exposta por Rojo (2008, p. 23):

Se o mundo conectado traz uma sobrecarga de discurso/texto e informações nunca dantes vista, muito naturalizadas, monofônicas, hipnóticas, ele, por isso mesmo, cria novos modos de produção/percepção e circulação dos textos/discursos que precisam ser pensados em teoria e educação.

Nesse ponto de vista, buscar-se-á abordar o gênero discursivo *post* na concepção sociodiscursiva mencionada por Bakhtin (2011), sobre a compreensão dos gêneros. Tratar-se-á buscar refletir a respeito do gênero *post* enquanto gênero discursivo, a fim de aprimorar as aprendizagens de leitura e produção textual nos alunos.

Contudo, objetiva-se, com esta pesquisa, contemplar o que é posto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este documento normativo que orienta acerca das aprendizagens ao longo da Educação Básica, afirmando que o trabalho com o texto deve ser prioritário e a prática leitora envolve relacioná-lo com o seu contexto de produção de forma que o desenvolvimento de habilidades esteja atrelado ao uso significativo da linguagem em atividades que incluam a leitura e produção em várias semioses (Brasil, 2018).

Observa-se que o documento, além de filiar-se a uma perspectiva teórica enunciativa-discursiva da linguagem que se coaduna com os objetivos desta pesquisa, que segue uma visão interacionista da linguagem postulada por Bakhtin, também considera a relevância dos gêneros discursivos para o desenvolvimento das práticas de linguagem à medida que afirma que o trabalho com o texto deve ser “[...] considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividades/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p. 67).

3 OS GÊNEROS EM AMBIENTE DIGITAL

“Do rolo ao códice medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas menores dividem a longa história das maneiras de ler” (R. Chartier).

Ao considerar as palavras de Chartier, recorre-se às diversas mudanças que a leitura e escrita de textos passaram ao longo dos tempos. Sabe-se que muito já se escreveu sobre leitura e produção textual, e seus processos de ensino-aprendizagem, das mais diferentes abordagens e objetivos. Portanto, nesta pesquisa tenta-se trazer algumas ideias e discussões já existentes, outras nem tanto, mas o objetivo nesta investigação é alimentar o debate referente à leitura e à produção de textos através do processo de produção de sentidos de gêneros em ambientes digitais, e com isso trazer novas possibilidades de se pensar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na perspectiva das tecnologias digitais.

Um aspecto pouco abordado pela linguística tem sido as possibilidades de mudanças no processo de leitura e produção de textos por conta das novas tecnologias, especialmente os gêneros do discurso em ambientes digitais, presentes tanto no contexto escolar quanto em contextos diversos. Portanto, nesta pesquisa, trata-se de uma proposição didático-metodológica do gênero discursivo e multimodal *post*, em vista de pensar o ensino de leitura e escrita a partir das práticas de linguagem em espaços digitais e interativos.

Como o *post* é um elemento constituinte das redes sociais, apresentam-se neste capítulo algumas discussões sobre os aspectos sociais e ideológicos das redes sociais, haja vista que estas funcionam como elementos de comunicação e interação entre os indivíduos e também como disseminadora de informações. Em vista disso, é importante traçar uma discussão sobre o poder e a abrangência que as redes sociais têm como meio de comunicação e sua influência na formação de opinião de seus usuários.

Em seguida demonstra-se a rede social Instagram, abordando seus aspectos sociais e justificando a sua escolha para compor este estudo. No próximo tópico trata-se do *post* como gênero do discurso, demonstrando, de acordo com a abordagem de Bakhtin, porque este se constitui enquanto gênero do discurso no ambiente digital. E, por fim, esclarecem-se as dimensões dos gêneros do discurso segundo Bakhtin no *post* do Instagram.

3.1 As redes sociais e a comunicação de massa: aspectos sociais e ideológicos

O cenário digital que se evidencia atualmente é bastante profícuo, e por vezes complexo para os estudos na área da linguagem. O ambiente *web*² institui diversos espaços de interações humanas, e com isso ele traz uma diversidade de práticas discursivas, o que, portanto, traz muitas perspectivas de pesquisas. No que tange aos estudos da linguagem e das práticas discursivas, as redes sociais se mostram como um espaço fecundo para investigações sobre a linguagem e tecnologia, já que elas servem como suporte para infinitas atividades humanas.

Sendo assim, vários autores estão se dedicando em pesquisas que versam sobre a linguagem nas redes sociais. A exemplo disso, tem-se o grupo de pesquisa em linguagem e tecnologia da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), que durante os anos de 2012 a 2014 investiu em pesquisas sobre as redes sociais e trouxe alguns resultados importantes e reflexões pertinentes com suas investigações.

Com isso, este trabalho de pesquisa insere-se nesse contexto de investigação, já que pretende pesquisar quais contribuições as redes sociais, especificamente o gênero discursivo *post*, trazem ao ensino de Língua. Logo, inicialmente é necessário caracterizar as redes sociais. Buzato (2016, p. 34) afirma que:

[...] três concepções de rede que evidenciam propiciações e restrições teóricas e metodológicas específicas para o estudo de redes sociais *on-line* (doravante RSO): uma técnica (rede como entidade material inserida no espaço e produtora de território), uma epistemológica (rede como topologia de laços entre atores) e uma ontológica (rede como natureza do ser).

A partir das concepções apresentadas pelo autor, fica evidente a relevância da linguagem como elo nas relações sociais, favorecendo a comunicação entre indivíduos e possibilitando a expressão de ideias, utilizadas no desenvolvimento das redes *on-line*.

Castel (1999, p. 498) define redes sociais “[...] como um conjunto de nós, interconectados”. A esse conjunto, “nós”, o autor denomina atores (nós), envolvidos em eventos de relações e interações sociais estabelecidos entre eles. Para Franco (2010), o que constitui as redes são as ações, o pesquisador das redes sociais, e enfatiza em seu texto *Buscadores e polinizadores* que as redes são ambientes de interação, não apenas de participação. O termo cunhado pelos autores parece não abarcar o sistema de redes sociais no

² “Ambiente *web* (*world wide web*) – conhecido como WWW ou WEB, este ambiente é a própria rede, uma combinação de bibliotecas, quiosques, guias, jornais, *shoppings*, enciclopédias, catálogos, agendas, currículos pessoais etc. Trata-se de um ambiente de buscas de todos os tipos, descentralizados, interativo e passível de expansão ilimitada” (Marcuschi, 2010, p. 31).

sentido mais amplo. A esse respeito, Recuero (2009) diz que os atores sociais, usuários das redes, é que são as redes. Para a autora, as redes são os próprios usuários, ou seja, “somos nós”. Ela ainda lembra que existe diferença entre redes sociais e *sites* de redes sociais. Portanto, Recuero (2009, p. 103) esclarece:

Embora os *sites* de redes sociais atuem como suporte para as interações que constituirão as redes sociais, eles não são, por si, redes sociais. Eles podem apresentá-las, auxiliar a percebê-las, mas é importante salientar que são, em si, apenas sistemas. São os atores sociais, que utilizam essas redes, que constituem essas redes.

A autora vem ampliar a noção de rede demonstrando em seu estudo que *sites* de redes sociais são os espaços utilizados para a expressão das redes sociais na Internet, sendo assim, os *sites* de redes sociais compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores. E que, assim, tem o objetivo principal da publicização dessas redes sociais, conectadas aos seus atores. A exemplo de *sites* de redes sociais tem-se Facebook, Instagram, LinkedIn e vários outros que apresentam um perfil e espaços específicos para a publicação desses indivíduos.

Logo, a internet, especificamente as redes sociais, proporcionam não só acesso à informação, mas também promovem interação entre as pessoas, possibilitando o acesso e discussão de temas variados. A partir da rede, novas formas de socialização são produzidas, criam-se então espaços de debates, em *blogs*, comunidades ou grupos. Desde o surgimento das redes sociais, cresceu, nos meios digitais, vários *sites* de redes sociais, como, por exemplo, o Twitter, o Instagram, o Facebook, o TikTok etc.

Com o crescimento dos *sites* de redes sociais, instaurou-se um processo de vigilância sobre os usuários. Do ponto de vista da privacidade, a internet criou sistema de monitoramento de seus usuários, fazendo com que se criem informações sobre si mesmo. A esse respeito Ramonet (2015, p. 1) esclarece: “Na época da Internet, a vigilância passou a ser algo onipresente e perfeitamente imaterial, imperceptível, indetectável, invisível”. Conforme o autor, a internet e sua popularização trouxeram consigo a ferramenta de vigilância, a qual tem os objetivos de controlar os dados dos seus usuários e, conseqüentemente, controlar as informações e seus acessos na rede.

Diante do exposto, surge um questionamento: A internet e as redes sociais são consideradas meios de comunicação de massa? Para responder a tal questionamento, Monteiro (2001, p. 31) apresenta, segundo o Dicionário de Comunicação, as características dos meios de comunicação de massa:

- a) são operados por organizações amplas e complexas, envolvendo diversos profissionais, com diferentes habilidades;
- b) são capazes de difundir suas mensagens para milhares ou até milhões de pessoas, utilizando grandes recursos tecnológicos (os veículos de massa), sustentados pela economia de mercado (através da publicidade, principalmente);
- c) falam para uma audiência numerosa, heterogênea, dispersa geograficamente e anônima;
- d) e, principalmente, exercem uma comunicação de um só sentido, ainda que possuam algum sistema de *feedback* (índices de audiência, por exemplo).

Levando em consideração as considerações acima citadas, pode-se perceber que tanto a internet quanto as redes sociais apresentam estas características, pois expressam uma organização ampla e complexa lideradas por um aparato tecnológico organizado, e além de difundir mensagens e conteúdo para uma audiência numerosa, ainda mantêm controle sobre o conteúdo desses usuários.

Portanto, entende-se que nesse espaço digital das redes sociais, além dos indivíduos interagirem criando – amigos, contatos, relações, grupos de trabalhos etc. – ele ainda possibilita que seus usuários troquem mensagens, construam e destruam suas posições políticas e suas crenças, isto é, proporciona a produção e disseminação de variados conteúdos apresentando ideologias diversas desses usuários.

Dessa maneira, é relevante trazer a discussão acerca da produção de conteúdo nas redes sociais e suscitar suas questões sociais e ideológicas. Como esta pesquisa versa sobre o gênero discursivo *post*, o qual trabalha a linguagem no seu sentido mais amplo, e este faz parte desse espaço digital das redes sociais, considerar-se-á a concepção de ideologia construída por Bakhtin (2014), o qual exhibe bases de teoria marxista da criação ideológica³. Em sua abordagem, ele defende que os estudos dos conhecimentos científicos – como a literatura, a religião, a moral etc. – estão estritamente ligados aos problemas de filosofia da linguagem. Na visão de Bakhtin (2014, p. 31):

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou de consumo, mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia.

A ideologia para Bakhtin (2014) determina a linguagem, e esta vai determinar a consciência. Ele afirma que todo signo é ideológico, e que, portanto, é um reflexo das

³ Para a teoria marxista, a sociedade é constituída em superestrutura e infraestrutura. Superestrutura são os mecanismos de controle do *status quo*. São exemplos disso: a cultura, a religião, a moral, o direito. A infraestrutura são os trabalhadores, as forças produtivas e as relações de produção. “A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica” (Bakhtin, 1990, p. 36).

estruturas sociais. Toda modificação de ideologia desencadeia uma modificação da língua, assim sendo, a ideologia sofre impactos das relações sociais, a forma como se pensa é determinada nas relações sociais. Ou seja, se o pensamento de uma classe dominante ou de um aparato ideológico do Estado – seja a Igreja, escola ou aparelhos ideológicos de formação, nesse caso a televisão, o rádio, jornal ou internet – é predominante nessas relações sociais, isso acaba se refletindo na ideologia e conseqüentemente irá se refletir na forma de pensar.

Nesse contexto, as redes sociais emergem como produtos ideológicos disseminando o acesso à informação, de maneira que seus usuários se informem e formem suas ideias e representações sobre o mundo. A esse respeito, Bakhtin (2014, p. 32) considera que “[...] todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas particularidades”. Desse modo, este produto é sujeito a critérios de avaliação ideológica como sendo verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior, que vai se construindo e surgindo simultaneamente no processo de interação social. Isto porque, segundo Bakhtin (2014), a ideologia é determinada pela superestrutura, pelo modo de produção constituinte da sociedade.

Na concepção de Althusser (1985), as ideologias não se restringem ao campo das ideias, elas possuem uma existência material, consubstanciadas nas práticas individuais dos sujeitos. Althusser, igualmente a Bakhtin, parte do conceito marxista de ideologia para desenvolver seu próprio conceito.

Em sua definição sobre ideologia, Althusser (1985) observa como a classe dominante se reproduz, seja por meio das ideias, seja através de estratégias para manter o Estado em seu poder, seja pelo poder repressivo ou pela persuasão. Para tanto, o autor, partindo das teorias trazidas por Marx, apresenta, em síntese, sua definição sobre ideologia:

Toda ideologia apresenta não as relações de produção existentes, mas sobretudo a relação imaginária dos indivíduos, com as relações de produção e demais relações daí derivadas. Então é representado na ideologia não o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais ele vive (Althusser, 1985, p. 88).

O autor observa que não são as condições reais de existência que os homens representam na ideologia, mas sim o que é representado na existência real dos homens. Para ele, a ideologia se materializa nos aparelhos ideológicos de informação, como rádio, TV, jornal. Contudo, hoje percebe-se que emergem como aparelhos ideológicos de informação, as

redes sociais virtuais, às quais possibilitam às pessoas, com maior frequência e intensidade, se informarem e formarem suas ideias e representações da realidade do mundo.

Diante disso, cabe perguntar: Em que medida as redes sociais vêm se constituindo como aparelho ideológico, partindo da perspectiva althusseriana, isto é, em espaços de disseminação ideológica? Esse questionamento partiu do interesse desta pesquisa em abordar o gênero discursivo *post* e como este faz parte das redes sociais e se constitui como espaço de comunicação da *Web*, o qual é produto de geração de informação e troca de conhecimento, sendo assim, importante que se faça uma reflexão sobre as práticas de auto-organização, produção e disseminação de informação nesse gênero discursivo.

Logo, tendo em vista que o *post*, elemento constituinte das redes sociais, apresenta-se como um produto do aparelho ideológico de informação, na perspectiva de Althusser (1985), e exerce uma função social, já que os cidadãos, de modo geral, se utilizam dela para fins de disseminação de conteúdos de cunho educativo e informativo. Muitos profissionais, criadores de conteúdos e professores utilizam suas *timelines* para divulgação de artigos referentes às questões educacionais no âmbito geral, e outros que divulgam conteúdos informativos (como discussões políticas e ideológicas). Barton e Lee (2013) postulam que muitas escolas e universidades têm adotado a rede social Facebook como uma plataforma legítima de ensino-aprendizagem, embora ele não tenha sido designado originalmente para este fim.

Porém, insta esclarecer que as redes sociais são utilizadas com outros fins, que não o educativo, servindo como meio para disseminar discurso de ódio, *fake news* ou mesmo influenciar pessoas com discursos ideológicos polarizadores, gerando, assim, fanatismo e desinformação. O que se observa é que há uma relação direta entre esse tipo de comportamento e a racionalidade dos algoritmos, responsáveis pela distribuição e organização de dados nas redes sociais.

O algoritmo contribui na busca do reconhecimento dos discursos e ações odiosas por outros sujeitos, que pensam de forma homogênea e em oposição às diversidades e ao pluralismo social, e muitas pessoas não têm consciência disso. No entanto, cabe lembrar que a internet e as redes sociais, assim como qualquer outra tecnologia, em si, são boas ou más. O uso dela é o que define o seu caráter. E, naturalmente, ela não é culpada pelo comportamento de seus usuários. Pensando no papel educativo que as redes sociais têm, é importante que se faça uma reflexão acerca do papel social e ideológico que ela exerce sobre seus usuários.

Isso posto, Recuero (2016, p. 19) traz à tona a seguinte discussão: “Nos *sites* de rede social, as práticas conversacionais também delineiam discursos”. A autora utiliza o termo *discurso* como uma forma de representação e reprodução ideológica, sendo um termo

cunhado de Foucault (1996, p. 80), que compreende “[...] o domínio geral de todas as afirmações, algumas vezes como um grupo individualizado de afirmações, outras vezes, como uma prática regulada que reflete um número de afirmações”. Assim sendo, a autora afirma que esse discurso criado nas redes sociais não está apenas no enunciado e suas construções linguísticas, ele está sistematicamente sobreposto por um conjunto de ideologias presentes e ausentes nos elementos das falas de seus usuários (Recuero, 2016).

Sobre essa questão, compreende-se que as redes sociais e seus discursos podem funcionar como reflexos de relação de poder. Bourdieu (1989) esclarece que o discurso está relacionado com o mercado e construído a começar dessa estrutura de classe, e que, portanto, as falas expressam relações de poder legitimadas através da linguagem.

Ainda de acordo com Recuero (2016, p. 20):

O discurso reconstrói no ciberespaço as estruturas de dominação, legitimando a ideologia de dominação da sociedade, particularmente as estruturas de violência simbólica. Um dos motivos pelos quais muitos autores consideram o espaço *on-line* como democrático em termos de mídia é justamente o fato de ele permitir a publicação de discursos não hegemônicos e a pluralidade de formações discursivas.

Com essas discussões feitas, nota-se que as redes sociais, mediadas pela internet, invadiram a vida das pessoas, de tal modo, ocupando boa parte do tempo e mudando comportamentos dos sujeitos em sociedade. Como já dito, as redes sociais como meio de comunicação de massa têm o poder de comunicar e relacionar as pessoas, contribuindo com a interatividade, representando mudanças profundas na construção de identidade de seus usuários.

3.2 O Instagram e sua função social

O Instagram é um aplicativo gratuito, que foi projetado e desenvolvido pelo brasileiro Mike Krieger, e pelo norte-americano Kevin Systrom, para ser usado, no início, em *smartphones*, Apple iOS, mas que, posteriormente, foi disponibilizado para o sistema Android.

Trata-se de uma rede social digital que oportuniza a publicação e a gestão de textos, podendo envolver atividades de leitura e de escrita, bem como a produção de textos orais. Nesses termos, congrega o exercício de textos multissemióticos, permitindo interação e, de forma consequente, a circulação e a expansão de sentidos a partir de *stories* que permitem práticas colaborativas de trocas de conhecimentos.

Na visão de Castro Filho e Freire (2018, p. 908), o aplicativo Instagram:

[...] oferece diferentes ferramentas para interação com seus usuários. Dentre elas podemos citar postagens, curtidas, comentários, transmissões ao vivo e publicações em formato de história (*stories*). As histórias ou popularmente chamadas por seu nome em inglês *stories* são um meio de transmitir, por meio de vídeos ou imagens, elementos temporários que o usuário gostaria de compartilhar com seus contatos. O compartilhamento é temporário, por durar 24 horas, podendo ser guardado em um marcador criado pelo dono da conta, usuário que administra o perfil, caso este julgue seu *story* importante e ache que seus seguidores gostariam de visualizá-lo novamente.

O Instagram foi escolhido como rede social a ser abordado nesta pesquisa por ser um aplicativo bastante conhecido por grande parte dos usuários da internet e pelos estudantes, utilizada para a socialização (Al-Bahrani; Patel; Sheridan, 2015). Outro fator preponderante na escolha dessa rede social para a pesquisa é o fato dela apresentar como ferramenta principal para interação entre seus usuários os *posts*, os quais exibem recursos multimodais ou multissemióticos.

De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 108): “Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos e símbolos (semiose) em sua composição”. Como pode-se observar, a rede social Instagram compõe-se de postagens que expõem linguagem oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances – modalidade gestual), áudio (músicas e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos e animações – modalidades visuais).

No que tange às práticas dessa rede social, observa-se que a base de relacionamentos do Instagram, característica comumente presente nas redes sociais da internet, se mantém em torno de ter amigos ou seguidores, ou seja, indivíduos que estão vinculados à conta de usuários, com o intuito de acompanhar continuamente as atualizações do outro na rede.

No Instagram o usuário pode seguir diferentes perfis. Essa opção encontra-se no topo da página de casa usuário. Ali também podem ser encontradas informações, tais como nome de usuário, a foto que ilustra e identifica aquele determinado perfil, quantas fotos foram enviadas por ele, quantos seguidores a conta possui e quantos a conta está seguindo. Quando o usuário opta por seguir alguém, as fotos aparecem imediatamente no fluxo (*feed*), permitindo “curtir” fotos e comentá-las.

Além disso, o Instagram possui uma ferramenta que facilita a localização de usuários de outras redes sociais que também usam o aplicativo, podendo, assim, segui-los facilmente, ou mesmo até convidar indivíduos que não estão em redes sociais. Existe a possibilidade de os usuários buscarem por outras pessoas na sessão “Popular”, onde estão localizadas as fotos

mais atuais que estão sendo “curtidas”. Ao selecionar qualquer foto dessa página, o usuário poderá visualizar todas as outras fotos enviadas disponíveis nesse perfil.

A rede social Instagram, que inicialmente era um aplicativo, como esclarecem seus criadores, o qual tinha a intenção de resgatar a instantaneidade das clássicas Polaroids, capturando imagens e seu trato com diferentes filtros, passou a ganhar espaço na internet e se expandiu enquanto rede social de compartilhamento.

Foi com a promessa de capturar momentos da vida e compartilhamentos de vivências de seus usuários que a rede social Instagram cresceu, em um trânsito intenso entre publicações do singular e do banal da vida cotidiana, ou entre a singularização do banal e banalização do singular, como bem pretender o autor de cada perfil dessa rede.

Ao usuário do aplicativo fica a escolha do conceito que desejar aplicar à sua rede social, personalizando e explorando sua textualidade, enquanto autor não só de textos, mas de si mesmo. A esse respeito, Pierre Lévy (1996, p. 42) explicita: “[...] o leitor estabelece uma relação muito mais intensa com um programa de leitura e de navegação que com a tela”.

O que Lévy (1996) propunha vai de encontro com o que os aplicativos se propõem, já que o contato com a tela é sensível ao toque, possibilitando ao usuário maior intensidade na leitura e no hipertexto contido nessas mídias. Sobre essa questão Lévy (1996, p. 24) esclarece:

A hipercontextualização é o movimento inverso da leitura, no sentido que produz, a partir de um texto inicial, uma reserva textual e instrumentos de composição graças aos quais um navegador poderá projetar uma quantidade de outros textos. O texto é transformado em problema textual. Porém, mais uma vez, só há problemática se considerarmos acoplamentos humanos-máquinas e não processos informáticos apenas. Então se pode falar em virtualização e não apenas de potencialização. De fato, o hipertexto não se deduz logicamente do texto fonte. Ele resulta de uma série de decisões: regulagem do tamanho dos nós ou dos módulos elementares, agenciamento das conexões, estrutura da interface de navegação etc.

O Instagram também se constitui como grande ferramenta de textualidade, pois utiliza de suas semioses para formar macro texto. Como bem lembram Ramos e Martins (2018, p. 122) ao discutirem reflexões da rede social Instagram enquanto (macro) textualidade no processo de autorialidade:

Nas redes sociais, fatores de coesão e coerência se entrelaçam formando uma imagem real ou encenada de seu usuário. Em vez de ícones, cada postagem tem uma interface textual e representa um recorte da vida de seu usuário. Assim, momentos são selecionados e compartilhados, motivados por interesses pessoais ou profissionais, por exemplo, geralmente subjetivos. Cada postagem (mensagem escrita, vídeo, fotografia) é um texto produzido e arquivado nesse macrotexto denominado perfil; cada uma é igualmente uma materialização de discursos e, portanto, uma textualidade, construída praticamente na instantaneidade, sob parâmetros que, em certa medida, unem escrita e oralidade.

Para a autora, a rede social digital Instagram constitui-se como uma ferramenta de textualidade contemporânea oriunda da cibercultura. Nesse viés, pode-se compreender o grande potencial das redes sociais no processo de construção do conhecimento. Tal como observa Marcuschi e Xavier (2010, p. 15-16, grifo do autor), ao tratarem dos gêneros emergentes em contexto da tecnologia digital: “[...] pode-se se dizer que, na atual *sociedade da informação*, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com práticas pluralistas sem sufocá-las”.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea é bastante significativo, já que as novas formas comunicativas vêm mudando as atividades humanas. Sendo assim, é importante trazer à tona essa discussão para o contexto escolar e o processo de ensino-aprendizagem, visto que os alunos e a sociedade de modo geral estão imersos na tecnologia digital. Já é tempo de a escola ter um olhar mais atento para os novos gêneros emergentes da cultura digital, ocupar-se de trabalhar a produção de um *e-mail* e outros gêneros do “discurso eletrônico”, com o intuito de trabalhar a leitura, produção, oralidade, novos modelos conversacionais (Marcuschi, 2016), isto porque os novos parâmetros educacionais, como a BNCC, já sugerem que a escola trabalhe gêneros digitais, como *e-mail*, *blog*, *chat*, *vlog* e outros gêneros.

3.3 O *post* como gênero discursivo

Para traçar este estudo, que se debruça sobre as práticas discursivas em contexto digital, ancoram-se os conceitos e expressões a serem utilizados no desenvolvimento dessa pesquisa em Bakhtin (2000), quando diz que gêneros e esferas são conceitos que se interpenetram, isto porque os gêneros organizam as necessidades enunciativas dos sujeitos dentro de suas atividades humanas. À medida que esses campos vão se desenvolvendo, modificando e se expandindo entre o corpo social, novos gêneros surgem e/ou se reelaboram (Araújo, 2016).

Com o auge da tecnologia digital e crescimento dos *sites* de redes sociais, as práticas discursivas também se modificaram. Posto isso, é evidente que ocasionou uma pluralidade de gênero, já que, da mesma forma, são plurais as possibilidades de atividades em cada campo de sua utilização, como igualmente ocorre em outras esferas de atividade, como, por exemplo, acadêmico, jurídico, religioso etc.

No campo da esfera digital, esse discurso se modificou de tal modo, que o texto que antes era estritamente verbal passou a misturar o hipertexto com a multimídia. Sobre essa questão Santaella (2014, p. 211) vem esclarecer:

A hipermídia mescla o hipertexto com a multimídia. O prefixo hiper, na palavra hipertexto, refere-se à capacidade do texto para armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dispostas em uma estrutura reticular. Através das ações associativas e interativas do receptor, essas partes vão se juntando, transmutando-se em versões virtuais que são possíveis devido à estrutura de caráter não sequencial e multidimensional do hipertexto.

Para a autora, a multimídia, ao misturar linguagens de processos sógnicos, códigos e mídias, criam novos gêneros que ela denomina de *gêneros discursivos híbridos*. Posto isso, compreende-se que as habilidades dos usuários da rede mudaram, pois como mostra Santaella (2004, 2013, 2014), para o receptor que se movimenta no espaço hipermídia, são exigidos processos perceptivos e cognitivos inéditos, que são próprios de um novo tipo de leitor, o do mundo digital. Essas habilidades são diferentes das exigidas por um leitor de material impresso, aquele que visualiza apenas o texto ou a imagem estática. Santaella (2014, p. 215-216) já antecipava sobre as habilidades exigidas por esse novo leitor:

Trata-se de uma dinâmica de linguagem que modifica substancialmente a condição do receptor. Este se transforma em cocriador de mensagens que se constroem por meio de sua interação. Além disso, as plataformas atuais, como os *blogs*, as redes sociais – e mesmo as *wikis* – permitem que o antigo receptor se converta em produtor e divulgador de suas próprias mensagens, traço fundamental desse novo tipo de gênero discursivo que, além de híbrido, coloca nas mãos do usuário o destino de suas viagens e perambulações pelas redes, suas trocas e compartilhamentos no diálogo com o outro. Trata-se, portanto, de um gênero discursivo que torna cada participante responsável por aquilo que deseja expor de si mesmo e do outro e por aquilo que deseja manter no silêncio de sua privacidade.

Tendo em vista que o objetivo dessa pesquisa é tratar do *post* como estratégia no ensino-aprendizagem de língua, deve-se deixar claro que tratar-se-á o *post* denominando-o como *gênero discursivo*, afinal, como propôs Bakhtin (2016, p. 290), “[...] cada esfera da comunicação da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Vários são os pesquisadores – Almeida, Pereira e Amorin (2022), Gregol (2020) e Ribeiro (2015) – que já se debruçaram sobre este tema, e consideram também o *post* enquanto gênero discursivo. Assim como Ribeiro (2015, p. 84), Gregol (2020) compartilha da mesma ideia sobre o *post* enquanto gênero discursivo:

[...] poderíamos explicar o *post* como um gênero virtual, geralmente escrito em primeira pessoa, subjetivo, que trata de assuntos de cunho pessoal do autor (família,

amigos, namoro, situações cotidianas etc.), ou opiniões e temas de interesse, a exemplo dos *blogs* políticos, educacionais etc. O *post* pode ou não dialogar com o leitor, embora subentende-se que é publicado para um determinado público, com intenções específicas – mas, obviamente, está exposto a qualquer leitor virtual, pela liberdade de acesso à Internet. O autor também possui liberdade quanto à linguagem adotada (mais ou menos formal, dependendo de suas intenções comunicativas: jargões, gírias, variedade padrão, ou um *continuum*).

Para Gregol (2020, p. 27), “Os *posts* são formas de agir, de dizer, de mostrar, de apresentar, de dialogar, de compartilhar informações”. Partindo desses pressupostos, compreende-se que o *post* pode ser considerado um gênero do discurso que participa de um dispositivo comunicativo de rede social, já que os gêneros do discurso, assim como postulou Bakhtin (2003), são conceitos formulados para explicar o funcionamento da língua em atividade. Eles se definem como enunciados de relativa estabilidade, caracterizados por um tema, um estilo e uma construção composicional.

Ribeiro (2015) lembra que o *post*, em geral, trata-se de gênero proveniente de *blogs*. Como salientam Marcuschi e Xavier (2010, p. 35), *weblog* (*blogs*, diários virtuais) “[...] são os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações”. O autor coloca o *weblog* em uma lista de gêneros que ele denomina como emergentes em ambientes virtuais. Assim, compreende-se que o *post* mantém uma estrita relação com o *blog*, porém não se confundem.

Postas essas colocações, pode-se compreender que a era da comunicação digital tem criado e reelaborado novos gêneros. Um novo conceito de socialização vem ganhando espaço por intermédio dos aparelhos tecnológicos, e esse tipo de comportamento circunscreve em todas as atividades sociais (Xavier, 2011). Essa socialização midiática cria e recria, aceleradamente, inúmeros fatores sociais, entre tantos outros, podendo se destacar o surgimento de novos gêneros discursivos, como também uma adaptação dos gêneros antigos. Visto que, já defendido por Bakhtin (2011), a ideia de que os gêneros adquirem inúmeras faces e exercem múltiplas funções, uma vez que, “[...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (Bakhtin, 2011, p. 262).

Vale a pena lembrar que o *post*, objeto dessa pesquisa, são postagens que circulam na rede social Instagram, o qual é considerado suporte para outros gêneros. Como destaca Marcuschi (2008), o tipo de suporte é imprescindível para a circulação social do gênero e o influencia diretamente; portanto, alguns gêneros exigem suportes específicos.

De fato, o *post* do Instagram, por carregar a linguagem verbal e não verbal, trazendo a multimodalidade como elemento atrativo para as postagens, pode ser considerado como gênero “guarda-chuva”, pois ele traz em sua construção outros gêneros e tipologias textuais.

Como destacou Gregol (2020, p. 28): “Parece até mesmo que nem se trata de um gênero específico, mas de um recorte de diferentes gêneros”. Todavia, alguns autores como Lima *et al.* (2022), Ribeiro (2015) e Rojo (2013), o consideram como gênero do discurso, devido à sua função social.

Dessa forma, pode-se comprovar o papel relevante que a linguagem exerce nas redes sociais e seus suportes, utilizando-se das multissemioses para fazer conexões entre seus usuários. Para Recuero (2009), os elementos que compõem a conexão são: a interação, a relação e os laços sociais.

Como a literatura sobre o gênero discursivo *post* ainda é pequena, é relevante que se faça um levantamento de pesquisas que apresentam afinidade teórica e temática com este estudo. Não obstante, essas pesquisas vêm corroborar para o fato de o referencial teórico aqui pesquisado assumir o *post* enquanto gênero do discurso.

Sendo assim, as pesquisas selecionadas aqui exibem investigações que se alinham à presente pesquisa, acrescentando aporte teórico à discussão que se traça neste estudo. Dito isto, demonstram-se de forma cronológica estas pesquisas.

Quadro 2 – Dissertação de mestrado de Camila Belizário Ribeiro

Título: Gêneros discursivos e atos de fala no Facebook: uma análise de <i>posts</i> e memes relacionados às eleições para a presidência do Brasil em 2014 ⁴			
Autora: Camila Belizário Ribeiro	Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras	Ano de obtenção do título: 2015	Natureza do trabalho: Dissertação de mestrado
Objetivo: classificar e analisar, do ponto de vista pragmático, os atos de fala postados na internet em Português Brasileiro (PB) acerca das eleições de 2014 para presidente do Brasil.			
Metodologia: traçou-se uma metodologia em duas etapas: na primeira, quantitativa, coletam-se <i>posts</i> na maior rede social da atualidade, o Facebook, e classificou-se de acordo com os gêneros discursivos mais utilizados; na segunda, qualitativa, analisaram-se os atos de fala presentes nos gêneros de maior ocorrência, considerando aspectos pragmáticos como figuras de linguagem, intertextualidade etc., além de traços aparentes do Discurso Digital.			

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de Ribeiro (2015).

Quadro 3 – Dissertação de mestrado de Fernando Arthur Gregol

Título: A dimensão social e a dimensão verbo-visual do gênero “ <i>post</i> em rede social”: Linguagem multissemiótica e dialogismo. ⁵			
Autor: Fernando Arthur Gregol	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – <i>Campus</i> de Cascavel	Ano de obtenção do título: 2020	Natureza do trabalho: Dissertação de mestrado

⁴ Dissertação de mestrado realizada sob a orientação da Profa. Dra. Maria Clotilde Almeida, especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

⁵ Dissertação de mestrado realizada sob a orientação do Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Objetivo: estudar, dentro da perspectiva dialógica da linguagem, a dimensão social e a dimensão verbo-visual do gênero discursivo *post* em Facebook, compreendendo-o como prática multiletrada nos ambientes digitais.

Metodologia: da caracterização metodológica da pesquisa, ainda, tomou-se o método sociológico, proposto por Volóchinov (2017[1929]), que parte de um contexto social amplo para, em seguida, chegar à materialidade linguística e, por assim dizer, semiótica dos enunciados ora selecionados para estudo. Foi selecionada a página *Quebrando o Tabu*, inserida na rede social Facebook, para analisar textos enunciados que se configuram pelo uso de imagens em movimento (vídeo), som e linguagem verbal escrita e oral, na perspectiva de responder aos seguintes questionamentos: (1) Como o gênero do discurso “*post* em Facebook” é configurado, a partir de sua dimensão social? (2) Como o gênero do discurso *post* em Facebook é configurado, a partir de sua dimensão verbo-visual, enquanto produtos de práticas multiletradas situadas?

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de Gregol (2020).

Quadro 4 – Publicação de artigo de Sandy Tavares de Almeida, Márcia Helena de Melo Pereira e Marina Martins Pinchemel Amorin

Título: Dialogia da linguagem em <i>post</i> de Facebook: Pressupostos bakhtinianos em gênero Discursivo digital ⁶			
Autores: Sandy Tavares de Almeida, Márcia Helena de Melo Pereira e Marina Martins Pinchemel Amorin	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia <i>campus</i> Vitória da Conquista	Ano de publicação: 2022	Natureza do trabalho: Dissertação de mestrado
Objetivo: investigar os aspectos que apontam dialogismo em um <i>post</i> de Facebook, publicado pela página Gramática sarcástica da língua portuguesa, tendo em vista o emprego de recursos multimodais e o jogo de sentidos constituídos pelos recursos lexicais.			
Metodologia: O trabalho realizado consistiu em uma análise qualitativa, fruto de uma pesquisa etnográfica. Selecionou-se um <i>post</i> publicado na rede social Facebook, pela página Gramática sarcástica da língua portuguesa, de cunho satírico, que tem como propósito comunicativo ironizar o tradicionalismo gramatical e o comportamento linguístico de viés purista. Analisou-se o referido <i>post</i> , considerando aspectos que evidenciassem o princípio dialógico da linguagem.			

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de Almeida, Pereira e Amorin (2022).

3.4 Dimensões genéricas do *post*

3.4.1 O *post* e seu conteúdo temático, forma composicional e estilo

Tendo corroborado o item anterior, a respeito da noção do *post* enquanto gênero do discurso, procura-se agora demonstrar dimensões constituintes deste gênero. O primeiro passo que orientou a fazer a caracterização do *post* é partir da noção que este é denominado como gênero discursivo que possui função comunicativa e está ligado à atividade e comunicação humanas. A essa questão, Rodrigues (2005) acrescenta a relativa estabilização dos gêneros, o seu caráter ligado à atividade humana, haja vista que ao mesmo tempo que estes possuem

⁶ Artigo publicado: ALMEIDA, S. T.; PEREIRA, M. H. M.; AMORIN, M. M. Dialogia da linguagem em *post* de Facebook: pressupostos bakhtinianos em gênero discursivo digital. **Revista Philologus**, v. 28, n. 82, p. 86-100, 5 maio 2022. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1144/1233>. Acesso em: 14 jul. 2023.

forças “reguladoras” para a produção e interpretação de enunciados, também se renovam dependendo do contexto de interação.

A partir desse pressuposto, leva-se em consideração a abordagem bakhtiniana dos gêneros e a construção do discurso, haja vista que Bakhtin (2011) define os gêneros como tipos temáticos, estilísticos e composicionais dos enunciados. Sendo assim, aborda-se de forma sintética cada uma das dimensões, mais adiante, dentro de um *post*.

Rojo (2005, p. 196, grifo do autor ou grifo nosso), baseada em Bakhtin, expõe as três dimensões essenciais e indissociáveis dos gêneros do discurso:

Os temas – conteúdos ideologicamente **conformados** – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional);
As configurações específicas das unidades da linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo).

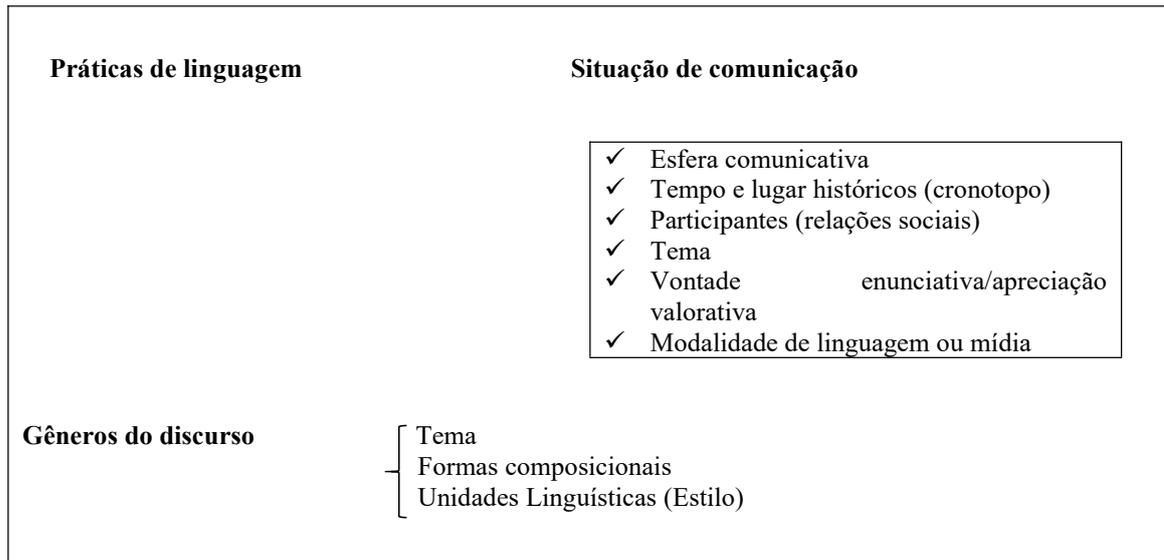
Feitas estas considerações, compreende-se que o objeto de estudo apresenta as dimensões as quais o autor propõe, já que o *post* (de rede social), tomado como *gênero do discurso*, é uma publicação de postagem, em que demandarão *práticas de linguagem* como escrita, leitura, compreensão e produções multissemióticas, que supõem o trato com diferentes linguagens e o manejo de ferramentas de edição de áudio, foto e vídeo, tudo isso dentro da *situação comunicativa*, que é de informar e formar conteúdos, opiniões etc.

Tendo em vista essas colocações, é importante ressaltar que as práticas de linguagem mencionadas fazem parte do que sugere a BNCC. Ao caracterizar as práticas de linguagem contemporâneas, a BNCC (Brasil, 2018, p. 66) justifica a sua presença nos currículos dizendo:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web.

Entende-se, assim, que essas dimensões, contidas no gênero discursivo *post*, podem ser representadas pela Figura 2 abaixo, que resume muito bem as relações entre esses elementos: situação de comunicação, as práticas de linguagem e gêneros do discurso (Rojo, 2005).

Figura 2 – Relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e gêneros do discurso



Fonte: Rojo (2005, p. 198)

Para esclarecer melhor a exposição dos elementos expostos por Rojo (2005), analisam-se tais elementos dentro de um *post*. A postagem a seguir foi retirada da rede social Instagram, de um perfil pessoal masculino, denominado *Vini Sampayo*, criador de conteúdo digital, em que o mesmo apresenta conteúdos em sua rede social voltados à inteligência artificial.

O *post* abaixo se enquadra em publicações do tipo *Reels*⁷, portanto, é um vídeo que faz um alerta aos pais, sobre os riscos da divulgação de fotos dos seus filhos menores na Internet. A publicação de Vini Sampayo usa uma propaganda como vídeo e, junto à imagem do criador digital, tem-se a dublagem da personagem da propaganda. Tanto a propaganda quanto o criador do *post* utilizam a inteligência artificial para abordar o assunto.

A título de exemplificação, na Imagem 1 a seguir estão demonstrados alguns aspectos sobre a natureza composicional, o tema e estilo deste *post*:

⁷ Os *Reels* do Instagram são um formato de vídeos curtos e verticais, similares aos do TikTok, que podem ter até 60 segundos de duração. Os usuários podem juntar diversas fotos ou vídeos, incluir músicas de fundo, textos e efeitos visuais antes de publicar o conteúdo no *feed*, nos *Stories* ou na aba dedicada ao formato.

Imagem 1 – Print do *post* do perfil pessoal de @vinisampayo



Fonte: elaborado pelo pesquisador, a partir de prints de tela da página do Instagram, do perfil pessoal de @vinisampayo (2023).

Como se pode perceber neste *post*, engendra-se dentro de uma atividade humana em que se observam algumas práticas de linguagem. Também se observam neste *post* os elementos do gênero do discurso citado por Rojo (2005): esfera comunicativa, tempo e lugar históricos, relações sociais, tema, vontade enunciativa e mídia.

Ao observar o *post*, tem-se a primeira dimensão observada, o conteúdo temático, o qual está voltado à exposição de fotos de crianças na internet, isto porque, no contexto tecnológicos que se está vivendo, o avanço nos processos de tecnologia, como a inteligência artificial, pode colocar crianças em risco e causar transtornos piores na fase adulta. O tema da inteligência artificial foi uma temática bastante discutida nas redes sociais no período de publicação deste *post*.

Quanto ao estilo linguístico/semiótico, os enunciados se constituíram de imagens em movimento (vídeos), linguagem oral (fala das personagens), escrita (texto do *post*), como aspectos verbais e sons de diversas naturezas (música, efeitos sonoros etc.). Ainda, por último, a construção composicional mostrou-se reconfigurada por *hiperlinks* em sua constituição. As

*hashtags*⁸ marcam a presença da investigabilidade do discurso. Outro aspecto relevante ao estilo diz respeito à escolha da seleção da fonte e das cores por imagens representativas e por movimentos específicos.

Por fim, a construção composicional dos enunciados, ao constituir-se em ambientes *on-line*, se vale de *hiperlinks* e formatação dos *layouts*, também é afetada pelos diferentes modos de agir na hipermídia. A esse respeito pode-se dizer que o *post* analisado foi construído na *Web*, mais especificamente na rede social Instagram, utilizando-se de diferentes mídias para a produção do discurso.

Portanto, ao tecer estas análises, comprova-se como disse Rojo (2005, p. 199):

Aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação comunicativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutore(s) e tema(s) discurso –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto)/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação.

Sendo assim, todos os aspectos levantados pela autora participam do processo de construção do *post*, como foi caracterizado na análise.

3.4.2 O *post* e suas condições de produção, circulação e multimodalidade

Abordam-se agora as condições de produção e circulação do gênero *post* e seus elementos multimodais. A respeito das condições de produção e circulação, dizem respeito à finalidade comunicativa desse gênero e ao horizonte espaço-temporal que ele circula.

De acordo com Lopes-Rossi (2006, p. 4):

O estudo do contexto enunciativo de um gênero discursivo requer, como primeiro procedimento, considerações a respeito da função comunicativa (finalidade) do gênero escolhido na nossa sociedade. Sendo uma forma de ação social, todo gênero tem uma função comunicativa que é sua característica principal.

Assim sendo, ao relacionar essas questões com o objeto deste estudo, tem-se que o *post* apresenta finalidade comunicativa de informar sobre determinado tema, sendo este de caráter individual, podendo tratar dos mais variados temas.

⁸ “A hashtag é um segmento linguageiro precedido do signo #, utilizado originalmente na rede de microblogagem Twitter, mas adaptado em outras plataformas, como o Facebook principalmente.” (Paveau, 2021, p. 223)

Quanto ao horizonte espacial, tem-se que o *post* circula na internet, vinculado a um *site* de rede social como, por exemplo, Instagram, Facebook, Twitter etc. Vale lembrar que os *posts* são uma interlocução entre as redes sociais e as páginas dos usuários. Se levar em consideração o *post* analisado anteriormente, tem-se que o local de circulação da postagem foi o perfil do usuário, Vini Sampayo, na rede social Instagram. No que diz respeito ao horizonte temporal, refere-se ao momento histórico dos enunciados da postagem, compreendendo o tempo em que ocorreu a publicação e o momento dos fatos mencionados neste gênero do discurso.

Se levar ainda em consideração o *post* já analisado, tem-se como horizonte temporal dos enunciados o mês de julho de 2023, período em que a temática sobre inteligência artificial estava sendo divulgada e discutida, levando o usuário da rede social a criar o *post* com possíveis consequências do uso dessa tecnologia. Vale ressaltar que o momento histórico da postagem influencia diretamente no conteúdo temático.

Nesse viés, compreende-se, portanto, que as telas de computadores, de *tablets* e de *smartphones* tornam-se o suporte das práticas discursivas, e o ciberespaço o real local das interações. Outro elemento constituinte do gênero discursivo *post* é a multimodalidade, isto porque este gênero se constitui de várias semioses, signos e símbolos em seu discurso, podendo ser chamado de *multissemiose*.

O conceito de multimodalidade ganhou notoriedade nos estudos de Kress e Van Leeuwen (1996) e Kress (2003, 2010), e se expandiu a partir de alguns autores, como Ribeiro (2021), que se dedica em estudar tais conceitos. Para Ribeiro (2021, p. 92), “[...] os elementos em jogo em um texto multimodal podem não dizer respeito apenas ao que se aprende sobre coesão e coerência em textos ou sobre aspectos da textualidade, como a linguística a tinha entendido [...]”. A autora salienta que o texto representa muito mais do que só a escrita em um papel, e que se deve levar em consideração a pluralidade semiótica obtida junto à noção de multiletramentos no contexto da prática leitora, compreensão dos modos, palavras e imagens que figuram os textos.

Nessa perspectiva é que se encontram os gêneros do discurso no ambiente digital. Em se tratando especificamente do *post*, tem-se em sua construção a multimodalidade e suas multissemioses, presentes na diagramação do texto, nas imagens, nos gráficos, cores, vídeos etc. A esse respeito, Medeiros (2014, p. 591) esclarece sobre o texto multimodal:

É aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. Isso nos leva a entender que não se caracteriza como multimodal apenas o texto que contém imagens, gráficos, tabelas etc. Palavras, espaçamentos de parágrafos e linhas, títulos, cores, caixa alta, enfim, elementos por vezes tomados como invisíveis ou

transparentes, na verdade não o são. Podemos ter a imagem no sentido estrito, mas também o verbal como imagem, ou seja, diagramação, paragrafação, fundo colorido, leiaute, não são mera organização, produzem sentidos.

Tendo em vista essas considerações e o contexto virtual em que se vive, o texto e sua construção de sentido mudam a partir do suporte, do *design* da tela, do arranjo dos diversos itens, das formas, dos tamanhos, das cores, ou seja, tudo que compõe a multimodalidade.

Sendo assim, procura-se abordar essas questões, levando sempre em consideração as novas práticas de leitura e de escrita, já que os sujeitos desta pesquisa estão se formando leitores e escritores de espaços interativos na *web*, alunos que estão lidando com espaços cada vez mais multimodais, tão característicos da cultura letrada contemporânea.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização da presente pesquisa, caracterizada como qualitativa, utilizou-se o procedimento de intervenção didática. Escolheu-se a intervenção didática sobre o gênero discursivo *post*, pois entende-se que esta estratégia é uma ótima alternativa para ampliar o ensino-aprendizagem de linguagem, propiciando ao aluno o desenvolvimento de sua competência discursiva associada ao gênero em questão. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) apontam que uma intervenção didática tem por finalidade “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Como a presente pesquisa visa desenvolver a leitura e a escrita através do *post*, conteúdo digital postado na internet, escolheu-se a rede social Instagram, para selecionar as postagens a serem trabalhadas com os alunos. Escolheram-se postagens que abordassem temas sobre conscientização, como, por exemplo, a temática do racismo.

Para tanto, traçou-se uma metodologia em duas etapas: a primeira se deu na aplicação da proposta de intervenção em sala de aula, com os *posts* selecionados, levando os alunos a analisarem o gênero considerando seus aspectos pragmáticos, como figuras de linguagem, intertextualidade, além de traços aparentes do discurso digital, como a multimodalidade, hipertexto etc., culminando com uma proposta de produção autoral, o *post*, na rede social selecionada.

Na segunda etapa, de cunho qualitativo, analisam-se algumas produções finais dos alunos e discutem-se os resultados considerando as características composicionais do gênero, assim como percebendo se os alunos compreenderam através do gênero do discurso e multimidiático *post* a multiplicidade semiótica presente no mesmo. Por fim, investiga-se se os alunos conseguiram refletir sobre o *post*, enquanto elemento crítico dentro do contexto digital das mídias sociais.

4.1 Descrição e classificação da pesquisa

Visto que esta pesquisa visa elucidar uma problemática recorrente ao ambiente escolar, no que tange às práticas de leitura e escrita, e que para tal investigação utilizou-se uma proposta de intervenção com sujeitos participantes, compreende-se que este estudo se insere no campo da pesquisa-ação, haja vista que no processo investigativo entrelaçaram-se os objetivos de ação alinhados aos pressupostos teóricos que delimitaram uma linha

interpretativa das ações executadas, e, por fim, resultaram em informações colhidas de tal investigação.

Tendo em vista essas questões, caracteriza-se esta pesquisa como pesquisa-ação, tomando por base os estudos de Thiollent (2011), o qual defende uma abordagem em que o pesquisador fique atento aos estudos e exigências teóricas, mas as práticas para questionarem problemas relevantes dentro de uma situação social não podem ser esquecidas. Sendo assim, Thiollent (2011, p. 20) define pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A partir desse pressuposto, nota-se que a pesquisa-ação implica investigação-ação, que requer metodologia de coleta de dados e interpretação da mesma por meio de intervenção na solução de problemas e organização de ações.

Nesse contexto, Thiollent (2011, p. 22-23):

[...] destaca alguns aspectos principais da pesquisa-ação vista como estratégia metodológica da pesquisa social: a) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) durante o processo há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Desse modo, para alcançar os objetivos desta pesquisa-ação procura-se estabelecer uma estrita relação entre o conhecimento e ação, assim como também entre pesquisador e sujeitos investigados e destes com a realidade. Pois como afirma Thiollent (2011), para a pesquisa-ação é necessária uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa, e que esta não se limite a uma forma de ação, mas que se pretenda aumentar o conhecimento dos pesquisadores ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

4.2 Descrição da escola e dos sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa pertenciam a uma Escola Municipal, a qual a pesquisadora trabalha. A Escola de Ensino Fundamental II, *Henrique Francisco Ramos*, está localizada em Xinguara, no Sul do Pará, e apresenta turmas do 6º ao 9º, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite (Educação de Jovens e Adultos [EJA]). A mesma situa-se no centro da cidade, e seu público, em maior parte, são moradores dos arredores da escola. Apesar de a escola estar localizada no centro do Município, os alunos atualmente provêm de origem e classes sociais variadas.

O prédio é antigo, mas o espaço passou por uma reforma há pouco tempo. Assim, a estrutura da escola apresenta como espaço de ensino-aprendizagem, além das salas de aula, laboratório de informática, auditório e uma pequena biblioteca.

Com isso, propôs-se realizar a intervenção didática com uma turma do Ensino Fundamental II, do 9º ano. A turma apresentava, no início do ano letivo, cerca de 37 alunos, e caracterizava-se por ser uma turma bem diversificada.

4.3 Plano de Intervenção

O trabalho desenvolvido em sala de aula foi dividido em módulos. Utilizou-se como aporte teórico a intervenção didática, elaborada por Lopes-Rossi (2011), a qual segue os módulos de: leitura e análise do gênero discursivo, produção escrita e divulgação ao público. Para as estratégias de atividade pedagógica com o gênero discursivo *post*, baseou-se na análise dialógico-discursiva de enunciados concretos propostos por Xavier (2020). A proposta de intervenção também se guiou por estratégias formuladas e adaptadas baseadas em Bergmann e Sams (2017), Geraldi (1997), Ribeiro (2015) e Rojo e Barbosa (2015).

A seguir, apresentam-se as etapas dos módulos de leitura, escrita e divulgação ao público, a serem realizados na intervenção didática. Vale ressaltar que ao longo das etapas, os módulos de leitura e escrita se misturaram no decorrer da aplicação das atividades.

4.3.1 Apresentação da Intervenção Didática

Turma: 9º ano

Gênero Discursivo: *Post*

a) Introdução ao tema (3 aulas)

Apresentação da proposta

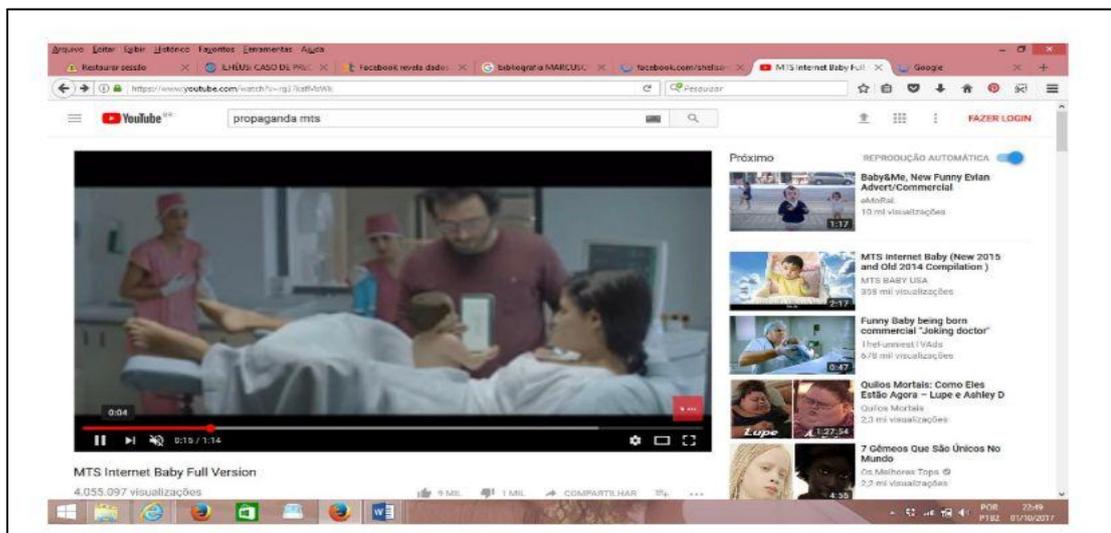
Objetivos:

- Apresentar a proposta didática (cronograma);
- Reconhecer a importância das redes sociais como espaço de aprendizagem;
- Elencar os gêneros digitais atuais, como: meme, tutorial, *post*, corrente, *gifs* etc.

Atividade

Inicialmente, abriu-se a aula com o vídeo mostrando os avanços da tecnologia e os modos de interação social. A partir do vídeo fez-se um momento de reflexão a respeito da importância da tecnologia nos dias atuais, na educação, no trabalho e nas relações sociais. Serão apresentados aos alunos algumas perguntas sobre esta temática, para que respondam oralmente.

Imagem 2 – Print do video do Youtube



Fonte: MTS Internet Baby Full Version (2014).

Pedi-se aos alunos que observassem as redes sociais e que respondessem oralmente às seguintes perguntas:

- Como se dá a comunicação nesses ambientes?
- Para que serve um *post*?
- O que vem à mente quando eles se deparam com a frase motivacional “No que você está pensando?”
- O que pode ser dito e o que não pode?
- Quais pessoas eles pensam atingir com uma publicação?
- Que tipo de conteúdo costumam ler? Por quê?
- Que tipo de perfil costumam seguir? Por quê?

Conhecendo o gênero digital *post*

Objetivos:

- Investigar, através de sondagem, com os alunos, acerca do que eles compreendem por *post*;
- Apresentar o *post* enquanto gênero do discurso e suas características composicionais, seu suporte e função comunicativa;
- Caracterizar os tipos de *post* (desabafo, protesto, homenagem, informativo, indiretas);
- Associar o tipo dissertativo com o gênero discursivo *post*, tipo: desabafo/protesto.

Atividade

Após ter apresentado o gênero do discurso, foram entregues aos alunos dois *posts* para que analisassem. Inicialmente foi solicitado aos alunos que formassem grupos, em seguida foi entregue aos grupos a imagem de um *post* retirado da rede social Instagram. Cada grupo recebeu um *post* diferente para analisarem, com o objetivo de que cada grupo compreendesse as condições de produção e circulação desse gênero discursivo.

Imagem 3 – Post 1

Perdemos a nossa solidariedade e o senso de justiça.

LiliSchwarzc

Curtido por lehtciaa_ e outras pessoas

liliaschwarzc Há temas e imagens que nos invadem sob a forma de culpa, vergonha, desânimo, remorso, tristeza mesmo. Pensei em não escrever e não divulgar imagens e situações perversas como essa. Mas racismo e xenofobia matam e é importante que a branquitude se manifeste sobre essas questões que dizem respeito a todos, todas e todes nós. Pois bem, não consigo parar de pensar no assassinato público, porque filmado, do congolês Moise Kabamqabe.

Moise veio para o Brasil em 2014 com a mãe e os irmãos, como refugiado político, para fugir da guerra e da fome. Ele trabalhava por diárias em um quiosque perto do Posto 8, na Barra da Tijuca. A família diz que o responsável pelo quiosque estava devendo dois dias de pagamento para Moise e que, quando o congolês foi cobrar, foi espancado até a morte.

Moise foi agredido de várias formas: jogado no chão, levou socos, foi espancado com um pedaço de madeira e teve as mãos e pernas amarradas. A corda teria sido ainda usada em seu pescoço. O congolês teria ainda apanhado nas costelas com um taco de beisebol, até desmaiar.

Ele não é exceção mas regra no Brasil. Não é possível que novamente pratiquemos o eufemismo de não dizer que o jovem congolês foi espancado até a morte num quiosque na Barra da Tijuca chamado, ironicamente, de "Tropicália". Tudo à beira mar na praia da "cidade maravilhosa".

É possível dizer que esses quiosques são dominados pelas milícias e que a linguagem dessas organizações fora da lei é a violência. Verdade. Mas nada explica a falta de solidariedade diante de uma pessoa massacrada no meio da rua. Não há como normalizar a barbárie A pergunta é a mesma: aonde foi parar a nossa humanidade? Sem resposta.

Ver todos os 685 comentários

liliaschwarzc @dra_francirosy_campos nunca saímos dela

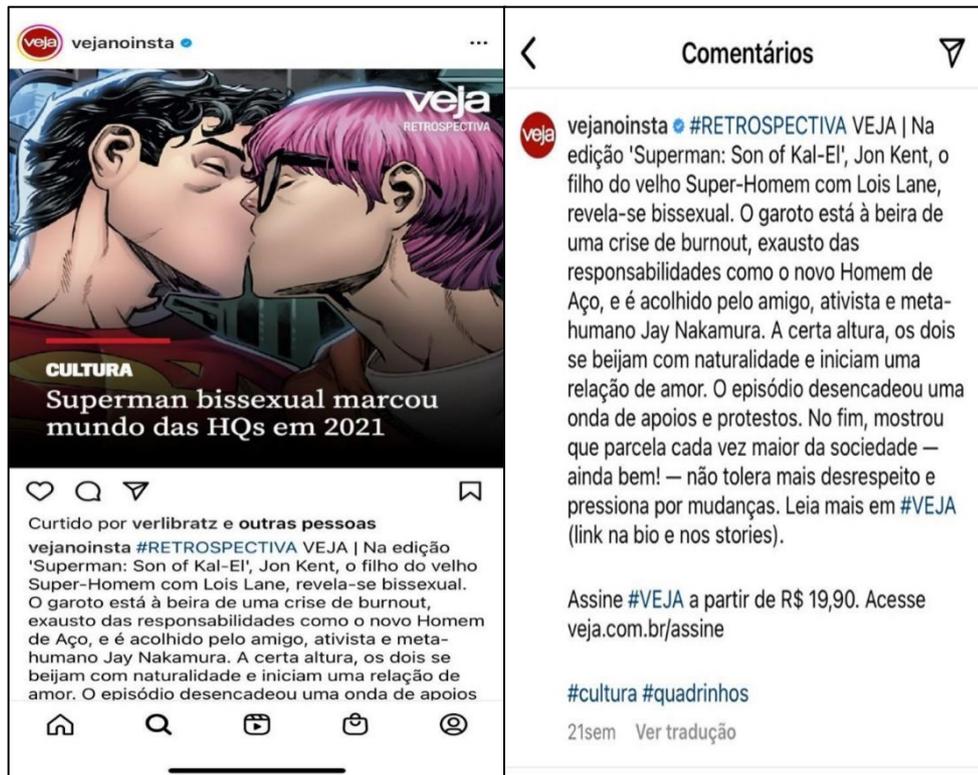
liliaschwarzc @andrade_gioh sem resposta

1 de fevereiro · Ver tradução

Fonte: elaborado pelo pesquisador, a partir de *prints* de tela do Instagram, da página de um perfil pessoal @liliaschwarzc (2023).

Para que os alunos pudessem fazer uma análise mais compreensível do gênero discursivo, fizeram-se algumas observações iniciais sobre a construção do *post*, tais como condições de produção e forma composicional.

Imagem 4 – Post 2



Fonte: elaborado pelo pesquisador, a partir de *prints* de tela do Instagram, da página da revista Veja (@vejanoinsta, 2023).

A partir da análise feita pelos alunos, apresentaram-se as seguintes questões, para que os mesmos pudessem fazer suas anotações:

- Qual assunto é abordado no *post*?
- Com que objetivo o autor construiu o *post*?
- Como o *post* analisado é classificado (desabafo, protesto, homenagem, informativo, indiretas)? Quais elementos no *post* levaram você a esta conclusão?
- O *post* apresenta uma crítica? Se sim, qual?
- O texto do *post* se assemelha a qual tipo textual: narrativo, descritivo, dissertativo ou injuntivo?
- O *post* apresenta um posicionamento do autor? Há defesa de um ponto vista? Se sim, como o autor utilizou seus argumentos em defesa do seu ponto de vista?
- Em quantas partes o *post* se divide? Quais são essas partes? Como elas se relacionam entre si?

Após a análise realizada pelos alunos, pediu-se que a partir das perguntas propostas acima, o grupo fizesse suas anotações das impressões de sua análise, em seguida o grupo escolheu um integrante do grupo para expor oralmente a análise realizada por eles.

b) Desenvolvimento do tema (2 aulas)

Neste momento foram apresentados aos alunos alguns exemplos de *posts* retirados da rede social, Instagram e Facebook. O objetivo é levar os alunos a analisarem o gênero como função comunicativa, sua forma, seu conteúdo e suporte. Por meio da leitura de alguns *posts*, fez-se uma discussão a respeito da sua temática, contexto de produção e recepção desse gênero. O intuito da discussão consistiu em levá-los a perceber quais os elementos recorrentes num *post*:

- A variante linguística;
- O tipo textual;
- A linguagem predominante;
- Quais aspectos se assemelham a um texto dissertativo, narrativo, descritivo, injuntivo etc.;
- Perceberem o poder de convencimento, persuasão na construção do *post*.

***Posts* a serem analisados:**

A turma se organizou em duplas, e cada dupla recebeu um *post* para leitura e análise. Após a leitura dos *posts*, foi solicitado aos alunos que respondessem oralmente as seguintes perguntas:

- O *post* apresenta qual variedade linguística?
- Qual o conteúdo do *post*?
- Quem você acha que provavelmente escreveu o *post*? Qual a intenção do autor ao criar o conteúdo do *post*?
- Qual a tipologia textual predominante no *post*: dissertativo, narrativo, descritivo, injuntivo?

Imagem 5 – Prints de posts do Facebook



Fonte: dados da pesquisa (2023).

c) Atividades para os alunos (2 aulas)

Produção inicial (Contato com o Gênero discursivo)

Atividade

Após a explanação dos tipos e gêneros textuais, o aluno foi convidado a produzir um *post* sobre uma temática que lhe inquiete a respeito de qualquer tema.

- Sobre o que você faria um *post*?
- Que assunto lhe interessaria divulgar entre os seus amigos?
- Quais argumentos seriam apropriados utilizar?
- Quais pessoas eles pensam atingir com a publicação?
- Quais elementos visuais e discursivos utilizarão na sua publicação?
- Após a produção, pedir que em duplas os alunos leiam e comentem se curtiriam o texto do colega e por quê?

Nessa atividade pretende-se que eles percebam a opinião e o papel dos interlocutores na produção textual.

4.3.2 Análise Multimodal do Gênero Discursivo

Atividade (5 aulas)

Nesta etapa foram distribuídos aos alunos alguns *posts* selecionados de duas redes sociais que abordam a temática do racismo. O objetivo nesta etapa é levar os alunos a reconhecerem nos *posts* alguns exemplos das estratégias discursivas abaixo (figuras de linguagem, fatores de textualidade, multimodalidade etc.), discutindo artifícios criativos que os falantes utilizam para defender seus posicionamentos nas redes sociais. Abaixo estão listadas algumas estratégias discursivas a serem analisadas no *post*:

- a. Intertextualidade e referenciação;
- b. O lúdico;
- c. Ironia;
- d. Hibridismo linguístico (características da oralidade na linguagem escrita);
- e. Monitoramento *vs.* *continuum*;
- f. Metáforas;

- g. Gírias, difemismos e neologismos;
- h. Manutenção e ameaça da face.

Pediu-se aos alunos que analisassem os *posts* abaixo, que tratam da mesma temática: o racismo. Em seguida, dividiu-se esta atividade em duas etapas: a primeira acerca da análise das estratégias discursivas utilizadas na construção do *post*; a segunda etapa em torno de discussão e reflexão da temática abordada no *post*; e, por fim, encerrou-se com uma proposta de produção argumentativa sobre o tema apresentado.

O objetivo dessas etapas foi levar os alunos a compreenderem o processo de produção do gênero discursivo *post*, identificarem a forma composicional e estilo desse gênero, assim como também levar os alunos a se posicionarem criticamente frente ao tema levantado.

Parte I

Imagem 6 – Post 1



Fonte: dados da pesquisa (2023).

- O que está acontecendo nessas imagens?
- O que elas têm em comum?
- O que esses famosos querem nos dizer?
- Qual fato gerou essas imagens?

Para conhecer melhor essa história, aqui vão alguns *links* de notícias que você pode consultar:

Racismo na Espanha:

<http://veja.abril.com.br/noticia/esporte/alvo-de-racismo-na-espanha-daniel-alves-come-banana-jogada-por-torcedor>

Jogador come banana jogada no campo:

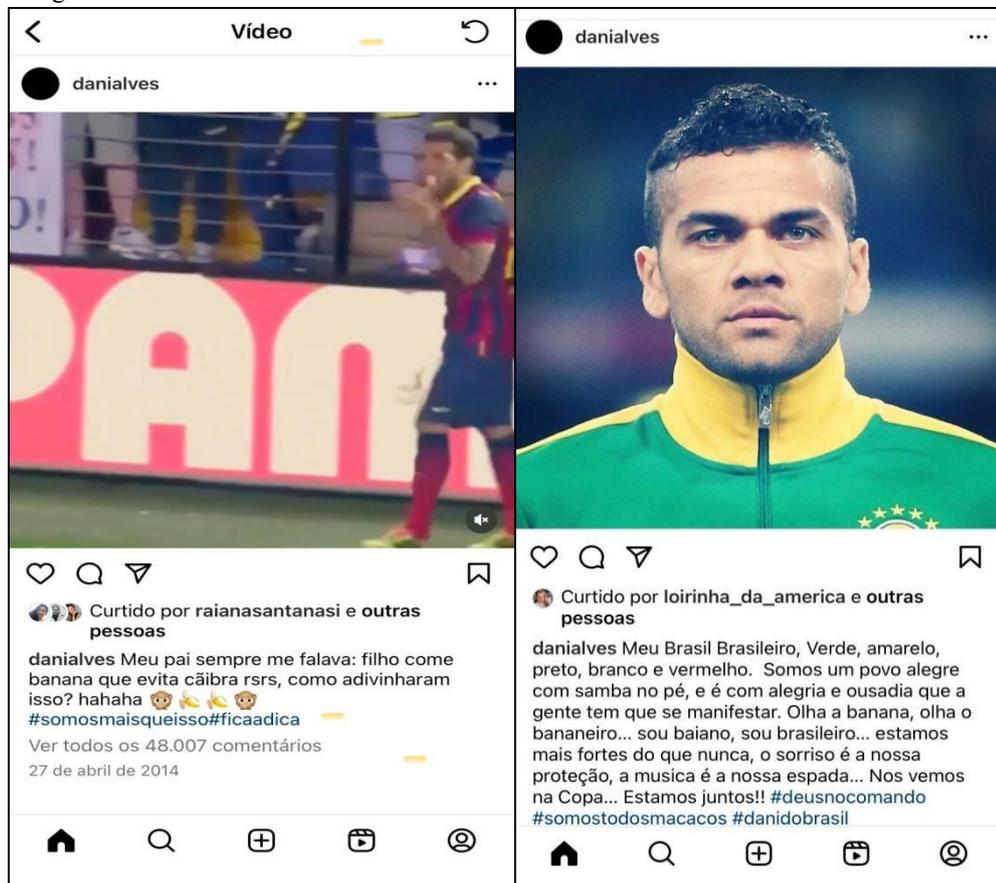
<http://oglobo.globo.com/esportes/daniel-alves-come-banana-jogada-por-torcedor-em-jogo-do-barcelona-12314451>

Torcida joga banana para Daniel Alves:

<http://www.estadao.com.br/noticias/esportes,torcida-joga-banana-para-daniel-alves-que-come-e-cruza-para-gol-do-barcelona,1159355,0.htm>

O jogador Daniel Alves publicou os seguintes *posts*, na sua rede social Instagram, fazendo uso das seguintes mensagens para se posicionar sobre o episódio da banana lançada no campo contra ele:

Imagem 7 – Posts 2 e 3



Fonte: elaborado pelo pesquisador, a partir de *prints* de tela do Instagram, da página de um perfil pessoal @danielalves (2023).

A partir da análise feita pelos alunos, apresentaram-se as seguintes questões a serem respondidas:

- A postagem de Daniel Alves, feita na rede social Instagram, no dia seguinte ao episódio, já tem um tom mais político e generalizado? O que você acha disso?
- Existe uma diferença de tom e de abordagem nessas duas mensagens. Qual delas é mais política? O que te leva a pensar isso? Qual delas é mais espontânea? O que te leva a pensar isso?
- O *post* 2 apresenta marcas da linguagem coloquial e oral, identifique-as. Explique qual foi a intenção do autor do *post* ao usar este tipo de linguagem?
- Você acha que o jogador foi irônico no *post* 2? Por quê?
- O texto do *post* 3 é mais elaborado. Você acha que Daniel Alves pode ter recebido alguma ajuda para escrever esse texto? Quem poderia ter ajudado o jogador a redigi-lo? Por que essa pessoa faria isso?
- O *post* 3 apresenta intertextualidade, ou seja, a parte verbal do *post* dialoga com duas letras de músicas. Qual o objetivo do autor ao fazer referência a essas músicas em seu *post*?
- No *post* 3 o jogador articula a linguagem e seu poder de convencimento fazendo uso de metáforas, você consegue identificá-las? Por que ele usou esse tipo de linguagem no seu *post*?
- Sobre a imagem retratada no *post* 2, mostra parte de um vídeo em que o jogador Daniel Alves come a banana arremessada no campo de futebol. Qual a relação entre a ação do jogador em campo e a parte verbal do *post*?
- Agora responda: você como leitor e espectador desse *post*, qual foi a intenção do jogador ao criar esta postagem? Você acha que essa intenção foi alcançada?
- No *post* 3, você acha que a imagem contida no *post* do jogador é uma ameaça da face? Explique.
- No *post* 4, o jogador Fred também publicou um *post* em sua rede social Instagram em apoio a Daniel Alves, se posicionando sobre o racismo sofrido pelo jogador em campo.

Imagem 8 – Post 4



Fonte: elaborado pelo pesquisador, a partir de *prints* de tela do Instagram, da página de um perfil pessoal @fredguedes9 (2023).

A partir da análise feita pelos alunos, apresentaram-se as seguintes questões a serem respondidas:

- Qual o posicionamento do jogador Fred sobre o episódio de racismo com Daniel Alves?
- Que argumentos o autor do *post* utilizou para a defesa do seu ponto de vista?
- Na imagem do *post* Fred reproduz um gesto, o que ele representa? Qual a relação dessa imagem com a parte verbal do *post*?
- Que recurso linguístico o autor do *post* utilizou para marcar a linguagem coloquial?

4.3.3 Produção e publicação do gênero discursivo

Atividade

Parte II (4 aulas)

Criando argumentos

Após apresentou-se uma atividade exibindo um caso de racismo ocorrido recentemente com outro jogador de futebol, negro e que também foi vítima de preconceito dos espanhóis em campo. A estratégia utilizada nesta atividade com o *post* do jogador de futebol, Vinicius Junior, vítima de racismo na Espanha, foi levar os alunos a refletirem sobre a temática para que pudessem se apropriar de ideias para construírem argumentos consistentes.

O *post* em questão se trata de um protesto feito pelo próprio jogador a respeito do ocorrido com ele durante uma partida de futebol na Espanha. Após ser novamente vítima de racismo, desta vez no empate por 1 a 1 entre Sevilla e Real Madrid, o atacante Vinicius Jr. voltou a usar as redes sociais para se manifestar. Em seu perfil pessoal, do Instagram, o brasileiro lamentou “mais um triste episódio no futebol espanhol”, e disparou ironias. Antes de entregar o *post* para os alunos, para que pudessem analisar, assistiram-se alguns vídeos mostrando um pouco dos episódios de racismo ocorridos com o jogador na Espanha.

Imagem 9 – Post 5

The image shows a screenshot of an Instagram post from the account 'vinijr'. The post is a video showing a large crowd of fans in a stadium. The text 'mono... mono... (monkey, monkey)' is overlaid on the video. The post has a caption in Portuguese, a date of May 22, and a translation option. The caption reads: 'A cada rodada fora de casa uma surpresa desagradável. E foram muitas nessa temporada. Desejos de morte, boneco enforcado, muitos gritos criminosos... Tudo registrado. Mas o discurso sempre cai em "casos isolados", "um torcedor". Não, não são casos isolados. São episódios contínuos espalhados por várias cidades da Espanha (e até em um programa de televisão). As provas estão aí no vídeo. Agora pergunto: quantos desses racistas tiveram nomes e fotos expostos em sites? Eu respondo pra facilitar: zero. Nenhum pra contar uma história triste ou pedir aquelas falsas desculpas públicas. O que falta para criminalizarem essas pessoas? E punirem esportivamente os clubes? Por que os patrocinadores não cobram a La Liga? As televisões não se incomodam de transmitir essa barbárie a cada fim de semana? O problema é gravíssimo e comunicados não funcionam mais. Me culpar para justificar atos criminosos também não. No és fútbol, és inhumano.' The post was liked by 'celiojunior2016' and others.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Após a análise do *post* de Vinicius Junior, pediu-se aos alunos que se reunissem em grupos e discutissem a respeito da temática do *post*, em seguida respondessem a alguns questionamentos:

- Quais argumentos Vinicius Junior utilizou para se posicionar, em suas redes sociais, em defesa do racismo que sofreu na Espanha?
- Qual a sua opinião em relação ao episódio ocorrido com Vinicius Junior? Você acha que esse episódio de racismo ocorre somente no esporte? Justifique sua resposta.
- Para você, somos todos macacos? Converse com o seu grupo e levante argumentos para defender o ponto de vista de vocês. Anote seus argumentos em tópicos no quadro abaixo. Por fim, tire suas próprias conclusões sobre a pergunta: “Somos todos macacos?”.

Quadro 5 – Questão sobre o tema “Somos todos macacos?”

Somos todos macacos? Crie três argumentos para responder à pergunta.
Suas conclusões:

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Ao fim das análises e discussões, os grupos expuseram os seus argumentos para o restante da turma. Nessa etapa, foi importante que o professor ouvisse os argumentos do máximo possível de alunos, para assim criar um debate rico e interessante para todos.

A partir das conclusões feitas pelo grupo e individualmente, o grupo se organizou e criou um *post* defendendo seu ponto de vista sobre o racismo, em seguida o grupo publicou seu *post* em rede social de grande circulação. Nesta atividade, os alunos fizeram uso da multimodalidade em seu *post*, utilizando as modalidades verbal (oral e escrita), sonora (músicas, áudios e outros sons não verbais), visual (fotos, ilustrações, vídeos, grafismo, animações) e gestual (linguagem corporal, danças, performances, vestimentas) (Rojo; Barbosa, 2015).

O objetivo desta atividade consistiu em levar o aluno a fazer uso do gênero discursivo multimodal ou multissemiótico para elaborar a defesa de seu ponto de vista, levando em consideração seu público leitor.

4.3.4 Construindo ideias para a produção final

Atividade (2 aulas)

Nesta atividade utilizaram-se metodologias ativas para levar os alunos a alcançarem as seguintes competências:

- Acesso à informação para a análise;
- Curiosidade e imaginação;
- Pensamento crítico;
- Colaboração em rede.

Utilizou-se a metodologia de sala de aula invertida, em que o professor oferece ao aluno informações sobre o tema como material de estudo prévio, permitindo que cada aluno tenha acesso às informações básicas e iniciais, para que este possa formular suas hipóteses sobre o assunto, para que possa culminar, no final, com uma socialização da turma.

A aprendizagem invertida transfere para o digital uma parte do que era explicado em aula pelo professor. Os estudantes acessam materiais, realizam pesquisas no seu próprio ritmo e se preparam para a realização de atividades de aprofundamento, debate e aplicação – predominantemente em grupo – feitas na sala de aula presencial, com orientação docente (Bergmann; Sams, 2017). As etapas realizadas pelos alunos foram as seguintes:

1. Pesquisa inicial: o professor pediu aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre o tema que abordasse o universo adolescente e o contexto escolar. Eles selecionaram um gênero, a sua escolha, para analisar sua estrutura e construção. Anotaram os pontos mais interessantes constituintes do gênero, como: tipo de linguagem, posicionamento, convencimento, imagem, texto articulado com imagem etc.;

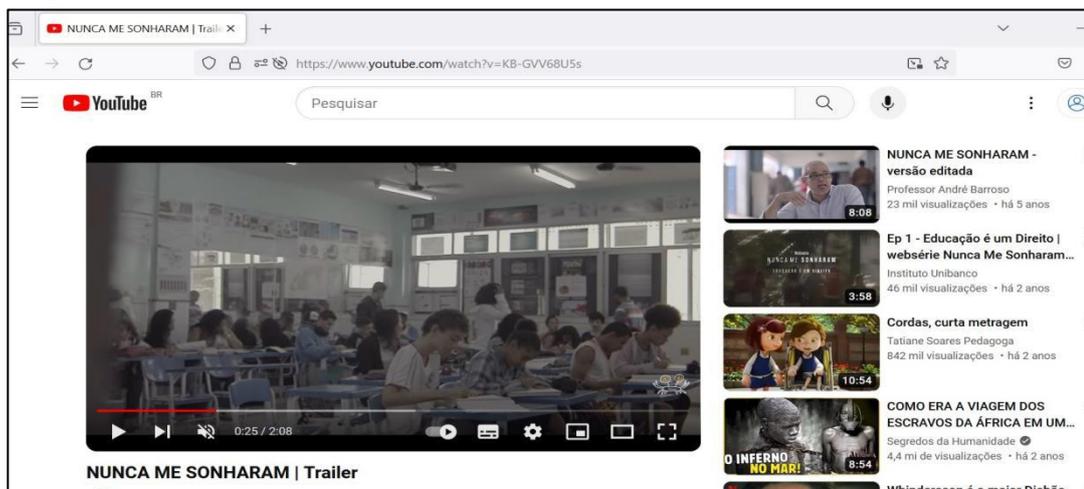
2. Avaliação diagnóstica: em seguida, a essa primeira etapa, fez-se uma avaliação diagnóstica para verificar o que a turma compreendeu daquele tema. Em sala de aula o professor fez uma rápida avaliação, com três ou quatro questões sobre o assunto que envolvia o tema e a escolha do gênero pesquisado. Isso permitiu ao professor ter uma visão geral do que foi aprendido e os pontos em que os alunos necessitavam de ajuda;
3. Socialização e aplicação do estudo: em sala de aula, o professor utilizou o tempo presente com o aluno para orientar aqueles que ainda não tinham adquirido o básico para que pudessem avançar. Ao mesmo tempo, ofereceram problemas mais complexos a quem já dominava o essencial, agruparam os alunos em pares para que discutissem os assuntos previamente estudados (os que tiveram maior compreensão puderam discutir e explicar os assuntos aos alunos que tiveram menor compreensão do tema). Em seguida os alunos socializaram com a turma sua pesquisa e hipóteses levantadas sobre o tema pesquisado.

4.3.5 Produção final e publicação em rede social

Atividade (3 aulas)

Falar sobre o quê?

Após terem analisado a estrutura dos *posts*, os alunos, agora, assistiram ao filme *Nunca me sonharam*, com o intuito de suscitar temáticas que lhes inspirassem na produção do *post*, numa situação significativa de escrita, pois segundo Geraldini (1997), a principal estratégia na escrita é ter o que dizer, a quem dizer, de onde dizer e acima de tudo uma razão para dizer o que tem a dizer.

Imagem 10 – Filme *Nunca me sonharam*

Fonte: Maria Farinha Filmes (2017).

Logo em seguida, com o intuito de promover uma discussão e o desencadeamento de argumentos sobre o tema, o professor fez os seguintes questionamentos:

Perguntas:

- 1) O título do filme sugere sobre qual assunto?
- 2) A educação no Brasil é igual para todos?
- 3) Quais fatores interferem para que a educação no Brasil seja melhor?
- 4) Qual o rumo da educação no século XXI?
- 5) A sociedade tem permitido que os alunos de escola pública sonhem?
- 6) Ainda é possível sonhar nos dias de hoje?
- 7) Qual o seu sonho?

Atividade (2 aulas)

Produzir individualmente o gênero discursivo *post*, seguindo a estrutura da tipologia dissertativa. A produção sobre o gênero discursivo em estudo abordou um aspecto do filme que tenha chamado a atenção ou que o aluno tenha tido uma experiência semelhante, exemplos: gravidez na adolescência, uso de drogas na escola, evasão, baixa autoestima, escolas sucateadas, falta de perspectiva de futuro, sonhos, entre outros.

Nessa etapa o aluno teve que perceber que sua produção não teria apenas como interlocutor o professor ou o colega. Seu *post* foi publicado em rede social e circulou em um amplo espaço social, o que exigiu responsabilidade e cautela no posicionamento assumido no

discurso. O aluno ficou à vontade para utilizar a multimodalidade ou recurso multissemiótico, *links* ou *hiperlinks*, ou outra ferramenta que achou necessário em seu *post*.

Imagem 11 – *Print* da tela do computador



Fonte: dados da pesquisa (2023).

5 APLICAÇÃO, RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA-AÇÃO

5.1 Dos pesquisados à pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de Xinguara (PA), localizada na zona urbana do município, com localização dita privilegiada, por ser no centro da cidade. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo os turnos matutino e vespertino reservados aos alunos dos 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano), e o horário da noite reservados aos alunos do EJA (3ª e 4ª etapa).

No que diz respeito à estrutura, a escola dispõe de dez salas de aula, uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM) para atender aos alunos inclusos, uma biblioteca, uma sala de informática, um refeitório, cozinha, uma quadra de esportes coberta, sala dos professores, sala da direção, sala da coordenação, sala da secretaria, banheiro com chuveiro e banheiro adaptado, despensa, almoxarifado e pátio.

Quanto à estrutura da escola, pode-se dizer que funciona em melhores condições se comparada a outras escolas do município, apesar de ser uma das escolas mais antigas do município, ela passou por algumas reformas recentemente.

No ano de 2023, ano de realização da pesquisa, de acordo com a estatística fornecida pela escola, houve um total de 450 alunos matriculados, uma parte desses alunos estavam na faixa etária de dez a 16 anos de idade, matriculados do 6º ao 9º ano, no período da manhã e tarde, e na faixa etária de 18 a 45 anos matriculados no EJA (3ª e 4ª etapa) no período da noite.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola tem a missão de oferecer um ensino de excelência, propiciando condições de aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, de forma a preparar os alunos para os desafios que a vida possa apresentar, em suas mais variadas vertentes.

Atuo como docente em Xinguara há 15 anos, e faço parte do corpo docente dessa escola desde agosto de 2009. Ingressei na instituição por meio de concurso público. Desde o princípio, mantive um bom relacionamento com toda a equipe de trabalho, que é muito empenhada em colocar a escola em evidência e não mede esforços para que, como reflexo de um trabalho bem desenvolvido, seja possível alcançar bons resultados no ensino-aprendizagem dos alunos.

Desde o princípio, quando comecei a lecionar como professora da Educação Básica, me senti como professora e pesquisadora, pois nesse período pude aprender novas estratégias de trabalho e comecei a entender a importância de ser formadora. Nessa minha jornada de

contato com alunos de 6º a 9º ano, aprendi a analisar as práticas em sala de aula, o que os alunos aprendiam, quais intervenções estavam em jogo. Mas junto vieram os embates vividos no contexto escolar, os percalços do ensino-aprendizagem de língua materna.

Com o passar do tempo, e na prática de sala de aula, senti a necessidade de sempre buscar novas formações que me auxiliassem na minha prática junto aos alunos, e foi assim que construí um olhar diferente sobre as dificuldades e carências da sala de aula, em que busquei ampliar os conhecimentos acerca do universo da leitura como prática de ensino-aprendizagem da língua materna.

Foram as dificuldades vivenciadas no ensino-aprendizagem dos alunos e as formações que busquei, que me fizeram perceber que discutir práticas de leitura e produção de textos a serem desenvolvidos com os estudantes, o que significa partir do pressuposto do professor pesquisador que é leitor e produtor. Com esta visão acerca da importância da leitura, norteiei minha prática tendo em vista as considerações de Isabel Solé (1998, p. 33):

Considero que o problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, nos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-las.

Nesse ínterim, enquanto professora formadora e pesquisadora, compreendo hoje que teoria e prática precisam caminhar juntas, e as práticas da sala de aula devem fomentar os estudos acadêmicos, onde para que um docente possa de fato ressignificar sua prática, este precisa transitar entre esses dois contextos: o saber acadêmico e a prática cotidiana.

Pensando nisso, que ao ingressar no Mestrado Profissional em Letras tive a oportunidade de, através dos conhecimentos acadêmicos e situações discutidas teoricamente, realizar esta dissertação com objetivo investigativo, a fim de aprimorar minha prática docente e assim contribuir com o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, compartilhando a experiência vivenciada pelos alunos nesta investigação.

Levando em consideração que esta pesquisa se trata de uma pesquisa-ação, foi proposto problematizar o tema da leitura. Com isso, eu, enquanto professora, que vivencio as dificuldades no que se refere ao bom desempenho da competência leitora enfrentadas no ambiente escolar, debruicei-me sobre esta problemática e, como pesquisadora do Mestrado Profissional em Letras, empenhei-me em explanar as dimensões do problema abrangido por este tema. Assim, foram definidos os objetivos em torno desta problemática, a fim de se alcançarem soluções para se intervir no problema.

Esta pesquisa, portanto, foi organizada e desenvolvida para a busca de soluções à problemática já mencionada. Partindo dos problemas iniciais, definiu-se um referencial amplo, de natureza teórica, para sustentar a realização da pesquisa, a qual desenvolveu uma proposta de intervenção junto aos sujeitos pesquisados, baseando-se em dados e informações obtidos de sua aplicação para, por fim, intervir de forma didática na problemática. Nessa perspectiva, Thiollent (1986, p. 52) salienta:

De acordo com o que precede, entre os diversos quadros teóricos disponíveis, um marco específico é escolhido para nortear a pesquisa e, principalmente, atribuir relevância a certas categorias de dados a partir das quais serão esboçadas as interpretações e equacionadas as possíveis “soluções”.

Os alunos envolvidos nesta pesquisa tornaram-se o foco do processo, pois o trabalho desenvolvido com eles, suas respostas e estímulos, traçariam caminhos para bons resultados com o desenvolvimento da leitura e produção de texto.

Esta pesquisa foi realizada com uma turma de 9º ano do turno da manhã, a qual possuía inicialmente 37 alunos, porém, ao fim do ano letivo, momento em que foi realizada a intervenção didática, a turma contava com 34 alunos. Isso é comum em um período letivo, haja vista que os alunos pedem transferência, ou porque mudam de escola ou de cidade.

É importante salientar que a turma em que se deu a investigação era bem participativa, atenciosa, mas ainda havia uma parte da turma que era indiferente às aulas de leitura e produção textual, e que apresentavam algumas dificuldades de organização textual. Havia também uma parte da turma que não se sentia motivada durante as aulas de leitura e produção escrita com os gêneros recorrentes trabalhados em sala.

Um fato marcante nessa turma é que ela é bem diversificada, apresentando dois alunos repetentes e dois alunos inclusos (com Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade [TDAH] e Transtorno do Espectro Autista [TEA]). Esses alunos apresentavam desinteresse nas aulas de Língua Portuguesa, alguns deles se mostravam até impacientes, outros sem criatividade pela escrita e leitura. Contudo, quando lhes foi apresentada a proposta de intervenção e souberam que se tratava de um gênero com publicação em rede social, se mostraram bastante interessados, assim como o restante da turma.

Como o objetivo desta pesquisa consistia em investigar o desenvolvimento da leitura e produção textual dos alunos do Ensino Fundamental, este trabalho de pesquisa centraliza-se na perspectiva sociointeracionista da linguagem, tendo como aporte teórico-metodológico o projeto pedagógico de leitura e escrita de gêneros de Lopes-Rossi (2011), como uma forma de

possibilitar o desenvolvimento das habilidades dos educandos na realização de atividades de leitura e de escrita.

A escolha em se trabalhar o projeto pedagógico de leitura e escrita baseado em Lopes-Rossi (2011) se deu pela autora considerar o trabalho com a leitura e escrita a partir dos gêneros do discurso. Para Lopes-Rossi (2002, p. 35), “[...] os gêneros discursivos são divididos em esferas sociais ou setores da sociedade, em geral estão relacionados a um lugar institucional como: um hospital, uma família, uma escola, uma empresa, uma repartição pública”.

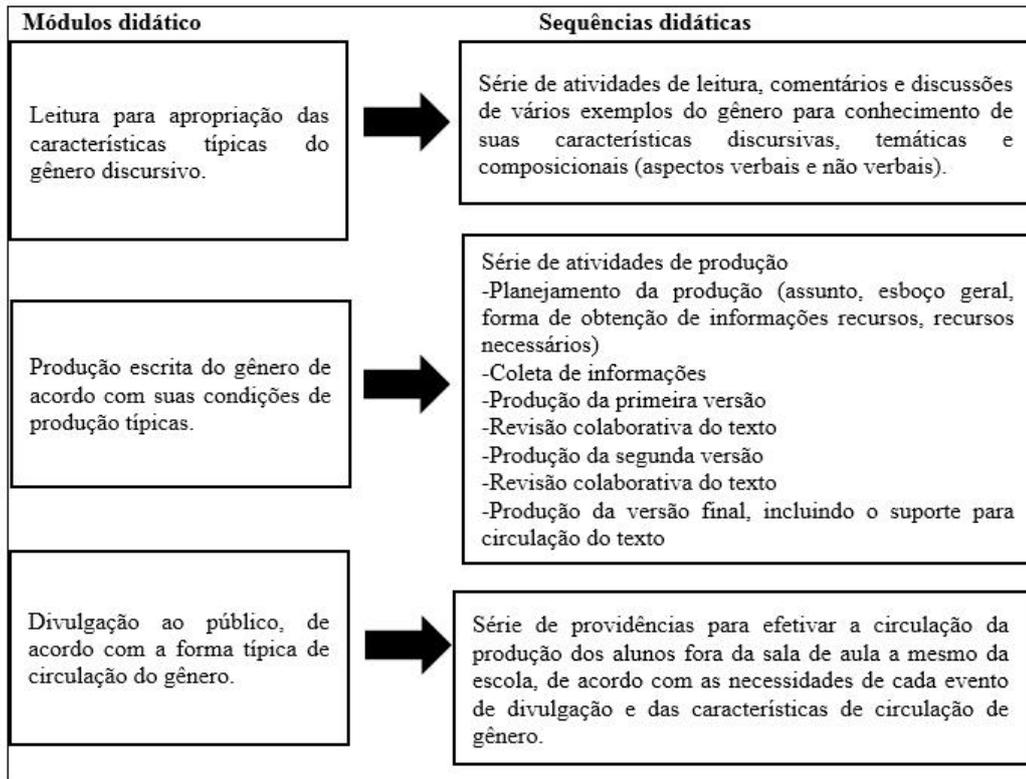
Desse ponto compreende-se que trabalhar os gêneros do discurso na perspectiva do projeto pedagógico de leitura e escrita possibilita o desenvolvimento à liberdade de expressão e a reflexão dos alunos no âmbito da linguagem como forma de interação, contribuindo, dessa forma, para a formação de um cidadão crítico e participativo em sociedade. Dessa forma, Lopes-Rossi (2011, p. 70-71) esclarece:

Um dos méritos no trabalho pedagógico com gêneros discursivos [...] é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma sequência de domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos.

O projeto pedagógico tem como objetivo fazer com que os alunos, enquanto sujeitos, desenvolvam a criticidade e reflexão, sempre valorizando o conhecimento social presente em seu cotidiano. Como o projeto pedagógico trabalha com os gêneros discursivos e estes pressupõem sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão, é viável que ele deva ser sempre iniciado por um módulo didático de leitura, em seguida por um módulo didático de produção e, por fim, um módulo de divulgação ao público (Lopes-Rossi, 2011).

O esquema abaixo mostra uma reflexão do trabalho com projetos pedagógicos mencionados em Lopes-Rossi (2011, p. 72), o qual sintetiza bem as etapas do desenvolvimento do projeto pedagógico, com o objetivo final à produção escrita de gêneros discursivos.

Figura 3 – Estrutura do Projeto didático de gênero



Fonte: Lopes-Rossi (2011, p. 72).

Para o aprofundamento das características dos módulos e das sequências didáticas, bem como o conhecimento das propriedades discursivas dos gêneros, nos âmbitos temático e composicional, Lopes-Rossi (2011) nota que os módulos possuem seus objetivos específicos e são constituídos por sequências de atividades didáticas.

O primeiro módulo é composto por uma série de atividades de leituras orais e escritas, através de vários enunciados concretos do gênero discursivo selecionado. As atividades devem ser elaboradas e propostas com o objetivo de os alunos explorarem as condições de produção e circulação, a temática e a construção composicional do gênero e, assim, desenvolvam suas habilidades de leitura e se preparem para a produção escrita dele.

No segundo módulo, a sequência de atividades didáticas é promovida com objetivo de os alunos realizarem uma produção escrita de um enunciado concreto do gênero discursivo escolhido. Logo, as atividades devem consistir, primeiramente, na definição de um tema presumido pelos alunos como de interesse para o público-alvo, seguida da elaboração de um esboço geral para orientar a produção escrita do gênero.

No terceiro módulo, os envolvidos no projeto precisam tomar uma série de providências para que seja realizada a divulgação das produções escritas dos discentes fora da

sala de aula, e até mesmo fora da instituição. A autora ressalta que essas ações precisam ser planejadas de acordo com as peculiaridades de cada evento de divulgação.

Em resumo, o projeto pedagógico de gênero discursivo, escolhido para ser desenvolvido na escola durante esta pesquisa, é dividido em: Módulo 1 – Leitura (para apropriação das características do gênero); Módulo 2 – Escrita (para produção escrita); e Módulo 3 – Divulgação ao público (para divulgação ao público). Cada um dos módulos citados será explicitado na próxima sessão, quando se apresentar um relatório de aplicação da proposta de intervenção didática.

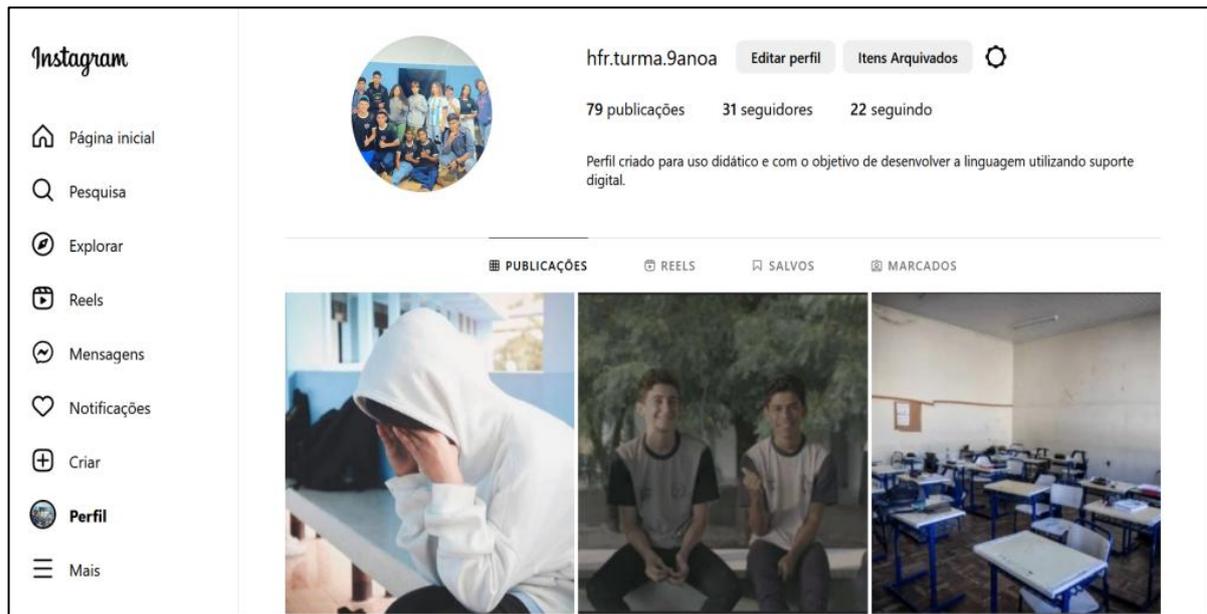
5.2 Relatório da aplicação da proposta de intervenção

Antes de iniciar a aplicação das atividades desta pesquisa, reservou-se um momento da aula para esclarecer aos alunos sobre o projeto que seria executado, os objetivos, os conteúdos trabalhados durante o projeto, a finalidade dos registros, a geração de dados e a garantia de anonimato. Após as explicações, os alunos aceitaram participar de forma voluntária. Em relação aos recursos multimídia, a escola possui uma sala multifuncional com alguns computadores administrativos, televisão, equipamentos de som, *Datashow* e internet. A escola possibilitou os recursos a serem utilizados ao longo da execução do projeto.

Para o desenvolvimento e avanço dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, aplicaram-se as atividades em um contexto por meio de acesso à internet e através de aparelhos móveis de cada aluno; aos que não possuíam, foram utilizados os computadores disponíveis na escola. Utilizou-se, ainda, o auxílio da tecnologia *blog* como recurso e suporte pedagógico para incentivar às práticas de leitura e produção textuais trabalhadas no decorrer da pesquisa.

Para a execução das atividades de produção textual dos alunos foi criado um perfil para a turma, na rede social Instagram, para que cada aluno pudesse trabalhar a caracterização do gênero e publicar sua produção. Os alunos tiveram acesso ao perfil durante todo o período de execução do projeto, e tiveram acesso à internet para a publicação durante as aulas.

A Imagem 12 abaixo mostra o *print* com o perfil criado para a turma:

Imagem 12 – *Print* do perfil no Instagram criado para a turma

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Partindo da apresentação do gênero discursivo em questão e dos objetivos traçados nesta pesquisa, foram elaborados módulos didáticos, seguindo o aporte teórico metodológico de Lopes-Rossi (2011), pensando na composição do gênero discursivo em questão, o *post*. A finalidade, enfim, dos módulos, era levar os alunos a perceberem a composição do gênero através das atividades de leitura, e, com isso, refletirem sobre o processo de produção do gênero, planejando e elaborando suas produções textuais de acordo com sua função e propósito comunicativo.

Assim sendo, como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), as atividades planejadas “[...] têm, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese com os sete módulos didáticos:

Quadro 6 – Síntese do módulo didático para o gênero discursivo *post*

Módulo didático de Leitura, análise e produção – 9º ano	
Leitura, análise e produção escrita do gênero discursivo <i>post</i> Carga-horária: 26 aulas	
Desenvolvimento das atividades	
Etapa 1 Introdução ao tema	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresentação do tema e sondagem. Foram apresentados aos alunos o módulo didático e os objetivos da realização do mesmo; ❖ Aplicação de um questionário para os alunos responderem com o objetivo de fazer uma sondagem acerca do contexto do gênero discursivo trabalhado;
Carga horária: 2 aulas	
Conhecendo o gênero <i>post</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresentação do <i>post</i>, enquanto gênero do discurso e suas características composicionais, seu suporte e função comunicativa; ❖ Caracterização dos tipos de <i>post</i> (desabafo, protesto, homenagem, informativo, indiretas);
Carga horária: 2 aulas	

Módulo didático de Leitura, análise e produção – 9º ano	
Leitura, análise e produção escrita do gênero discursivo <i>post</i> Carga-horária: 26 aulas	
Desenvolvimento das atividades	
	❖ Associar o tipo dissertativo com o Gênero discursivo <i>post</i> do tipo: desabafo/protesto.
Etapa 2 Desenvolvimento Do tema Carga horária: 3 aulas	❖ A partir da leitura de alguns <i>posts</i> , foi feita uma discussão a respeito da sua temática, contexto de produção e recepção desse gênero; ❖ A turma foi dividida em grupos para fazer a leitura e análise de um <i>post</i> , o qual foi diferente para cada grupo, em seguida os alunos responderam algumas perguntas.
Etapa 3 Atividade de produção inicial Carga horária: 2 aulas	❖ Os alunos foram convidados a produzir um <i>post</i> sobre uma temática que lhes inquietasse a respeito de qualquer tema.
Etapa 4 Análise Multimodal do Gênero Discursivo Carga horária: 5 aulas	❖ Os alunos tiveram contato com alguns <i>posts</i> que tratavam da mesma temática. Em seguida foram apresentadas algumas informações a respeito do contexto de produção e recepção desses <i>posts</i> . Os alunos receberam alguns <i>posts</i> que tratavam da temática do racismo, em seguida fizeram suas análises acerca das estratégias discursivas utilizadas na construção do <i>post</i> .
Etapa 5 Produção e publicação do gênero discursivo Carga horária: 4 aulas	❖ Esta etapa se deu em torno de discussão e reflexão da temática abordada nos <i>posts</i> apresentados anteriormente, e, por fim, encerramos com uma proposta de produção argumentativa a partir do tema apresentado.
Etapa 6 Construindo ideias para a produção final Carga horária: 3 aulas	❖ Nesta etapa utilizamos a estratégia de metodologias ativa para explorar o senso crítico dos alunos. A atividade se deu em três etapas: a primeira se tratou de uma pesquisa individual feita pelos alunos; a segunda uma avaliação diagnóstica feita em sala pelo professor, a partir de algumas questões; e a terceira se deu através de socialização, em sala, das pesquisas realizadas pelos alunos.
Etapa 7 Produção final e publicação em rede social Carga horária: 5 aulas	❖ Os alunos assistiram ao filme <i>Nunca me sonharam</i> , com o intuito de suscitar temáticas que lhes inspirassem na produção final, em seguida responderam oralmente alguns questionamentos feitos pelo professor. Por fim, os alunos foram convidados a produzirem individualmente um <i>post</i> sobre um aspecto do filme que tenha chamado a atenção.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

5.2.1 Descrição dos módulos dos (I – Leitura, II – Produção escrita e III – Divulgação ao público)

Como se pode observar através do quadro-síntese de atividades, os módulos ao longo da execução do projeto se misturam, fazendo um vaivém entre a leitura e a produção escrita. Os módulos foram divididos em sete etapas, totalizados em 26 aulas.

5.2.1.1 Etapa 1: Introdução ao tema

Nesta primeira etapa foi demonstrado aos alunos o projeto pedagógico e como ele se daria através de um cronograma. Iniciamos o procedimento por meio de conversa informal com os alunos, e na oportunidade fizemos uma explanação sobre a importância da leitura e

escrita para a compreensão da língua materna. Logo após, conversamos sobre o gênero discursivo *post* e como ele seria abordado.

A turma se mostrou bem animada e motivada quando soube que as atividades de produção seriam publicações em rede social. À medida que lhes apresentava a proposta do projeto, surgiram muitas dúvidas e indagações do tipo: Vamos usar o celular e internet durante as aulas? Como serão as publicações? E quem não possui rede social? Essas e outras indagações foram surgindo à medida que apresentava a proposta de intervenção. Contudo, os alunos se mostraram bastante animados e com expectativas positivas para o início das atividades.

Percebi que o que mais lhes deixou exultantes e ansiosos foi o fato de utilizarem a internet e a rede social nas atividades, e a cada passo que lhes explicava como se dariam as aulas, mais indagações iam surgindo.

Após assistirem a um vídeo mostrando os avanços da tecnologia e os modos de interação social, fizemos um momento de reflexão a respeito da importância da tecnologia nos dias atuais, na educação, no trabalho e nas relações sociais. Foram apresentadas aos alunos algumas perguntas sobre esta temática, para que respondessem oralmente:

Quadro 7 – Questões referentes à Etapa 1

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Como se dá a comunicação nesses ambientes? 2. Para que serve um <i>post</i>? 3. O que vem à mente quando eles se deparam com a frase motivacional “No que você está pensando?” 4. O que pode ser dito e o que não pode ser dito na rede social? 5. Quais pessoas eles pensam atingir com uma publicação? 6. Que tipo de conteúdo costumam ler? Por quê? 7. Que tipo de perfil costumam seguir? Por quê? |
|--|

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Ao lhes apresentar o *post* como gênero a ser trabalhado para o desenvolvimento da leitura e escrita, percebi que a maioria já o conhecia, e já havia produzido um em ambiente *Web*. Uma minoria não sabia sobre o que se tratava o *post*, apesar de já terem tido contato com um, outra minoria nunca havia produzido um *post* por situações diversas.

O interessante foi que durante este momento é que os alunos se sentiram envolvidos ao responderem aos questionamentos, pois todos queriam falar um pouco de sua experiência nas redes sociais. Na oportunidade realizamos uma entrevista para conhecermos um pouco da experiência de cada aluno com o contexto *Web*. Por meio de questionário, os alunos responderam a algumas perguntas sobre como se dava o seu acesso à internet, dentre outras questões.

Quadro 8 – Questionário sobre acesso à internet e uso de tecnologia

<p>FORMULÁRIO DE PESQUISA</p> <p>RESPONDA:</p> <p>1) Você possui aparelho celular? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>2) Você tem acesso à internet? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>3) Onde você costuma acessar a internet? <input type="checkbox"/> em casa <input type="checkbox"/> na escola <input type="checkbox"/> em outros locais</p> <p>4) Com que frequência você acessa a internet durante o dia? <input type="checkbox"/> muito <input type="checkbox"/> pouco <input type="checkbox"/> não tem acesso</p> <p>5) O que você mais acessa com maior frequência na internet? <hr/></p> <p>6) Você tem redes sociais? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Qual(is) <hr/></p> <p>7) Que tipo de conteúdo você costuma acessar nas redes sociais? <input type="checkbox"/> Educativos <input type="checkbox"/> Notícia <input type="checkbox"/> Entretenimento <input type="checkbox"/> Fofocas <input type="checkbox"/> Outros</p> <p>8) Você costuma publicar nas redes sociais? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>9) Se você respondeu sim ao item anterior, escreva o que você costuma publicar nas redes sociais? <hr/></p> <p>10) Que tipo de perfil você costuma seguir nas redes sociais? <hr/></p>

Fonte: questionário realizado em sala (2023).

Com base nos dados do Quadro 6, coletados por meio de questionário, percebemos que a maioria dos sujeitos pesquisados possuía aparelho celular, pois dos 34 alunos da turma 31 responderam que apresentavam aparelho celular.

Em relação ao acesso à internet, a maioria dos alunos relatou que acessava em casa, porém, na escola isso acontecia algumas vezes. A maioria da turma também respondeu que usava a internet com muita frequência, e o acesso era por conteúdos variados. No que se refere à ferramenta tecnológica *redes sociais*, a maioria afirmou que conhecia e que tem algum tipo de rede social. As redes sociais mais citadas por eles foram: Instagram, TikTok e WhatsApp.

Quando foram questionados sobre qual tipo de conteúdo acessavam nas redes sociais, a maioria respondeu que acessava conteúdos de entretenimento e fofoca, mas nem todos costumavam publicar conteúdos em seus perfis pessoais. Por fim, quando foram questionados sobre que tipo de perfil que costumavam seguir ou acessar, as respostas foram bem variadas. A partir das respostas dos alunos, podemos inferir que esses sujeitos leem e se informam pela internet, realizam pesquisas, mas, principalmente, usam as redes sociais para interação virtual e entretenimento.

5.2.1.1.1 CONHECENDO O GÊNERO DIGITAL DISCURSIVO *POST*

Os alunos foram levados à sala de recurso multifuncional, pois para a dinâmica da atividade utilizamos o *Datashow* para apresentar as características composicionais do *post*, bem como apresentar-lhes os tipos de *post* (desabafo, protesto, homenagem, informativo, indiretas).

Após termos apresentado as características do gênero em questão, foram entregues aos alunos dois *posts* para que analisassem. Os *posts* foram reproduzidos no *Datashow*, mas também foram entregues cópias com as imagens destes, para que os alunos pudessem individualmente ler e fizessem suas análises. Mas, para isso, fizemos algumas observações iniciais acerca da construção deste gênero, tais como condições de produção e forma composicional.

Em seguida foi solicitado a eles que observassem na construção do *post* as suas condições de produção, como: função comunicativa e seus elementos estruturais. Na mesma oportunidade foram divididos dois grupos para que fizessem suas análises e respondessem às seguintes perguntas referentes aos *posts*.

Quadro 9 – Questões referentes aos *posts*

- | | |
|----|---|
| 1. | Qual assunto é abordado no <i>post</i> ? |
| 2. | Com que objetivo o autor construiu o <i>post</i> ? |
| 3. | Como o <i>post</i> analisado é classificado (desabafo, protesto, homenagem, informativo, indiretas)?
Quais elementos no <i>post</i> levaram você a esta conclusão? |
| 4. | O <i>post</i> apresenta uma crítica? Se sim, qual? |
| 5. | O texto do <i>post</i> se assemelha a qual tipo textual? Narrativo, descritivo, dissertativo ou injuntivo? |
| 6. | O <i>post</i> apresenta um posicionamento do autor, há defesa de um ponto vista? Se sim, como o autor utilizou seus argumentos em defesa do seu ponto de vista? |
| 7. | Em quantas partes o <i>post</i> se divide? Quais são essas partes? Como elas se relacionam? |

Fonte: questionário realizado em sala (2023).

Imagem 13 – A turma realizando a primeira leitura



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Após a análise realizada pelos alunos, pedimos que através das perguntas propostas acima o grupo fizesse anotações das impressões de suas análises. Em seguida, o grupo escolheu um integrante para expor oralmente a análise realizada por eles.

A turma, no geral, achou o processo de leitura e discussão dos textos como se não fosse aula, queriam fazer anotações do quadro. O interesse pela leitura e escrita foi despertado lentamente, devido à insistência e à diversidade de linguagens que apresentamos aos alunos. No decorrer das exposições dos grupos, eles foram se motivando pelas temáticas abordadas nos *posts*, foram interagindo entre si e fazendo outros questionamentos sobre os *posts* trabalhados.

5.2.1.2 Etapa 2: Desenvolvimento do tema

Nesta segunda etapa, o objetivo era desenvolver e aprofundar as características composicionais do *post*. Sendo assim, foram apresentados aos alunos alguns exemplos de *posts* retirados das redes sociais, Instagram e Facebook, para que analisassem o gênero, sua função comunicativa, sua forma, seu conteúdo e suporte.

Vale ressaltar que esta etapa ainda faz parte do primeiro módulo de leitura. Sendo assim, por meio da leitura dos *posts* foram feitas discussões a respeito da sua temática, contexto de produção e recepção desse gênero. O intuito da discussão era também levá-los a

perceber quais os elementos recorrentes num *post*, como: a variante linguística, o tipo textual, a linguagem predominante, quais aspectos se assemelham a um texto dissertativo, narrativo, descritivo e injuntivo, e que percebessem o poder de convencimento e persuasão na construção dos *posts*.

Antes do momento da leitura e análise, foi feito um momento de revisão dos conteúdos onde os alunos analisaram alguns posts. A turma foi organizada em dois grupos, e cada grupo recebeu *posts* diferentes para leitura e análise. A leitura foi feita primeiro individualmente, depois coletivamente pelo grupo. Nesta mesma oportunidade os alunos tiveram acesso à internet, e através de *links* puderam acessar os *posts* de seus aparelhos móveis. No acesso a esses *posts* via *link* pôde-se perceber que os alunos leram não só os *posts*, mas também os comentários dos mesmos e acessaram os perfis destas postagens.

Com isso surgiram vários comentários sobre os *posts* e os perfis. Notamos, com isso, que a maioria dos alunos apresentou gosto pela leitura *on-line*, mas notou-se que nos *posts* mais longos e com linguagem mais elaborada, eles perdiam o interesse. Após a leitura interativa e a análise dos *posts*, foi solicitado aos alunos que respondessem às seguintes perguntas e anotassem as suas impressões no caderno.

Quadro 10 – Questões referentes à Etapa 2

1. O *post* apresenta qual variedade linguística?
2. Qual o conteúdo do *post*?
3. Quem você acha que provavelmente escreveu o *post*? Qual a intenção do autor ao criar o conteúdo do *post*?
4. Qual a tipologia textual predominante no *post*: dissertativo, narrativo, descritivo, injuntivo?

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Imagem 14 – A turma no segundo momento da leitura



Fonte: dados da pesquisa (2023).

5.2.1.3 Etapa 3: Produção inicial (Contato com o gênero discursivo)

Nesta etapa iniciou-se o II módulo de escrita. Os alunos foram convidados a produzir um *post* sobre uma temática que lhes inquietassem, a respeito de qualquer tema. Inicialmente falamos da plataforma Instagram, e como ocorriam as publicações, pois uma minoria não sabia como fazer publicações, já que não possuíam um perfil nessa rede social.

Nesta mesma oportunidade, foi apresentado o perfil criado para a turma na plataforma Instagram. Então foi liberado o acesso aos alunos para que eles pudessem fazer suas publicações. Aproveitamos a oportunidade para conversar sobre como eles deveriam alimentar o perfil, que todos deveriam ter consciência que aquele perfil foi criado estritamente para uso didático e com o objetivo de desenvolver a linguagem utilizando a plataforma como suporte digital. Foi esclarecido também que as publicações deveriam gerar interação entre eles, ou seja, que eles deveriam curtir e comentar os *posts* dos colegas.

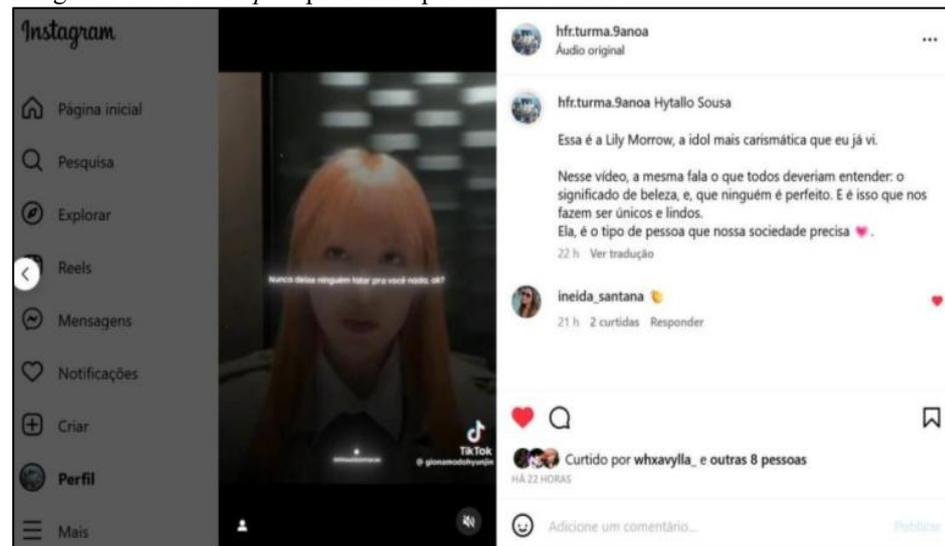
Notou-se, inicialmente, que os alunos se sentiram tímidos para começar a publicar, e aproveitaram o acesso para observar o perfil da turma e segui-lo através de suas contas pessoais, assim como também seguir outros perfis, aproveitaram para pesquisar outros conteúdos para criarem seus *posts*.

Ao perceber que os alunos não sabiam o que postar, já que a publicação se tratava de uma temática livre, que os inquietasse, decidimos fazer algumas discussões para que pudessem iniciar a construção do seu *post*. Dentre as questões levantadas estavam os seguintes questionamentos: Sobre o que eles fariam um *post*? Que assunto lhes interessaria divulgar entre os seus amigos? Quais argumentos seriam apropriados utilizar? Quais pessoas eles pensariam atingir com a publicação? Quais elementos visuais e discursivos utilizariam na sua publicação?

Por meio dessas reflexões foram surgindo algumas publicações, de forma bem tímida e sem muita organização textual. Nas Imagens 15 e 16 abaixo podemos observar algumas das publicações dos alunos.

Imagem 15 – *Print do post* produzido por um dos alunos

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Imagem 16 – *Print do post* produzido por um dos alunos

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A partir das primeiras produções, pôde-se notar que a maioria dos alunos utilizou como recurso visual a imagem: foto, vídeo, charge etc. Uma minoria produziu texto verbal na sua publicação. Ao final desta etapa percebeu-se que os alunos gostaram da atividade, relataram que acharam diferente e interessante. A turma relatou que imaginaram que iriam ler textos físicos e não *on-line*, acharam a atividade atrativa, por usarem a internet e uma rede social para a publicação.

Com essa primeira experiência, notou-se que os alunos preferem a leitura *on-line*, mas não costumam produzir textos, principalmente os que apresentam um vocabulário mais

elaborado, ou seja, quando produzem nesses espaços virtuais procuram utilizar frases curtas ou *emojis* para expressar o que pensam.

Observamos, durante o acesso à internet, que os alunos realmente leem, mas raramente se aprofundam nas leituras, elas ocorrem de maneira fragmentada, rápida e de forma mais visual. Vale ressaltar que as conversas informais por meio das redes sociais Facebook, Instagram e WhatsApp é a ocupação da maior parte do tempo desses alunos, e se não houver interferência do professor na sala de aula eles ficam somente nessas atividades de entretenimento.

Mediante tais reflexões, contribuir para a formação de um leitor e escritor proficiente é um desafio para nós professores, que precisamos fomentar no aluno esse gosto pela leitura e escrita em ambos os ambientes – *on-line* e *off-line* –, na tela, em livros, revistas em todos os portadores textuais, pois sabemos que a leitura e escrita *on-line* é bem mais atrativa para o aluno deste século. Ilustrações, navegações por *links*, imagens, cores, movimentos etc., tudo isso convida o leitor que passa a ser virtual e a estar sempre conectado.

Sobre esse tema, em entrevista concedida ao *site* Nova Escola, Chartier (2007) afirma que: “Além de auxiliar no aprendizado, a tecnologia faz circular os textos de forma intensa, aberta e universal [...] um novo tipo de obra literária ou histórica [...]”. O autor ainda observa que, atualmente, há três formas de produzirmos, transcrevermos e transmitirmos linguagens, são elas: a escrita à mão, impressa e eletrônica. Por isso devemos fomentar a leitura por meio dos recursos tecnológicos e digitais, além de insistir na leitura impressa.

Logo, compreendemos a importância de a escola trabalhar o texto *on-line* de forma consciente, para que o aluno perceba a importância de não se limitar apenas às conversas informais em redes sociais, mas adentrar ao mundo virtual de linguagens e compreender a validade de outras formas de leitura e escrita para sua formação.

5.2.1.4 Etapa 4: Análise Multimodal do Gênero Discursivo

Nesta etapa voltamos novamente ao módulo de leitura. Iniciamos este momento com algumas reflexões a respeito de um *post*, para iniciarmos o debate sobre a temática a ser trabalhada nos próximos *posts*. Neste momento utilizamos o auxílio da TV, para reproduzir a imagem do computador, a fim de que toda a turma pudesse visualizar as publicações.

Imagem 17 – *Print* do *post* para abrir a temática

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Pedimos que os alunos observassem o *post* e lessem a parte verbal da publicação. Em seguida iniciaram-se os questionamentos: O que está acontecendo nessas imagens? O que elas têm em comum? O que esses famosos querem nos dizer? Qual fato gerou essas imagens?

Inicialmente, os alunos pouco compreenderam do que se tratava o *post*, até lhes apresentar a história que gerou a publicação. E para conhecerem melhor essa história, acessamos alguns *links* de notícias que explicitavam o episódio que gerou o *post* de protesto.

O caso se tratava de racismo com um jogador de futebol, durante uma partida. A turma assistiu aos vídeos sobre a notícia que relatava o fato ocorrido com o jogador, o qual foi vítima de racismo ao ser chamado de “macaco” em campo, quando a torcida arremessou uma banana em sua direção. O fato gerou protesto entre os famosos, que criaram a *hashtag* #somostodosmacacos.

Após saberem da história, compreenderam que o *post* se tratava de um protesto em apoio ao ocorrido com o jogador. Só a partir daí compreenderam a simbologia da banana em punho. Desde esse momento começamos a discussão sobre o contexto de produção do *post*, sua temática e estilo. Discutimos a questão do racismo que envolvia o jogador, e os alunos relataram outros casos de racismo ocorridos em campo e fora dele.

Durante essa discussão os alunos se mostraram bastante participativos, fazendo reflexões sobre o ocorrido, e mostraram-se muito indignados com o episódio e o fato de infelizmente não ocorrerem punições para casos assim.

Em seguida continuamos este módulo, dividindo as atividades em duas etapas: a primeira se deu acerca da análise das estratégias discursivas utilizadas na construção do *post*; a segunda etapa se deu em torno de discussão e reflexão da temática abordada no *post*; e, por fim, encerramos com uma proposta de produção argumentativa sobre o tema apresentado.

No primeiro momento foram trabalhados três *posts* que tratavam sobre o mesmo episódio de racismo; as duas primeiras publicações em questão eram do próprio jogador, vítima de racismo; o terceiro era de outro jogador, o qual fez uma publicação em apoio ao esportista e amigo.

O objetivo nesta etapa era levar os alunos a reconhecerem nos *posts* alguns exemplos das estratégias discursivas abaixo (figuras de linguagem, fatores de textualidade, multimodalidade etc.), discutindo artifícios criativos que os falantes utilizam para defender seus posicionamentos nas redes sociais. Abaixo estão listadas algumas estratégias discursivas a serem analisadas nos *posts*:

- a. Intertextualidade e referenciação;
- b. O lúdico;
- c. Ironia;
- d. Híbrido linguístico (características da oralidade na linguagem escrita);
- e. Monitoramento *vs.* *continuum*;
- f. Metáforas;
- g. Gírias, difemismos e neologismos;
- h. Manutenção e ameaça da face (Ribeiro, 2015).

No momento de realização desta atividade, além de reproduzir o *post* na TV, distribuimos aos alunos cópias impressas para que realizassem a leitura e fizessem suas análises. Também liberamos o acesso à internet para que os alunos observassem os *posts* na rede social.

Imagem 18 – Momento de análise dos *posts*

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Imagem 19 – Momento de discussão do grupo após análise



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Durante o acesso dos alunos à internet, notamos que eles além de abrirem os comentários dos *posts*, acessaram outros *links*, como as *hashtags* presentes na postagem, e puderam ver outras publicações com o mesmo tema. A navegação nesse momento foi livre, e os alunos acessaram leituras de outras publicações, mas percebemos que não liam os textos completos, e iam de um *link* a outro navegando em vários *sites*. Após esse momento os alunos responderam a algumas perguntas, e registraram suas respostas no caderno, em seguida foram feitas as exposições de suas análises.

Vale lembrar que as leituras não verbais, que mostravam a manutenção e ameaça da face tanto no vídeo quanto na foto dos *posts*, foram cruciais para uma melhor compreensão da mensagem a ser repassada. Notamos que o texto imagético, além de informar, é mais apreciado pelos alunos.

Viu-se, ainda, que eles tiveram mais facilidade para a expressão oral e exposição de pontos de vista a respeito da temática em foco, ao lerem esse gênero discursivo. Outro ponto que nos chamou atenção foi a motivação dos alunos na exposição de suas análises. Os grupos, ao exporem suas análises, interagiram com outros grupos, criando um momento de troca de ideias e conhecimento.

5.2.1.5 Etapa 5: Produção e Publicação do Gênero Discursivo

Nesta etapa voltamos ao módulo de escrita e publicação do gênero. Dando seguimento à temática trabalhada na etapa anterior, continuamos a discussão sobre o racismo. Esse momento foi dividido em quatro aulas, sendo duas para um momento de discussão e articulação de argumentos, e duas para que os alunos pudessem produzir o seu *post*, se posicionando frente à temática do racismo.

Começamos a discussão levantando as seguintes questões:

Quadro 11 – Questões referentes à Etapa 5

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O que você achou da atitude do jogador? 2. O que você achou da atitude do torcedor? 3. Se você fosse o jogador, o que faria? 4. Por que esse fato teve repercussão? 5. O que há de polêmico no episódio? |
|---|

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Tais questões foram pertinentes para que os alunos começassem a se posicionar. Nesse momento os alunos se sentiram bem à vontade para discutir, pois já havíamos trabalhado e discutido a temática anteriormente.

Logo após, levamos algumas reportagens de artistas e pessoas anônimas se posicionando em defesa do jogador e contra esse tipo de racismo. As reportagens foram utilizadas como estratégia para desenvolver os argumentos dos alunos na sua produção textual. Neste momento houve a necessidade de revisarmos as características da tipologia dissertativa argumentativa.

Finalizado este momento, dividimos a turma em grupos, e pedimos que cada grupo se reunisse e discutisse sobre a seguinte questão: Para você, somos todos macacos? Converse com o seu grupo e levante argumentos para defender o ponto de vista de vocês. Anote seus argumentos em tópicos no quadro abaixo. Por fim, tire suas próprias conclusões sobre a pergunta: “Somos todos macacos?”.

Quadro 12 – Questões referentes à conclusão

Somos todos macacos?
Argumentos do seu grupo:
Suas conclusões:

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Com base nas discussões feitas em sala, e nas leituras sobre a temática, os alunos elaboraram seus argumentos, e, em seguida, cada grupo apresentou para a turma criando um debate rico e satisfatório. Com as conclusões feitas pelo grupo, orientamos que cada integrante do grupo criasse, individualmente, um *post*, defendendo seu ponto de vista sobre o racismo e publicasse no perfil da turma no Instagram.

Foi solicitado nesta atividade que os alunos fizessem o uso da multimodalidade em seu *post*, utilizando as modalidades: verbal (oral e escrita), sonora (músicas, áudios e outros sons não verbais), visual (fotos, ilustrações, vídeos, grafismo, animações), gestual (linguagem corporal, danças, performances, vestimentas) (Rojo; Barbosa, 2015).

O objetivo desta atividade era levar os alunos a fazerem uso do gênero discursivo multimodal ou multissemiótico, a fim de elaborar a defesa de seu olhar, levando em consideração seu público leitor. Nesta atividade de produção notou-se que a maioria dos alunos se empenhou bastante na construção da defesa de seu entendimento. Produziram seu texto verbal em rascunho, fizeram as correções necessárias e reescreveram para poderem publicar.

Contudo, alguns alunos ainda tiveram dificuldade com a criação de seus argumentos, pois para estes alunos foi dedicado um momento da aula para lhes auxiliar com a atividade e tirar suas dúvidas.

Imagem 20 – Alunos produzindo seus argumentos



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Após criarem seus argumentos, foi liberado o acesso aos alunos à internet, para que pudessem fazer suas publicações. Para esta atividade, o objetivo foi alcançado, pois a maioria dos alunos conseguiu produzir seus argumentos e publicar seu *post*.

A Imagem 21 abaixo mostra uma das publicações realizadas pelos alunos nesta atividade.

Imagem 21 – *Print* de um *post* produzido por um dos alunos

Fonte: dados da pesquisa (2023)

5.2.1.6 Etapa 6: Construindo ideias para a produção final

Nesta etapa, voltamos ao módulo de leitura novamente, mas neste módulo foi realizada uma atividade com metodologias ativas, a fim de trabalhar a leitura através da pesquisa e assim aguçar a curiosidade pela temática a ser abordada. Utilizamos a metodologia de sala de aula invertida, em que o professor oferece ao aluno informações sobre o tema como material de estudo prévio, permitindo que cada aluno tenha acesso às informações básicas e iniciais, a fim de que este possa formular suas hipóteses sobre o assunto para que possa culminar, no final, com uma socialização da turma.

Esta atividade foi realizada com o objetivo de levar os alunos a construírem ideias para a produção final, a qual tratou do tema *O universo adolescente e o contexto escolar*. Esta atividade foi dividida em três momentos: pesquisa inicial, avaliação diagnóstica e socialização, e aplicação do estudo.

No primeiro momento foi explicado aos alunos como deveriam fazer suas pesquisas. Foi solicitado aos mesmos que fizessem uma pesquisa sobre *O universo adolescente e o contexto escolar*, e que deveriam selecionar um gênero, à sua escolha, para analisar sua temática, estrutura e construção. Ainda, deveriam anotar os pontos mais interessantes constituintes do gênero, como: tipo de linguagem, posicionamento, convencimento, imagem, texto articulado com imagem etc. Outra conversa importante que tivemos com os participantes, foi da importância da leitura do material coletado, que lhes serviria de aporte teórico para a discussão e para a composição da sua produção final.

No segundo momento foi feita uma avaliação diagnóstica para verificar as pesquisas realizadas pelos alunos. Em sala, os alunos leram o material pesquisado por eles, e em seguida foram feitos alguns questionamentos sobre a temática dos textos pesquisados. A maioria da turma pesquisou artigo de revista, reportagem e artigo de opinião, alguns pesquisaram artigo acadêmico, outros entrevista dentre outros gêneros. Nesse momento ainda tiramos as dúvidas de alguns alunos, sobre como procederiam na análise do gênero escolhido.

Chegou o momento de socializar, ocasião em que a turma teve a oportunidade de apresentar sua pesquisa e análise do gênero. Contudo, neste momento observou-se que os alunos se sentiram bem tímidos ao exporem suas análises. A turma, no geral, achou o processo de leitura e discussão dos textos como se fosse atividade avaliativa, logo, não se sentiram à vontade, e a discussão não ocorreu como nas discussões anteriores.

A maioria ficou presa ao texto, lendo, relendo e explicando, o que leu e o que observava na construção do gênero. Outros tiveram dificuldade em apresentar o que pesquisou e em discutir sobre o assunto.

Imagem 22 – Momento de aplicação da atividade



Fonte: dados da pesquisa (2023).

5.2.1.7 Etapa 7: Produção final e publicação em rede social

Esta, que foi a última etapa da proposta de intervenção, foi realizada em dois momentos. No primeiro, os alunos assistiram a um filme/documentário intitulado *Nunca me sonharam*, o qual retrata a realidade do Ensino Médio nas escolas da rede pública brasileira, mostrando estudantes e profissionais de diversas partes do território apresentando relatos sobre dificuldades, sonhos, anseios e expectativas. Nesses relatos são demonstradas várias vozes que questionam o valor da educação na etapa mais transformadora dos estudantes: a adolescência.

Com isso, o filme nos convida a um diálogo e nos questiona: Como nós, enquanto sociedade, estamos cuidando e valorizando a qualidade da educação oferecida aos jovens na fase mais sensível e transformadora de suas vidas? Contudo, o mais interessante deste documentário é que o espectador é provocado a ouvir a principal voz que pulsa nesse contexto: a juventude.

O objetivo de levar a turma a assistir ao documentário era suscitar uma reflexão acerca da temática já apresentada à turma. Já que o intuito era provocá-los sobre a temática e ao mesmo tempo lhes inspirar na produção do *post*, numa situação significativa de escrita.

Ao final da sessão do filme tiramos um tempo da aula para uma breve discussão. A princípio, os alunos foram questionados sobre: O que acharam do filme? As temáticas abordadas foram pertinentes? O que mais lhes chamou a atenção? Em algum momento se colocaram na situação de uma das vozes nos relatos? O título do filme sugere sobre qual assunto? A educação no Brasil é igual para todos? Quais fatores interferem para que a educação no Brasil seja melhor? Qual o rumo da educação no século XXI? A sociedade tem permitido que os alunos de escola pública sonhem?

Neste momento a discussão fluiu naturalmente. A maioria da turma gostou e se sensibilizou ao assistir ao documentário, todos queriam falar ao mesmo tempo, sem timidez nem receio. Cada aluno foi relatando o que mais lhe chamou atenção, porém, o ápice da discussão foi quando responderam sobre se colocar em uma situação de um relato.

A turma se emocionou quando os alunos relataram que se viram em algumas das situações vivenciadas por algumas vozes. Surgiram vários relatos, desde as dificuldades por terem que trabalhar para ajudar no sustento da família aos problemas no ambiente familiar, que acabam afetando o ensino-aprendizagem. Dentre os muitos relatos produzidos, teve um que nos chamou a atenção: uma adolescente de 14 anos que engravidou durante o ano letivo, porém, mesmo com as dificuldades da gestação, ela não desistiu de estudar.

Em uma das falas mais marcantes da aluna, ela dizia do preconceito que sofreu dos outros alunos da escola por ela ter engravidado na adolescência, mas ela não desmotivou e continuou os estudos, superou as dificuldades e o preconceito, e permaneceu até o fim do ano letivo, mesmo depois de ter ganhado o bebê. A estudante disse que não desistiria dos estudos, pois sabia que para garantir um futuro melhor para ela e sua família precisava estudar. Relatou também, de forma bem emocionada, que seu sonho era ingressar um dia em uma universidade.

Esse exemplo de superação vivenciado por essa aluna e por outros nos fez refletir sobre as adversidades que permeiam o contexto escolar e, especificamente, este, a escola pública. Vale destacar que durante a execução de todo o projeto, a aluna participou de todas as aulas de forma bem ativa, e como podemos perceber na Imagem 23 abaixo, em todas as aulas a estudante levava sua bebê.

Imagem 23 – Momento de uma das atividades em que mostra a aluna do relato



Depois de terem discutido sobre a temática *O universo adolescente e o contexto escolar*, passamos ao segundo momento, o qual faz parte do módulo de escrita e divulgação ao público. Nesta que foi a última atividade do projeto, foi pedido à turma que produzissem individualmente um *post*, seguindo a estrutura da tipologia dissertativa.

A produção individual sobre o *post* em questão deveria abordar um aspecto do documentário assistido, que tenha lhes chamado a atenção ou que os estudantes tenham tido uma experiência semelhante, exemplos: gravidez na adolescência, uso de drogas na escola, evasão, baixa autoestima, escolas sucateadas, falta de perspectiva de futuro, sonhos, entre outros. Foi solicitado aos alunos que ficassem à vontade para utilizar a multimodalidade ou recurso multissemióticos, *links* ou *hiperlinks*, ou outra ferramenta que achassem necessária em seu *post*.

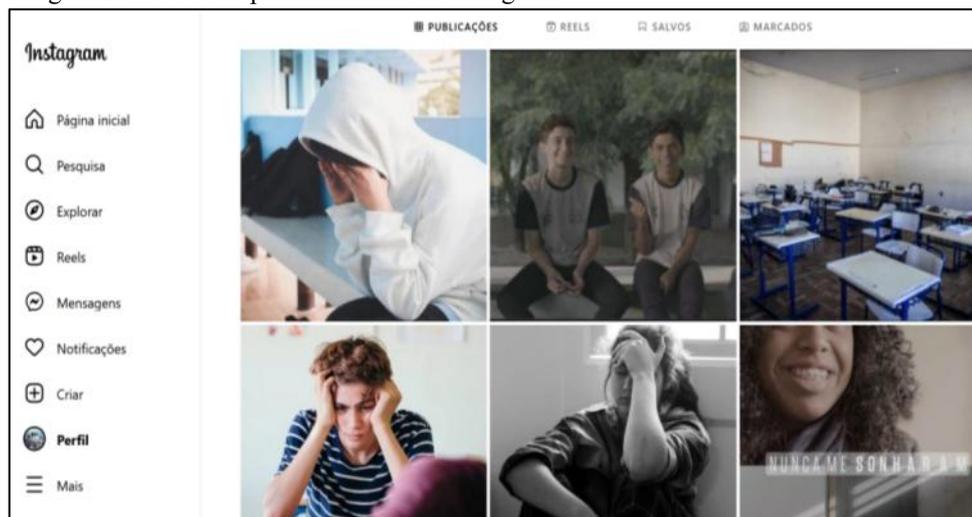
Novamente foi liberado o acesso à internet aos alunos para que eles pudessem produzir seu *post* e postar no perfil da turma. Alguns alunos preferiram primeiro fazer um rascunho do texto que faria parte da sua publicação. Então utilizamos duas aulas para a produção escrita e reescrita dos textos, alguns alunos conseguiram fazer suas publicações durante estas aulas, os que não conseguiram, terminaram suas publicações em um outro momento.

Imagem 24 – Alunos realizando suas publicações



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maior parte dos alunos conseguiu terminar a atividade de produção com êxito no período estipulado pelo cronograma de execução, outros foram fazendo suas publicações ao término da aplicação do projeto, pois alguns alunos tiveram problemas com o celular ou acesso à internet. Aos alunos que não tinham aparelho celular, foram disponibilizados os computadores disponíveis na escola para que executassem a atividade. As Imagens 25 e 26, a seguir, mostram um pouco de como ficou o perfil da turma no Instagram, bem como algumas produções.

Imagem 25 – *Print* do perfil da turma no Instagram

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Imagem 26 – *Print* de uma das produções dos alunos

Fonte: dados da pesquisa (2023).

5.3 Análise e discussão das produções

Nesta seção, apresentamos as análises de algumas produções textuais realizadas pelos alunos, a fim de verificar os resultados obtidos com os módulos de leitura e produção textual, e fazer uma avaliação da eficácia do trabalho. Não se trata apenas de uma análise gramatical, mas de algumas categorias relacionadas com a construção textual, gêneros do discurso e textualidade, às quais têm a leitura e a escrita como suporte para o desenvolvimento de habilidades elementares.

Para as produções analisadas foram considerados também os elementos estruturais da tipologia dissertativa-argumentativa, haja vista que este módulo de produção teve como proposta a produção de um *post* em que os alunos da turma deveriam se posicionar diante de uma temática, levando em consideração a estrutura do texto dissertativo.

Sustentam, as análises aqui apresentadas, as considerações de alguns teóricos, como Bakhtin (2011, 2016) e Rojo e Barbosa (2015), que se destacaram nos estudos referentes ao tema aqui abordado. Também serviram de base algumas observações acerca do *post*, gênero eleito para o trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

A análise levou em conta alguns traços que compõem o gênero e suas situações de produção, tais como: seu conteúdo temático, forma composicional e estilo. Em vista deste trabalho se fundamentar na prática de leitura e escrita em ambiente digital, recorreremos ao conceito de gêneros à luz de Rojo e Barbosa (2015), para analisar o gênero discursivo *post*. Para as autoras, de acordo com a teoria de gêneros bakhtiniana, é um desafio tratar os enunciados multiculturais, multissemióticos contemporâneos e hipermodernos didaticamente.

Rojo e Barbosa (2015, p. 19) consideram que: “[...] o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca pois alguns desafios para a teoria de gêneros de discurso do círculo bakhtiniano. Desafios. Não impedimentos!”

É fato que, com a evolução tecnológica, vários gêneros surgiram e se propagaram, ampliando a comunicação, seja na oralidade, seja na escrita, e a exemplo disso temos o gênero discursivo *post*, que é recorrente nas redes sociais. Abrigado em plataformas ou *sites*, esse gênero tem características composicionais peculiares, assim como estrutura e estilo bem definidos.

Portanto, assim como lembram as autoras, torna-se um desafio desenvolver a leitura e a produção escrita a partir dos gêneros do discurso contemporâneos. Porém, o nosso objetivo é mostrar que é possível ampliar a leitura e a escrita partindo de discursos multimodal e multissemiótico presentes nas redes sociais.

Ancoramos a análise das produções, trazendo à tona o caráter crítico e reflexivo das leituras e produções publicadas pelos alunos em rede social. Sobre essa questão recorreremos novamente à teoria de ideologia em Althusser (1985), visto que o gênero em questão trabalhado é carregado de ideologia. Ao analisarmos uma das dimensões do gênero do discurso, o tema ou conteúdo temático, nos deparamos com a questão valorativa. Como afirma Rojo e Barbosa (2015, p. 88): “O tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, ‘único e irrepetível’, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula”.

Sendo assim, podemos compreender que o gênero discursivo, em questão, ao participar de um ambiente em que circulam vários discursos revestidos de poder, produzem apreciação de valores carregados de ideologias da classe dominante. Portanto, as práticas discursivas, nesses ambientes digitais, são investidas de ideologias à medida que incorporam e estratificam significações que estruturam as relações de poder. Sobre essa questão, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 95) esclarecem que: “A dimensão de análise de um evento discursivo como prática social procura explicar como o texto é investido de aspectos sociais ligados às formações ideológicas e formas de hegemonia”.

E como último critério de análise, nos debruçamos no campo da compreensão leitora e produção textual, investigando se, de fato, ocorreu ampliação da leitura e da escrita, observando se os alunos conseguiram ressignificar os textos lidos e discutidos, e se houve desenvolvimento na produção textual. Para sustentar as análises aqui apresentadas, referentes

à leitura, levamos em consideração os estudos de Solé (1998), que se destaca no ensino da leitura e que se alinha com a perspectiva construtivista da linguagem. Como ressalta Solé (1998, p. 22, grifo do autor), a leitura é:

Um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam a leitura. Essa afirmação tem várias consequências. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade.

As produções aqui analisadas fazem parte da última produção do módulo de escrita, o qual fez parte da Etapa 7: produção final. Insta pontuar que a escolha pela análise, apenas das produções finais, se deu por esta abranger o maior número de elementos composicionais do gênero *post*, contendo, assim: a multimodalidade típica deste gênero, as dimensões dos gêneros discursivos, o texto e os elementos estruturais da tipologia textual.

Como o objetivo desta pesquisa se limita à investigação da ampliação da leitura e produção textual, optamos pela escolha de uma produção, *post*, que englobasse um processo final de leitura e escrita, em vista de se observar se o gênero, de fato, desenvolveu a leitura e a escrita dos alunos. Sendo assim, a análise nessas produções privilegiou o processo de produção a partir das dimensões dos gêneros do discurso: conteúdo temático, estrutura composicional, estilo e alinhamento à estrutura do texto dissertativo.

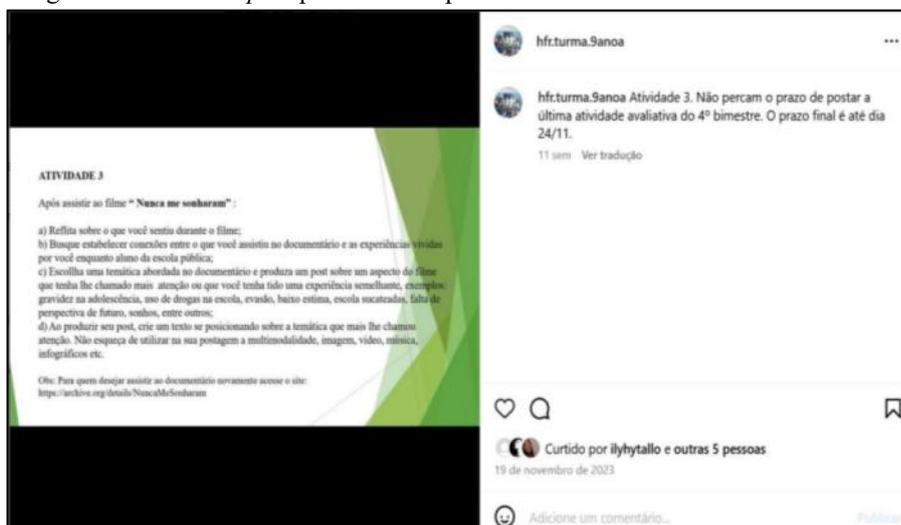
O *corpus* da pesquisa é formado por oito produções, produzidas ao final da proposta de intervenção, mas que foi resultado de um processo de outras produções executadas ao longo dos sete módulos de leitura e escrita, os quais foram idealizados como forma de intervenção da dissertação de mestrado. As produções nortearam discussões posteriores sobre a funcionalidade dos conceitos de escrita criativa no contexto escolar, assim como suas reais contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que das oito produções selecionadas, seis apresentaram grandes desempenhos em relação à produção textual e duas tiveram menor desempenho. Contudo, verificou-se que a maioria das produções alcançou o desempenho esperado pela pesquisa. Sendo assim, discutiremos a discussão a partir desses resultados.

No processo de aplicação da última etapa do módulo de leitura e escrita, foi pedido aos alunos que produzissem um *post* a partir das questões tratadas no documentário *Nunca me sonharam*, o qual os alunos assistiram em sala. Como já relatado, o documentário aborda as dificuldades vivenciadas pelos jovens da rede pública de ensino. As questões tratadas no documentário serviram de base para a temática das produções dos alunos.

O *post* abaixo publicado no perfil dos alunos, mostra as instruções para a produção que culminou com a publicação no mesmo perfil.

Imagem 27 – *Print* do *post* publicado no perfil da turma



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Como pode-se observar, a atividade de produção solicitou aos alunos que escolhessem uma temática do documentário que mais lhes chamasse atenção, e que ao produzirem seu *post* elaborassem um texto se posicionando sobre a mesma temática. Também lhes foi pedido que utilizassem em sua postagem a multimodalidade, ou seja, que ficassem livres para usar imagens, vídeos, músicas, infográficos etc.

Nota-se que antes dos alunos realizarem suas publicações no perfil da turma, fizemos um momento em sala com a produção e reescrita dos textos que seriam postados na rede social. A maioria da turma conseguiu finalizar a atividade com êxito, mas uma minoria não conseguiu, e deixamos para que fizessem sua publicação individualmente, em um outro momento.

Depois desse momento, começaram a ser publicadas algumas produções. Passemos agora à análise de algumas delas.

Imagem 28 – *Print do post da aluna IS*

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quadro 13 – Texto completo da aluna IS

O documentário *Nunca me Sonharam* aborda a temática da educação no Brasil, com foco nas experiências e desafios enfrentados pelos alunos da escola pública. Explora questões como desigualdade, acesso à educação de qualidade, evasão escolar e a importância da escola na vida dos jovens.

Acredito que todos os alunos, independentemente de estudarem em escolas públicas ou particulares, merecem ter acesso igualitário a uma educação de qualidade. Infelizmente, nem sempre isso acontece, devido às desigualdades sociais e falta de investimento na educação pública.

É destacada a desigualdade de oportunidades entre alunos de escolas públicas e particulares, evidenciando que os alunos das escolas públicas não possuem os mesmos privilégios e recursos que os alunos das escolas particulares. Isso impacta diretamente na qualidade da educação e nas perspectivas de futuro desses estudantes.

Um exemplo seria a prova que acontece todo ano, o ENEM Alunos de escolas particulares, em geral, tem uma maior taxa de aprovação no Enem em comparação com alunos de escolas públicas. Isso ocorre devido a uma série de fatores, como recursos educacionais mais disponíveis, infraestrutura adequada, professores qualificados, maior investimento financeiro e preparação específica para o exame. No entanto, é importante ressaltar que existem exceções e alunos talentosos em escolas públicas que obtêm ótimos resultados no Enem.

Acho que em todas as escolas, sendo particulares ou públicas deveriam possuir cursos preparatórios para todos os alunos. Quando saírem do ensino médio, nem todos terão condições de pagar uma faculdade caríssima, em vez de ser uma ajuda, acaba sendo uma dificuldade para alunos que não tiveram privilégios em suas escolas. Aluno de escola pública e que não tem acesso a cursinho e educação mais aprofundada sempre estará em desvantagem no Enem. Tudo que é cobrado na prova está longe de ser justo com quem não possui

Fonte: dados da pesquisa (2023).

No texto da aluna IS⁹ é possível observar que ela fez uso do recurso multimodal, imagem e música em seu *post*. Concebemos as imagens e recursos de natureza semiótica como aspectos relacionados com o estilo, logo, ao utilizar uma imagem de alguns adolescentes em contexto de sala de aula, a aluna nos mostra sobre qual temática seu texto vai tratar, além de ter utilizado como áudio em seu *post* uma música que tem por título *Way down we go*, e que tem por tradução a frase “Caminho abaixo nós vamos”. Podemos concluir que a autora do *post* fez uso dos elementos visuais e sonoros como recurso expressivo para

⁹ Para a preservação da identidade dos alunos, eles foram identificados pelas letras iniciais do nome.

antecipar a que leitura seu texto iria tratar. É possível perceber que a natureza multissemiótica do enunciado influencia na discussão do tema, pois, de acordo com o próprio Bakhtin (2016), o estilo é intrínseco ao tema.

E como podemos perceber nesta produção, a estudante conseguiu abordar a temática presente no documentário, discutindo uma das questões pertinentes que lhe chamou atenção: a desigualdade e o acesso à educação de qualidade. Sendo assim, podemos perceber que ela, ao se posicionar frente às questões tratadas, construiu um tema em seu *post* inferindo-se com base na apreciação de valor, pois conforme Rojo e Barbosa (2015), o acento valorativo é o que dá tom ao tema e à forma, e como ele será tratado no enunciado.

Portanto, no que diz respeito às dimensões dos gêneros do discurso, pode-se observar que a aluna produziu o seu *post* levando em consideração os elementos pertinentes ao gênero em questão. Observou-se que a autora, ao se posicionar sobre “desigualdade e acesso à educação de qualidade”, construiu argumentos em defesa de seu ponto de vista, produzindo assim discurso crítico e reflexivo, o que se alinha à tipologia dissertativa.

No que diz respeito ao desenvolvimento da leitura, notamos que a aluna conseguiu ressignificar as leituras que anteciparam esta atividade, e que culminou no processo de produção escrita. Ao se posicionar, ela conseguiu se apropriar de algumas ideias discutidas durante a estratégia de leitura, e as utilizou para argumentar frente ao tema abordado. Sobre essa questão, Solé (1998, p. 116) nos adverte sobre a importância de construir a compreensão leitora:

Para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto; também vimos que algumas características do texto – a superestrutura ou tipo de texto, sua organização, algumas marcas, etc., – assim como os títulos, as ilustrações que às vezes os acompanham e as informações abordadas pelo professor, por outros alunos e pelo próprio leitor, constituíam o “material” que gerava essas hipóteses ou previsões. Estas previsões, antecipações, ou seja, lá o que for, devem ser compatíveis com o texto, ou ser substituídas por outras. Quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece.

Imagem 29 – *Print* do *post* da aluna GG

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quadro 14 – Texto completo da aluna GG

Um ponto muito importante a ressaltar em relação ao documentário é o quanto a falta de perspectiva para o futuro é comum entre os estudantes de escolas públicas por variados fatores que torna muito mais difícil para eles ter um futuro bem sucedido, como uma sociedade elitista torna para esses jovens difícil conseguir um bom futuro, muitos deles não tem nenhum incentivo, os pais não tem condições de investir nos estudos.

Então o que acaba levando esses jovens a desistirem da educação é: ensino de péssima qualidade que muitos deles recebem, a falta de estrutura nas escolas, os problemas em casa, falta de oportunidades e a sociedade em si espera que eles não consigam.

Com tudo isso, muitos desses jovens deixam de crer que estudar vai mudar o futuro deles, mentes brilhantes e incríveis talentos que talvez nunca serão explorados, talvez alguns deles, mesmo com tudo isso, se esforçam muito para seguir com os estudos, mas como poderiam competir com pessoas que tiveram uma educação de qualidade, tempo, apoio familiar e etc.?

Os estudantes de escolas públicas enfrentam milhões de dificuldades, problemas de uma sociedade que infelizmente não leva como algo importante a educação e a qualidade de vida para todos, exemplo disso é a estrutura das escolas públicas que em maioria são horríveis, a junção de todos esses fatores resulta nós sonhos e perspectivas do futuro desses estudantes, que em maioria são totalmente abafados e vistos como um

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Na segunda produção analisada podemos observar que a aluna GG também fez uso do recurso de estilo, imagem e som para produzir seu *post*. Neste caso, na postagem, foi utilizada uma imagem de sala de aula sucateada e um áudio apenas com melodia triste, tais recursos foram utilizados justamente para antever o leitor sobre o que este iria ler.

A essa questão podemos apontar que tais recursos fazem parte do estilo individual do autor para compor o gênero. Sobre o recurso estilístico individual, Bakhtin (2016) discute ao dizer que o autor confere suas próprias marcas estilísticas ao enunciado. Isso se dá pelo fato de o *post* ser um gênero do discurso propício a tal reflexo de individualidade, de quem produz a linguagem desse tipo de enunciado.

Em relação ao conteúdo temático, como vemos, a aluna escolheu a temática *falta de perspectiva dos jovens para o futuro*, para se posicionar em seu texto. Podemos notar que sua

apreciação de valor sobre a educação pública é negativa, haja vista que a mesma aponta a má qualidade do ensino e a falta de estrutura nas escolas públicas como um dos fatores de déficit escolar. Esse fato é mencionado tanto no texto enunciado quanto na imagem do *post*, através da sala sucateada.

Quanto à valoração e ideologia do tema do *post* em análise, observamos que a autora não só tem uma visão negativa do ensino público, como ainda estabelece juízo de valor à causa da má qualidade de ensino, ao citar, como um dos fatores da falta de perspectiva desses jovens, é viverem em uma sociedade elitista e como a própria autora questiona: “[...] alguns deles, mesmo com tudo isso, se esforçam muito para seguir com os estudos, mas como poderiam competir com pessoas que tiveram uma educação de qualidade, tempo, apoio familiar e etc.?”.

Levando em consideração que o elemento mais importante do texto no gênero é o seu tema, podemos concluir que a produção em análise conseguiu alcançar os efeitos de sentido esperado para um bom desempenho de escrita, tendo em vista as construções de posicionamentos críticos criados pela autora.

Em relação aos elementos estruturais do texto, a autora elaborou um texto dissertativo argumentativo, se posicionando, e mesmo o texto apresentando alguns problemas de textualidade, como coesão e coerência, a aluna conseguiu ressignificar as leituras e discussões sobre o assunto, e produziu o gênero de acordo com que se esperava da proposta.

Imagem 30 – *Print do post da aluna EM*



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quadro 15 – Texto completo da aluna EM

Este documentário me fez refletir sobre as expectativas para o futuro e os sonhos de quem vive a realidade do ensino nas escolas públicas do Brasil. Estudantes, professores e especialistas discutem uma reflexão fundamental e urgente sobre o valor da educação.

Tendo como base as reflexões dos estudantes no documentário, concluímos que a atual sociedade impede que os jovens vivenciem a experiência escolar. *Nunca me Sonharam* reflete sobre o valor da educação, mostra que é preciso deixar os jovens sonharem e que os sonhos deles podem, sim, fazer do Brasil um país menos desigual.

Hj vemos que o Brasil é um lugar que a desigualdade é comum entre a maioria, pois nem todos têm a mesma oportunidade e esse documentário traz a mais pura realidade vivida pelos jovens estudantes sobre esse Brasil ser desigual com aqueles que moram em periferias ou não tem condições financeiras de investir e educação. Temos que mostrar que isso não é a nossa realidade mudar isso para que nossos Jovens possam ter um futuro melhor.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Na terceira produção analisada, a aluna EM utilizou apenas imagem como recurso de estilo. Contudo, igualmente às produções anteriores, a imagem relaciona-se ao conteúdo temático, pois observamos, na imagem, um estudante com mochila nas costas, apresentando uma fisionomia triste, e desmotivado. Tal imagem prevê sobre qual aspecto o *post* irá abordar.

Quanto ao conteúdo temático, nesta produção, notou-se que a autora apresenta uma reflexão acerca dos sonhos e expectativas dos jovens para o futuro. Portanto, a valoração suscitada pelo sujeito autor dos enunciados, trata da desigualdade social presente no Brasil. A partir dessas situações percebe-se que o texto enunciado está impregnado com posicionamento ideológico e valorativo da autora.

No que se refere à leitura e produção escrita, notou-se que a aluna ressignificou as estratégias de leitura utilizadas no módulo de leitura, e isso fica evidente nas ocorrências fraseológicas utilizadas nos seus enunciados: “Este documentário me fez refletir”, “Conclui...”, as quais demonstram senso crítico e reflexivo. Sendo assim, observou-se que a autora do *post* relacionou o contexto de produção do documentário à produção de seus enunciados, uma vez que o sujeito-autor organizou seu projeto de dizer situando-se socialmente.

Ao se posicionar e argumentar em seu texto, a estudante consegue articular os elementos constitutivos da tipologia dissertativa argumentativa pedida na proposta de produção, traçando um bom desempenho na escrita.

Imagem 31 – *Print* do *post* da aluna AC

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quadro 16 – Texto completo da aluna AC

O documentário nos mostra que a opinião e ideias dos adolescentes raramente é levada a sério, principalmente no ambiente escolar, afinal são adolescentes e sempre serão vistos como imaturos ou rebeldes pela sociedade. Mas essa opressão de ideias e opinião causa danos enormes na educação, muitos alunos acabam desistindo de ideias que poderiam transformar o ambiente escolar em um lugar melhor por conta dessa opressão.

Vale ressaltar que por conta da desigualdade muitos adolescentes têm que desistir de estudar para poder entrar de forma precoce no mercado de trabalho, devido a má condição financeira, gerando grandes impactos nos índices da educação no Brasil.

A gravidez precoce também afeta muitas adolescentes, devido à discriminação e as dificuldades da maternidade, levando as adolescentes a abandonarem a escola. Na minha opinião nós adolescentes temos uma visão muito grande dos nossos sonhos e possibilidades do futuro, e para ser honesta é muito frustrante que essa nossa visão seja negligenciada pelos adultos.

Sabemos que temos obrigações a cumprir, mas em momento algumas dessas obrigações nos impedem de sonhar em fazer uma faculdade que por causa das condições financeiras e um ensino inferior por exemplo, seria inviável. Nós adolescentes queremos mostrar o tempo todo que essa imagem de que nós somos “imaturos” está errada (por mais que não esteja totalmente errada), queremos mostrar que por mais pobre e difícil seja a nossa realidade somos capazes de ser alguém na vida. Um sonho não deve ser oprimido, uma ideia não deve ser ignorada, um adolescente não deve ser negligenciado.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Na quarta produção analisada, da aluna AC, vimos que os elementos linguísticos-semióticos são orquestrados pelo sujeito autor em função do tema que expressa seu projeto discursivo. Em outras palavras, nota-se que o tema articulado pela estudante expressa a situação histórico-social vivenciada pela maioria dos jovens da escola pública, situados em um tempo e espaço, e uma situação, a de desigualdade e dificuldades que permeiam o ambiente escolar na esfera pública.

Tendo em vista este contexto, o projeto de dizer construído nesta produção, levou em consideração o objeto do discurso do autor: “o adolescente negligenciado”. Percebe-se que o conteúdo temático do enunciado orienta o posicionamento valorativo do sujeito autor. Nesse

sentido, tem-se várias ideias articuladas pela autora para demonstrar que os jovens não têm voz e nem vez.

O sujeito autor dos enunciados se colocou no lugar de fala desses jovens, que ela cita como “negligenciado”. Podemos evidenciar isso nos seguintes enunciados produzidos pela aluna: “Na minha opinião nós adolescentes temos uma visão muito grande dos nossos sonhos e possibilidades do futuro, e para ser honesta é muito frustrante que essa nossa visão seja negligenciada pelos adultos”. Esses enunciados mostram o posicionamento da autora desta produção e o potencial crítico e reflexivo desse seu lugar de fala, como jovem e aluna da escola pública.

Logo, podemos concluir que em relação à estratégia de leitura utilizada para a produção final, a aluna atribuiu significado e compreensão ao que foi lido e discutido em sala, ressignificando, assim, os seus conhecimentos em seu texto. Sendo assim, compartilhamos com as ideias de Solé (1998, p. 71), de que: “Estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato do leitor ser consciente do que entende e do que não entende para poder resolver o problema com o qual se depara”.

Nota-se, ainda, que a autora, ao construir o seu texto enunciado, se vale de argumentos em defesa do seu ponto de vista, o que se alinha às características da tipologia dissertativa. Sendo assim, concluímos que a aluna teve um bom desempenho em relação aos objetivos desta pesquisa.

Imagem 32 – *Print do post da aluna KM*



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quadro 17 – Texto completo da aluna KM

O documentário *Nunca Me Sonharam* fala sobre os problemas na juventude e na escola.

A maioria dos adolescentes tem muitos problemas, tanto na escola, quanto em casa, e os problemas em casa, acabam fazendo os adolescentes ficarem ruins na escola. Muitos professores julgam os alunos sem saber o motivo de não prestarem atenção na aula ou não conseguirem se concentrar.

Os jovens sofrem muito preconceito no dia a dia, apenas por existir, e isso torna a vida deles bastante complicada, as pessoas deveriam começar a tentar compreender o lado deles e julgar menos.

A palavra de ordem que ficou desse documentário, foi: a importância que o ensino tem na vida dos jovens, tanto para seguirem uma carreira profissional quanto para serem jovens melhores, bem decididos e sem problemas futuros.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Nesta produção podemos observar que a aluna KM buscou destacar um aspecto bem peculiar abordado no documentário, trazendo como temática para o seu texto, qual seja, o universo dos jovens e suas problemáticas. Outro aspecto válido a se mencionar, diz respeito à escolha pelo recurso estilístico imagem, em que se nota que o sujeito autor articulou bem a imagem com seus enunciados, já que na imagem temos uma adolescente com uma fisionomia triste e preocupada, o que demonstra uma estreita relação com os aspectos levantados sobre os jovens.

Dessa maneira, entendemos que as escolhas linguísticas e semióticas feitas na tessitura deste *post* deixa entrever o posicionamento ideológico e valorativo da autora em relação ao tema tratado. Para além disso, temos ainda nos enunciados finais uma reflexão importante e necessária levantada pela aluna: “[...] a importância que o ensino tem na vida dos jovens, tanto para seguirem uma carreira profissional quanto para serem jovens melhores, bem decididos e sem problemas futuros.”

A partir do exposto, compreendemos que a produção em questão levou em consideração todos os aspectos constitutivos do gênero e da tipologia textual, atribuindo condições necessárias para a compreensão da leitura e escrita.

Imagem 33 – *Print do post da aluna ED*

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quadro 18 – Texto completo da aluna ED

Nunca me sonharam é um documentário que retrata a realidade da educação brasileira mostrando como estudantes e profissionais, de diversas partes do território brasileiro vivenciam as dificuldades no ensino público.

Uma das coisas da qual eu achei mais interessante foi que o documentário mostrou a verdade sobre como muitas e muitas escolas do Brasil todo enfrentam os mesmos problemas em relação ao racismo, machismo, gravidez na adolescência, pobreza, abandono escolar, e violência. E como muitos e muitos jovens enfrentam e lidam com a escola.

Tudo isso me fez refletir sobre a nossas vivências na escola pública, as nossas dificuldades em vencer os estudos e o fato da escola não conseguir compreender nossas dificuldades financeiras e por conta disso não conseguimos aprender.

A partir das falas dos alunos que contaram suas experiências de vida na escola pública, pude perceber que as escolas não estão preparadas para receberem os alunos e não sabem lidar com as dificuldades trazidas por eles de casa e que acabam prejudicando seu desempenho na hora de aprender.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Sabendo que para compreender e apreender o conteúdo temático de um gênero é preciso relacioná-lo com o objeto de estudo e o autor, conforme salientam Rojo e Barbosa (2015). Na construção deste *post* podemos observar que a unidade de sentido construído pelo documentário, orientou o posicionamento ideológico e valorativo do produtor do gênero em questão.

Isto implica dizer que o sujeito autor nesta produção organizou seu projeto de dizer, situando-se socialmente afetado pelo contexto abordado no documentário, quando constrói os seguintes enunciados: “Tudo isso me fez refletir sobre a nossas vivências na escola pública, as nossas dificuldades em vencer os estudos e o fato da escola não conseguir compreender nossas dificuldades financeiras e por conta disso não conseguimos aprender”. Isso demonstra que os seus enunciados se relacionam com o contexto de produção. Nesse sentido, notamos

que o posicionamento construído nesta produção diz respeito à escola pública não saber lidar com os problemas trazidos pelos alunos para o ambiente escolar, e que a escola não está preparada para receber esses alunos com dificuldades.

Quanto ao aspecto da leitura e produção escrita, observou-se um potencial reflexivo e crítico na defesa de seu ponto de vista. Concluímos, então, que a aluna ressignificou o processo de leitura e construção do gênero, o que refletiu na sua produção escrita. Outra questão pertinente, e objeto de avaliação, diz respeito à construção de suas ideias, que se adequam à tipologia em questão pretendida para a produção. Com isso, compreendemos que nos quesitos analisados, a produção teve bom desempenho.

Vale mencionar que dos 34 alunos, 30 realizaram a produção final, publicando-as no perfil do Instagram. Optamos pela análise de apenas oito produções, para melhor sintetizarmos os rendimentos e fazermos a discussão acerca dos resultados. Sendo assim, faremos as análises das produções que não alcançaram os objetivos esperados pela pesquisa, porém, vale destacar que essas não foram as únicas produções a não alcançarem o esperado.

Observou-se que este desempenho pode estar associado à falta de dedicação de alguns alunos durante as aulas, ausência na realização de algumas atividades e, principalmente, participação durante a escrita e reescrita do texto da produção final durante o momento da aula.

Imagem 34 – *Print do post do aluno YS*



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quadro 19 – Texto completo do aluno YS

Filme-base: Nunca Me Sonharam.

O filme/documentário se trata de um aglomerado de depoimentos sobre vidas tristes e ou miseráveis, que (por minha memória de peixinho dourado) irei depor sobre 2 testemunhos específicos sendo o de uma mãe e de um pai (extremamente jovens).

Começando pela mulher que devia ter entre 21 a 25 anos e uma filha de quase 6, mostra que essa é dona de uma vida extremamente difícil ainda mais tendo que trabalhar de dia e estudar a noite.

Enquanto a mulher estuda o homem trabalha apenas pelo que entendi e lembro do documentário ele trabalha de dia e tarde e não mais estuda. Então como "posicionamento" ou opinião o autor do documentário viu um bando de gente na miséria e decidiu lucrar nisso. Nenhum "filme" tem entrada ou acesso totalmente gratuito e esse não deve ser diferente, mas mostra muitos acontecimentos estranhos e tristes e apenas isso.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A respeito da produção acima, podemos observar que o aluno não conseguiu relacionar o estilo do gênero ao seu conteúdo temático, haja vista que a imagem que compõe o *post* mostra a imagem ilustrativa de divulgação do documentário, e o texto enunciado do aluno não aborda um aspecto trabalhado no documentário, e sim uma síntese de alguns fatos observados por ele.

Nota-se, ainda, que o aluno não conseguiu se posicionar acerca da temática apresentada no documentário, nem conseguiu refletir sobre os diversos aspectos mencionados através dos relatos dos jovens entrevistados. Logo, o sujeito autor não conseguiu relacionar as eventuais situações apresentadas no documentário com as vivências dos jovens ou com a sua, no contexto escolar da rede pública de ensino.

Concluimos, portanto, que o estudante não conseguiu ressignificar as leituras e discussões feitas em sala durante os módulos de leitura, e assim não conseguiu refletir sobre a problemática levantada no documentário. No que diz respeito à tipologia argumentativa, o autor desviou-se do tema, apresentando posicionamento fora da reflexão crítica criada pelo documentário e discutida em sala.

Vale lembrar que este aluno não participou do momento da escrita e reescrita durante a aula, pois faltou no dia da realização da atividade, mas foi dada a oportunidade de ele realizá-la em um outro momento.

Imagem 35 – *Print do post* do aluno MS

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quadro 20 – Texto completo do aluno MS

É um documentário brasileiro que retrata a realidade do ensino médio em escolas públicas no Brasil. O filme aborda os desafios enfrentados por alunos, professores e gestões como a desigualdade social, a falta de estrutura das escolas e a importância da educação para transformar vidas. Ele busca incentivar reflexões sobre a educação no país e a necessidade de investir e valorização dos profissionais da área.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Nesta produção tem-se a presença do estilo e imagem utilizados pelo autor, como característica deste tipo de gênero. Mas, nota-se que, em seu conteúdo temático, o sujeito autor não aborda um aspecto trabalhado no documentário e em seu texto enunciado, havendo apenas uma síntese, resumo do que trata o filme.

Desta feita, o aluno não conseguiu se posicionar valorativamente e refletir sobre os diversos aspectos abordados no documentário. Em vista disso, concluímos que não houve compreensão significativa da leitura, refletindo em um desempenho insatisfatório para a pesquisa.

Ainda sobre a tipologia dissertativo-argumentativa, observou-se que o sujeito autor não elaborou o seu texto como se pretendia na proposta, ou seja, não conseguiu relacionar, organizar fatos, opiniões em defesa de um ponto de vista. Com isso não obedeceu à estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

Passamos agora à análise composicional do gênero nas produções acima. Para refletirmos sobre os aspectos composicionais insta lembrar que esses elementos nos permitem compreender as marcas linguísticas e semióticas que determinam, demarcam e sinalizam para as relações de sentidos discursivizadas por meio do conteúdo temático.

Sobre a forma composicional, deixamos para o final as análises, para em conjunto tecermos comentários dos *posts* publicados, haja vista que a maioria apresentou a mesma estrutura. Conforme Rojo e Barbosa (2015), a construção composicional está a serviço de fazer ecoar o tema dos enunciados.

Inicialmente, ao analisarmos as produções, percebemos uma grande similaridade encontrada na forma como elas são compostas e como elas são apresentadas. Todas elas apresentam as seguintes características:

1. Imagem e (ou) áudio do *post*: neste item específico, os autores dos *posts* apresentam na composição de sua postagem imagens e/ou áudio, referentes ao assunto que será abordado ao longo dos enunciados. Essas imagens e/ou áudios são utilizados de forma que exista uma relação entre o conteúdo temático estabelecido ao longo dos enunciados e, também, que seja atrativo ao interlocutor, para que o enunciado seja lido e visualizado;
2. Texto do *post*: nesta parte do *post* os autores apresentam o assunto abordado com um aceno valorativo, o que se relaciona com conteúdo temático. Nesses enunciados, os autores apresentam defesa de um ponto de vista que se relaciona com o tema e estilo:
 - a. A autoria do *post*: neste caso os autores dos *posts* são os mesmos, representados pelo nome do perfil da turma no Instagram – *hfr.turma.9anoa* – em que todos tiveram acesso livre;
 - b. A data de publicação do *post*: neste aspecto a própria rede social, o Instagram, por assim dizer, apresenta o momento em que foi publicado o *post* na rede social.

Sobre tais aspectos conseguimos perceber que a maioria dos alunos conseguiu compreender a estrutura composicional do gênero, utilizando os diversos recursos para deixar sua produção mais atrativa. Ao estruturarem imagem e/ou áudio junto ao texto escrito, além de trazerem questões importantes a serem debatidas, deixaram a leitura dos *posts* mais apreciativos.

Vemos nas produções aqui analisadas, os sujeitos autores das postagens conseguiram explorar posicionamentos valorativos partilhados no texto enunciado. Ao considerarem a realidade social na qual se encontram inseridos, os autores fizeram recortes de um tema para seu texto e teceram sobre ele um juízo de valor que nos permitiu, como leitores, identificar

seus posicionamentos. Isso nos mostra que a maioria dos sujeitos da pesquisa estabeleceu compreensão durante os módulos de leitura e, posteriormente, conseguiram produzir o gênero discursivo em questão, construindo textos enunciados posicionando-se de forma crítica e reflexiva. Segundo Bakhtin (2011), toda palavra sempre está à procura da compreensão responsiva.

Outro ponto válido que discorre nossa análise, é sobre o papel social e educativo que o gênero em questão representa para os seus usuários. Anteriormente, neste estudo, levantamos o seguinte questionamento acerca das redes sociais enquanto comunicação de massa: “Em que medida as redes sociais vêm se constituindo como aparelho ideológico, partindo da perspectiva althusseriana, isto é, em espaços de disseminação ideológica?”. Retornamos à pergunta mais uma vez, para podermos refletir sobre o papel da produção de conteúdos nas redes sociais e os impactos deles na construção e formação de seus usuários, no caso particular dessa pesquisa, os estudantes.

Tomando como base as discussões de Althusser (1985), já tecidas antes, sobre ideologia, aparelho ideológico do Estado e aparelho ideológico de informação, traçamos algumas análises importantes sobre essa questão referente ao gênero em questão. Como já foi dito anteriormente, o autor designa um certo número de instituições distintas e especializadas, que irão compor os aparelhos ideológicos do Estado, dentre esse número de instituições encontra-se o aparelho ideológico de informação: a imprensa, o rádio, a televisão etc., ou melhor, os meios de comunicação e informação. Com o advento da internet e crescimento da informação via *Web* temos, portanto, a internet como o mais novo aparelho ideológico de informação, na perspectiva althusseriana.

Como o gênero trabalhado nesta pesquisa pertence ao universo das redes sociais, insta trazer a discussão acerca de como as redes sociais, assim como os demais aparelhos ideológicos do Estado, regulam e produzem ideologias como subproduto de uma classe dominante. Partindo das discussões aqui travadas, podemos concluir que a internet e as redes sociais podem ser compreendidas como meio comunicação de massa. Sendo assim, concluímos ainda que a rede social Instagram, enquanto ferramenta, possibilitada por meio de internet e de disseminação ideológica, pode ser compreendida como um aparelho ideológico de informação.

Neste sentido, é importante perceber essas relações sociais e ideológicas, que permeiam os espaços das redes sociais para que seus usuários – os estudantes – possam utilizá-las de forma consciente e crítica. Cabe pontuar que as redes sociais têm um papel crucial nas práticas sociais de seus usuários, e no tocante a esta pesquisa, ela se tornou um

suporte interessante para trabalhar as práticas escolares, como leitura, análise da língua e produção escrita, a partir do gênero discursivo *post*.

Nesse contexto, vê-se que o objetivo desde o início nesta pesquisa foi, através das redes sociais e do gênero em questão, trabalhar a criticidade dos alunos, mostrando-lhes que o espaço das redes sociais pode e deve ser um lugar de interação de discursos, de diálogos possíveis e de possibilidades de informação e formação.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o papel da escola, ao trabalhar os gêneros do discurso no ambiente das redes sociais, é primeiro conscientizar os estudantes do uso responsável desses aplicativos e, segundo, ajudá-los a construir seu senso crítico e serem adultos mais críticos e éticos.

Como foi explicitado no capítulo teórico sobre ideologia, trazermos essas questões para discutirmos acerca da construção de conteúdo e posicionamento dos sujeitos autores das produções aqui analisadas. Como partimos do conceito de ideologia na perspectiva de Althusser (1985) e Bakhtin (2014), é de suma importância lembrarmos tais conceitos para fazermos um paralelo destes nas produções analisadas. A ideologia, para Althusser (1985), é um sistema de representações, composto por imagens, conceitos, mas, antes de tudo, estruturas que se impõem aos homens, isto é, referem-se à relação “vívida” dos homens no seu mundo. Para Bakhtin (2014), o produto ideológico, que é um signo, reflete e refrata a realidade, tem um significado e remete a algo que lhe é exterior, mas é um fragmento material dessa realidade.

Nessa perspectiva, tecemos algumas discussões sobre a construção ideológica nas produções aqui analisadas. Levando em consideração os posicionamentos construídos e defendidos nos *posts* elaborados pelos sujeitos autores, pudemos perceber que a ideologia se faz presente nestes discursos. Isto porque os participantes da pesquisa, ao tratarem das questões pertinentes ao espaço escola pública, levantaram argumentos, estabelecendo uma visão crítica sobre o ensino, a estrutura das escolas e as desigualdades presentes no ambiente escolar público, e como isso tudo contribui para a má qualidade de ensino.

Se para Althusser (1985) a ideologia são representações, estruturas que se impõem aos homens, e estas são vivenciadas no mundo de forma inconsciente, temos, portanto, nos discursos analisados, essas representações transferidas para as imagens criadas pelos sujeitos do espaço, escola pública como um lugar de lutas e disputas, representado pelas dificuldades vivenciadas por esses alunos que são, na maior parte, vítimas de um sistema opressor. Observamos, portanto, na maioria dos textos, argumentos carregados de ideologia, como

forma de enfrentamento desses alunos pela busca de uma consciência por condições mais igualitárias de ensino.

É importante ressaltar que, para Althusser (1985), existem os aparelhos ideológicos do Estado e os aparelhos ideológicos de informação, nesse caso a televisão, o rádio, o jornal ou a internet, como objetos reguladores da ideologia. Tem-se, dessa forma, no ambiente das redes sociais, os *posts* como gênero do discurso carregado de informação ideológica, que na sua maior parte disseminam informação de uma classe dominante e que, portanto, delineiam a forma de pensar de seus usuários, e reflete na ideologia, que por sua vez será a da classe dominante.

Neste sentido, deve-se esclarecer que nem todo discurso produzido nas redes sociais, em *posts*, é educativo no sentido de formar senso crítico. Logo, deixa-se clara a necessidade de se divergir, ponderar, enfrentar e combater discursos alheios que possam ser ofensivos, de ódio ou que atacam a posição ideológica de seus usuários.

Como este estudo trata particularmente da linguagem, não podemos deixar de citar a ideologia no campo da língua. Neste sentido, Bakhtin (2014) nos esclarece que numa relação, cujos intermediários são os signos, é a interligação constante entre infraestrutura e superestrutura que gera as ideologias que tanto reproduzem e mantêm a ordem social, quanto discutem e subvertem as relações dadas nesse contexto.

Nessa perspectiva, temos que os discursos produzidos pelos participantes da pesquisa, os signos linguísticos, são frutos da interligação da superestrutura (classe/ideologia dominante) e infraestrutura (classe trabalhadora/ideologia minorizada). Assim, o discurso produzido pelos sujeitos parte de uma consciência da realidade concreta, as vivências desses sujeitos no ambiente da escola pública, isto porque argumentos criados por eles exteriorizam a realidade material como acesso à educação de qualidade, desigualdade no ensino público, falta de estrutura etc. Em síntese, a consciência dos sujeitos autores está impregnada de conteúdo ideológico que não pode ser explicado fora das relações de produção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciarmos esta seção, deve-se lembrar as inquietações que motivaram a realização desta pesquisa, e que foram relatadas no início deste trabalho. Primeiramente, o trabalho fundamentou-se em analisar o funcionamento da linguagem do gênero do discurso *post*, com a finalidade de observar o desenvolvimento da leitura e produção textual a partir de enunciados multissemióticos.

Este trabalho, portanto, alinha-se à necessidade de se trabalhar as práticas de linguagem do ambiente digital, as redes sociais, e suas diversas linguagens (texto escrito e oral, imagem estática e em movimento, música, áudio e sons diversos), possibilitando aos alunos aprendizagens significativas, partindo das práticas cotidianas dos jovens aprendizes, tornando o trabalho docente mais prazeroso.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada de maneira interventiva, a fim de investigar, através dos módulos de leitura, escrita e divulgação ao público, se o gênero do discurso *post* possibilitou a ampliação da leitura e escrita dos alunos, criando o ato crítico e reflexivo na prática leitora, com a produção de *posts*, gênero que possibilita a escrita criativa.

Sabe-se que o processo de ensinar e aprender impõe uma série de desafios, e trabalhar com um gênero discursivo em ambiente digital, como o *post*, é um convite a sair da zona de conforto, já que mais do que recursos, exige práticas metodológicas sistematizadas e estratégias eficazes para o processo de aprendizagem e apropriação de um gênero, que embora seja conhecido pelos alunos, por eles serem da geração conhecida como “nativos digitais”, estes não dominam as práticas de linguagem presentes nesse gênero.

Logo, a avaliação do resultado deste trabalho pautou-se pela análise de alguns textos produzidos, considerando, sobretudo, os aspectos pertinentes aos gêneros do discurso, como seu conteúdo temático, forma composicional e estilo, baseados nas abordagens dos gêneros do discurso de Bakhtin (2011, 2016) e Rojo e Barbosa (2015). Levou-se em consideração o processo de construção de sentido nos textos enunciados presentes nas produções finais, *post* de rede social, para avaliar a ampliação leitora.

A pesquisa mostrou que é possível trabalhar os gêneros do discurso em ambiente digital e desenvolver a leitura através de um gênero que está mais próximo do universo do aluno. Pois, a partir das análises feitas, observou-se que os alunos conseguiram ressignificar as leituras, trazendo, para suas produções, suas experiências, suas opiniões e expectativas enquanto sujeitos sociais.

Sendo assim, constatou-se que a produção do gênero *post* como ferramenta para desenvolver as práticas de linguagem, além de estimular a escrita prazerosa, possibilitou a leitura com textos mais estimulantes, reflexivos e críticos. No caso da produção, *post*, leituras, escritas e publicações foram o elo para o bom desempenho final. Então, considerando o objetivo maior da pesquisa, concluímos, como avaliação, que o processo da construção das produções se tornou o ponto mais importante das situações de ensino-aprendizagem. Desse modo, compartilha-se com Solé (1998, p. 170), quando afirma que:

Para avaliar os alunos, durante seu processo, averiguando se falham ou se obtêm sucesso, além de verificar em que está tentando inferir o porquê. Mas também para avaliar a própria intervenção, o ensino, para ajustá-lo progressivamente, para adaptá-lo, modificá-lo e enriquecê-lo. Este – e não outro – é o sentido global da avaliação do ensino da leitura.

Para tanto, os resultados mostrados nesta pesquisa confirmam que é imprescindível que os professores de Língua Portuguesa repensem suas práticas para fazer da leitura um percurso para ressignificar a educação, pois ler não é somente uma prática que pode melhorar a escrita, mas também um meio para desenvolver o senso crítico e exercer a cidadania.

Sendo assim, a intervenção sugerida aqui é passível de adaptação, de acordo com as diferentes realidades e contexto sociocultural dos alunos. Dessa forma, espera-se que os resultados desta pesquisa venham colaborar com a importância em se trabalhar os gêneros do discurso em ambiente digital, e em se pensar a respeito da integração entre as práticas de leitura e escrita através de gêneros multimodais, como o *post* de rede social.

Logo, enquanto professora e pesquisadora, posso concluir que a partir da aplicação desta pesquisa no Mestrado Profissional pude repensar minha prática docente, fazendo do trabalho com a leitura e escrita do gênero do discurso *post* um caminho de ressignificação da leitura, pois ler não é só uma prática para melhorar a escrita, mas um instrumento potente para desenvolver o senso crítico e exercer a cidadania. E esta pesquisa me possibilitou refletir, através da estratégia de leitura e produção aqui utilizada, sobre a educação como meio de transformação social, isto porque o percurso metodológico da intervenção didática aplicada me fez ter um olhar mais atento e crítico sobre a comunidade escolar em que trabalho e convivo.

Do ponto de vista dos sujeitos pesquisados, pode-se notar um grande envolvimento e participação ao longo das atividades, mas não só isso; notou-se, também, o despertar para as questões pertinentes vivenciadas por esses adolescentes não só no ambiente escolar, mas na

sociedade como um todo. A cada etapa concluída, a cada discussão e produção, percebia-se o interesse pelas temáticas, pois muitas delas faziam parte do universo de cada estudante.

Partindo desse pressuposto, espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possam contribuir para se pensar o ensino de língua por outra perspectiva, valendo-se dos gêneros em ambientes digitais e se apropriando das habilidades dos educandos, para criar, dentro do espaço escolar, novas oportunidades, novas metodologias para desenvolver a leitura e a escrita. É importante observar que a ideia de novas metodologias traçadas nesta pesquisa sempre privilegiou a leitura como um despertar crítico para as questões sociais, identitárias e ideológicas, pois o desenvolvimento da leitura não deve se centrar somente na compreensão de tópicos frasais, mas na construção de ideias, tomadas de posicionamento e, sobretudo, no que envolve o caráter crítico e social que se relaciona com a linguagem.

Portanto, este estudo, que teve como foco desenvolver a competência leitora a partir de novas estratégias de ensino em ambiente digital, possibilitou-me, como professora, sustentar um compromisso com a transformação social por meio da educação, especialmente para o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

@danielves. **Instagram**, 2023. Disponível em: <http://instagram.com/p/nVly8LOHw2/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

@fredguedes9. **Instagram**, 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/p/nUPtk_qucY/. Acesso em: 27 jul. 2023.

@liliaschwarcz. **Instagram**, 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZcnJQxPvc4/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

@vejanoinsta. **Instagram**, 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CYFFYZcNZXk/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng%3D%3D>. Acesso em: 27 jul. 2023.

@vinisampayo. **Instagram**, 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CvD2w5Qtf4K/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M. Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão – PR, v. 9, n. 16, jan./jun. 2020.

AL-BAHRANI, A.; PATEL, D.; SHERIDAN, B. Engaging students using social media: The students' perspective. *International Review of Economics Education*, v. 19, p. 36–50, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1477388015300025?via%3Dihub>

ALMEIDA, S.; PEREIRA, M.; AMORIN, M. Dialogia da linguagem em *post* de *facebook*: Pressupostos bakhtinianos em gênero Discursivo digital. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, Ano 28, n. 82, CiFEFiL, jan./maio 2022.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARAÚJO, J. Reelaborações de gêneros em redes sociais. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs). **Redes Sociais e ensino de língua**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

AU, W. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. *In*: APPLE, M. W; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BAKHTIN, M. (1928). **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. (1952-53). Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. (VOLOHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra; rev. 6ª.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARTON, David; LEE, Carmen. Linguagem online: textos e práticas digitais. Tradução do inglês por Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2018.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Editora da PUC-SP, 1999.

BUZATO, M. Três concepções para o estudo de redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs). **Redes Sociais e ensino de língua**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CASTEL, M. **Sociedade em rede**. A era da informação: Economia, Sociedade e cultura, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, R. A História ou a leitura do tempo. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Original em francês - 2007.

COSTA-HÜBES, T. C. A prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e coerência textuais. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREGOL, F. A. **A dimensão social e a dimensão verbo-visual do gênero “post em rede social”**: linguagem multissemiótica e dialogismo. 2020, 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, UNIOESTE, Cascavel-PR, 2020.

GUIMARÃES, E. **Texto discurso e ensino**. 1ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo : Contexto, 2021

COSTA-HÜBES, T. **A prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos**. *Percursos Linguísticos*, Vitória (ES), V. 7, N. 14, p.270-294, 2017.

KRESS, G. *Literacy in the New Media*. London: Routledge, 2003.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

LOPIS-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudos de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XV, LAEL/PUC-SP, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros discursivos & oralidade e escrita**: o texto como objeto de ensino na base de gêneros. Recife: PG em Letras, UFPE, 2001, (mimeo).

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais**: Definição e funcionalidade. 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defi. Acesso em: 20 maio 2023.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MARIA FARINHA FILMES. Nunca me sonharam. Trailer. **Youtube**, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KB-GVV68U5s>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MEDEIROS, Z. Gêneros, multimodalidade e letramentos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 581-612, 2014.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MONTEIRO, L. A internet como meio de comunicação: possibilidades e limitações. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM. XXIV). **Congresso Brasileiro da Comunicação**, Mato Grosso do Sul, setembro de 2001.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

MTS INTERNET BABY FULL VERSION. **Youtube**, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rg37kafMsWk>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PAVEAU, M.-A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes, 2021.

RAMONET, I. **Os novos Estados de vigilância**. 2015. Disponível em: [Cartamaior.com.br/https://www.alainet.org/en/node/172877](https://www.alainet.org/en/node/172877). Acesso em: 27 jun. 2023.

RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. *In*: ARAÚJO, J.; RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, C. B. **Gêneros Discursivos e Atos de fala no Facebook**: Uma análise de *posts* e memes relacionados às eleições para a presidência do Brasil em 2014. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Lisboa, 2015.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: _____ (Org). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo-SP: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2005.

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

ROJO, R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. *In*: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. (Orgs). **Gêneros de texto: Caracterização e ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2008. Cap. 1, p. 9-43.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na rede na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, ago./dez., p. 206-216, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 11. 1999.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL 2011; SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões: Letras de Hoje, v. 46, n. 1, p. 37–45, 2011.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 449-469, jul./dez. 2017.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Categorias de texto: significantes para quais significados? In TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.); FINOTTI, Luísa Helena Borges (Org.) ; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho de (Org.) . *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. 1ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2007.

VOLÓCHINOV, V. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Atividade aplicada aos alunos

Atividade 1

(Gênero discursivo *Post*)

Analisando o gênero

Observe atentamente o *post*, analisando seu conteúdo e forma composicional.

POST 1



Perdemos a nossa solidariedade e o senso de justiça.

LiliSchwarcz

Curtido por lehtciaa_ e outras pessoas

liliashwarcz Há temas e imagens que nos invadem sob a forma de culpa, vergonha, desânimo, remorso, tristeza mesmo. Pensei em não escrever e não divulgar imagens e situações perversas como essa. Mas racismo e xenofobia matam e é importante que a branquitude se manifeste sobre essas questões que dizem respeito a todos, todas e todes nós. Pois bem, não consigo parar de pensar no assassinato público, porque filmado, do congolês Moise Kabamaabe.

LILIASCHWARCZ
Publicações

Moïse veio para o Brasil em 2014 com a mãe e os irmãos, como refugiado político, para fugir da guerra e da fome. Ele trabalhava por diárias em um quiosque perto do Posto 8, na Barra da Tijuca. A família diz que o responsável pelo quiosque estava devendo dois dias de pagamento para Moïse e que, quando o congolês foi cobrar, foi espancado até a morte.

Moïse foi agredido de várias formas: jogado no chão, levou socos, foi espancado com um pedaço de madeira e teve as mãos e pernas amarradas. A corda teria sido ainda usada em seu pescoço. O congolês teria ainda apanhado nas costelas com um taco de beisebol, até desmaiar.

Ele não é exceção mas regra no Brasil. Não é possível que novamente pratiquemos o eufemismo de não dizer que o jovem congolês foi espancado até a morte num quiosque na Barra da Tijuca chamado, ironicamente, de "Tropicália". Tudo à beira mar na praia da "cidade maravilhosa".

É possível dizer que esses quiosques são dominados pelas milícias e que a linguagem dessas organizações fora da lei é a violência. Verdade. Mas nada explica a falta de solidariedade diante de uma pessoa massacrada no meio da rua. Não há como normalizar a barbárie. A pergunta é a mesma: aonde foi parar a nossa humanidade? Sem resposta.

Ver todos os 685 comentários

liliashwarcz @dra_francirosoy_campos nunca saímos dela

liliashwarcz @andrade_gioh sem resposta

1 de fevereiro · Ver tradução

POST 2



CULTURA
Superman bissexual marcou mundo das HQs em 2021

vejanoinsta • #RETROSPECTIVA VEJA | Na edição 'Superman: Son of Kal-EI', Jon Kent, o filho do velho Super-Homem com Lois Lane, revela-se bissexual. O garoto está à beira de uma crise de burnout, exausto das responsabilidades como o novo Homem de Aço, e é acolhido pelo amigo, ativista e meta-humano Jay Nakamura. A certa altura, os dois se beijam com naturalidade e iniciam uma relação de amor. O episódio desencadeou uma onda de apoios e protestos. No fim, mostrou que parcela cada vez maior da sociedade — ainda bem! — não tolera mais desrespeito e pressiona por mudanças. Leia mais em #VEJA (link na bio e nos stories).

Assine #VEJA a partir de R\$ 19,90. Acesse veja.com.br/assine

#cultura #quadrinhos
 21sem Ver tradução

1. Qual assunto é abordado nos *posts*?
2. Com que objetivo os autores construíram os *posts*?
3. Como os *posts* analisados podem ser classificados (desabafo, protesto, homenagem, informativo, indiretas)?
4. Que elementos nos *posts* levaram você a esta conclusão?
5. Os *posts* apresentam uma crítica? Se sim, qual?
6. O texto dos *posts* se assemelham a qual tipo textual, narrativo, descritivo, dissertativo ou injutivo?
7. Os *posts* apresentam um posicionamento do autor, há defesa de um ponto vista? Se sim, como o autor utilizou seus argumentos em defesa do seu ponto de vista?
8. Em quantas partes os *posts* se dividem? Quais são essas partes? Como elas se relacionam entre si?

APÊNDICE B – Atividade aplicada aos alunos

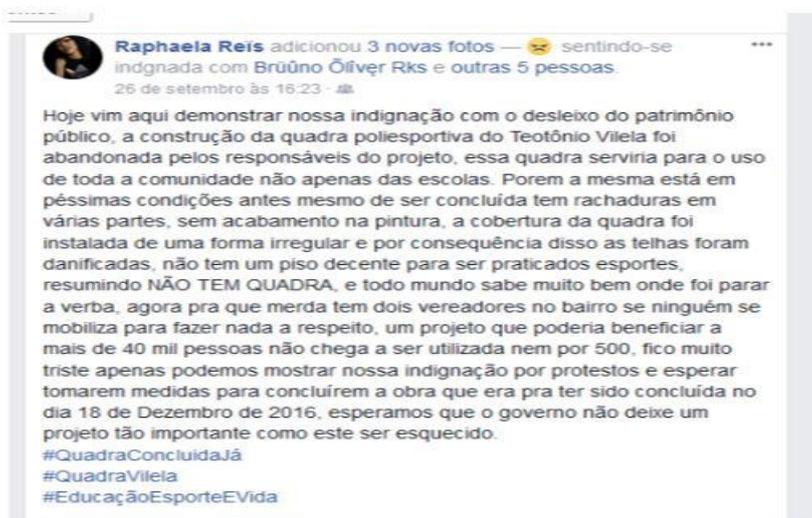
Atividade 2

A partir da leitura dos *posts*, faça uma análise observando alguns elementos recorrentes num *post*, tais como:

- ✓ A variante linguística
- ✓ O tipo textual
- ✓ A linguagem predominante
- ✓ Quais aspectos se assemelham a um texto dissertativo, narrativo, descritivo, injuntivo etc.
- ✓ Perceberem o poder de convencimento, persuasão na construção do *post*.

Em seguida será feita uma discussão a respeito da sua temática, contexto de produção e recepção desse gênero.

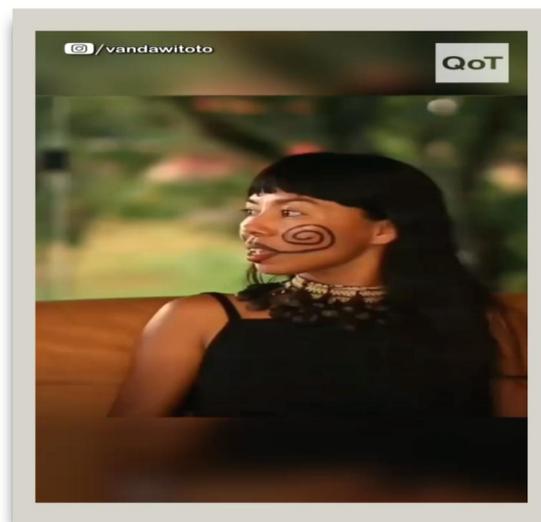
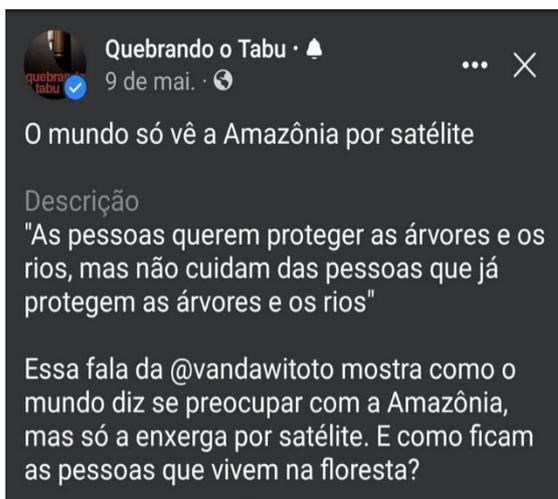
POST 1 e 2



Texto 2



POST 3 e 4



- 1) Os *posts* apresentam qual variedade linguística?
- 2) Qual o conteúdo dos *posts*?
- 3) Quem você acha que provavelmente escreveu o *post*? Qual a intenção do autor ao criar o conteúdo dos *posts*?
- 4) Qual a tipologia textual predominante nos *posts*: dissertativo, narrativo, descritivo, injuntivo?

APÊNDICE C – Atividade aplicada aos alunos

Atividade 3 (Gênero discursivo *Post*) Analisando o gênero

O jogador Daniel Alves publicou na sua rede social Instagram as seguintes mensagens falando sobre o episódio da banana lançada no campo:

POST 1

POST 2



Os dois *posts* acima foram publicados na rede social Instagram, no perfil pessoal do jogador. Vamos analisar o *post*, levando em consideração seus aspectos multimodais. Abaixo estão listadas algumas estratégias discursivas a serem analisadas no *post*:

- Intertextualidade e referenciação;
- O lúdico;
- Ironia;
- Hibridismo linguístico (características da oralidade na linguagem escrita);
- Monitoramento x continuum;
- Metáforas;
- Gírias, disfemismos e neologismos;

h. Manutenção e ameaça da face.

A postagem de Daniel Alves feita, na rede social Instagram, no dia seguinte ao episódio, já tem um tom mais político e generalizado? O que você acha disso? Existe uma diferença de tom e de abordagem nessas duas mensagens?

Responda:

1. Qual delas é mais política? O que te leva a pensar isso?

2. Qual delas é mais espontânea? O que te leva a pensar isso?

3. O *post* 1 apresenta marcas da linguagem coloquial e oral, identifique-as. Explique qual foi a intenção do autor do *post* ao usar este tipo de linguagem?

4. Você acha que o jogador foi irônico no *post* 1? Por quê?

5. O texto do *post* 2 é mais elaborado. Você acha que Daniel Alves pode ter recebido alguma ajuda para escrever esse texto? Quem poderia ter ajudado o jogador a redigi-lo? Por que essa pessoa faria isso?

6. O *post* 2 apresenta intertextualidade, ou seja, a parte verbal do *post* dialoga com duas letras de músicas. Qual o objetivo do autor ao fazer referência a essas músicas em seu *post*?

7. No *post* 2 o jogador articula a linguagem e seu poder de convencimento fazendo uso de metáforas, você consegue identificá-las? Por que ele usou esse tipo de linguagem no seu *post*?

8. Sobre a imagem retratada no *post* 1 mostra parte de um vídeo em que o jogador Daniel Alves come a banana arremessada no campo de futebol. Qual a relação entre a ação do jogador em campo e a parte verbal do *post*?

9. Agora responda, você como leitor e espectador desses *posts*, em sua opinião qual foi a intenção do jogador ao criar esta postagem? Você acha que essa intenção foi alcançada?

10. No *Post* 2, você acha que a imagem contida no *post* do jogador é uma ameaça da face? Explique.

APÊNDICE D – Atividade aplicada aos alunos

Continuação da atividade 3 (Gênero discursivo *Post*) Analisando o gênero

No *Post* 3, abaixo, o jogador Fred também publicou um *post* em sua rede social Instagram em apoio à Daniel Alves sobre o racismo.

POST 3



Sobre o *post* 3, responda:

1) Qual o posicionamento do jogador Fred sobre episódio de racismo com Daniel Alves?

2) Que argumentos o autor do *post* utilizou para a defesa do seu ponto de vista?

3) Na imagem do *post* Fred reproduz um gesto, o que ele representa? Qual a relação dessa imagem com a parte verbal do *post*?

4) Que recurso linguístico o autor do *post* utilizou para marcar a linguagem coloquial?

5) Agora que você já sabe mais sobre esse episódio, vamos discutir sobre ele:

a) O que você achou da atitude do jogador, Daniel Alves, em campo?

b) O que você achou da atitude do torcedor?

c) Se você fosse o Daniel Alves o que faria?

d) Por que esse fato teve repercussão?

e) O que há de polêmico no episódio e por quê?

APÊNDICE E – Atividade aplicada aos alunos

Atividade 4 (Criando argumentos)

Após ser novamente vítima de racismo, desta vez no empate por 1 a 1 entre Sevilla e Real Madrid, o atacante Vinicius Jr. voltou a usar as redes sociais para se manifestar. Em suas redes sociais, o brasileiro lamentou "mais um triste episódio no futebol espanhol" e disparou ironias.



1) Que argumentos Vinicius Junior utilizou para se posicionar, em suas redes sociais, em defesa do racismo que sofreu na Espanha.

2) Qual a sua opinião em relação ao episódio ocorrido com Vinicius Junior? Você acha que esse episódio de racismo ocorre somente no esporte? Justifique sua resposta.

3) Para você, somos todos macacos? Converse com o seu grupo e levante argumentos para defender o ponto de vista de vocês. Anote seus argumentos em tópicos no quadro abaixo. Por fim, tire suas próprias conclusões sobre a pergunta: “Somos todos macacos?”

Somos todos macacos? Crie três argumentos para responder à pergunta.
Suas conclusões: