CADERNOS do APLICAÇÃO
Pesquisa e Reflexão em Educação Básica

https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao
ISSN 2595-4377 (on-line)
Porto Alegre | v. 35 | n. 1 | jan./jun. 2022
DOI: https://doi.org/10.22456/2595-4377.120814

>> Temática Especial

O uso do comentário de *Facebook* como um recurso didático para o ensino do gênero artigo de opinião no ensino remoto

Francine Brandt Cardoso[*]
Shaiane Mathias Dos Passos[**]
Juraci Kunde Spiering[***]
Taís Bopp da Silva[****]

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo trazer uma análise acerca dos desafios encontrados na realização de uma prática de ensino em Língua Portuguesa diante do cenário da pandemia de Covid-19; sobretudo, estudar e compreender o potencial do Facebook *como recurso pedagógico. O contexto, que impôs o distanciamento social como medida de prevenção à contaminação pelo novo coronavírus, restringiu o ensino à modalidade remota; o despreparo do sistema de ensino, bem como a vulnerabilidade social da população levou muitas escolas a adotar as redes sociais como plataforma de ensino-aprendizagem. O principal desafio que se apresentou foi o de como planejar as atividades de modo a promover o engajamento dos alunos, mais precisamente em uma turma de Ensino de Jovens e Adultos, em que se realizou a prática. Este artigo visa, então, analisar as estratégias de ensino adotadas, as quais se centraram em torno do gênero artigo de opinião, representado pela ferramenta comentário de* Facebook*. Ademais, este artigo problematiza a condição básica para o acesso às atividades propostas no contexto pandêmico, qual seja, o acesso à Internet.*

Palavras-chave:

Ensino de Jovens e Adultos. Ensino remoto. Facebook como ferramenta de ensino. Gênero artigo de opinião. Educação na Pandemia.

Using Facebook comments as a tool for teaching the opinion article genre in the context of remote education

Abstract: *This paper aims to report and analyze some challenges found in a Portuguese teaching internship carried out during the Covid-19 pandemic in a Youth and Adult Education class. In addition,*

[*] Graduanda em Letras/UFPel (Universidade Federal de Pelotas). E-mail: francinebrandtc@gmail.com. ORCID iD: http://orcid.org/0000-0001-6852-0844.
[**] Graduanda em Letras/UFPel (Universidade Federal de Pelotas). E-mail: mathiasshaiane@gmail.com. ORCID iD: http://orcid.org/0000-0002-7852-2955.
[***] Graduanda em Letras/UFPel (Universidade Federal de Pelotas). E-mail: juracikundespiering@gmail.com. ORCID iD: http://orcid.org/0000-0003-2816-5192.
[****] Doutora em Letras/UFRGS, professora da área de Linguística e Ensino do Centro de Letras e Comunicação da UFPel. E-mail: tais.bopp@ufpel.edu.br. ORCID iD: http://orcid.org/0000-0001-5464-6702.

the potentials of Facebook as a teaching resource will be explored. The new context, which has imposed social distancing as a measure to prevent Covid-19 spreading, has also brought consequences to schooling with remote teaching being the new standard practice. Given the educational system's weaknesses as well as the students' social vulnerability, many schools adopted social networking websites as a remote teaching platform. Considering this background, the main challenge that arose in the internship here reported concerned to how to promote student's motivation in order to continue their learning process. This paper proposes to examine the use of Facebook comments as a tool for learning how to recognize and write an opinion article. Furthermore, impacts generated on school activities due to lack of Internet access are also discussed here.

Keywords: *Youth and Adult Education. Facebook in learning. Remote teaching. Opinion article genre. Education in Covid-19 pandemic.*

El uso del comentario de lo *Facebook* como recurso didáctico para la enseñanza del género artículo de opinión en la enseñanza a distancia

Resumen: *Este trabajo tiene como objetivo traer un análisis sobre los desafíos encontrados en la realización de una práctica de docencia en portugues en el contexto de la pandemia de Covid-19; sobre todo estudiar y comprender el potencial del* Facebook *como recurso pedagógico. El contexto, que impuso el distanciamiento social como medida para la prevención de la contaminación por el nuevo coronavirus, restingió la enseñanza en lo modo remoto; la despreparación del sistema educativo, bien como la vulnerabilidad social de la población, llevaron a muchas escuelas a adoptar las redes sociales como plataforma de enseñanza-aprendizaje. El principal desafío que se presentó fue cómo planificar las actividades para promover el involucramiento de los alumnos, más precisamente en una clase de Educación de Jóvenes y Adultos, en la que se realizó la práctica. Este artículo tiene como objetivo analizar las estrategias de enseñanza adoptadas, que se centraron en el género del artículo de opinión, representado por la herramienta de comentarios de lo* Facebook*. Además, este artículo problematiza la condición básica para acceder a las actividades propuestas en el contexto de la pandemia, es decir, el acceso a Internet.*

Palabras-clave: *Enseñanza de Jóvenes y Adultos. Enseñanza a distancia.* Facebook *como herramienta de enseñanza. Género del artículo de opinión. Educación en la Pandemia.*

Introdução

O presente artigo tem como finalidade desvendar os desafios impostos na utilização do *Facebook* como um recurso pedagógico. Esse estudo se dará a partir das experiências vivenciadas ao longo da prática de Intervenção Comunitária em Ensino de Língua Portuguesa, uma das quatro práticas curriculares necessárias para a integralização do curso de Letras-Licenciatura de uma universidade federal do sul do Brasil. O objetivo deste componente curricular é proporcionar ao graduando a oportunidade de experiência supervisionada, já que consiste em um espaço que possibilita aos estudantes colocar em prática os conhecimentos teóricos que foram assimilados durante o curso de graduação. Desse modo, as práticas curriculares proporcionam uma integração dos conhecimentos adquiridos nas inúmeras disciplinas que compõem o currículo acadêmico, contribuindo para uma aproximação entre os componentes curriculares teóricos e a prática, mas não só isso: as disciplinas práticas possibilitam confrontar esse conhecimento com a realidade social, cuja diversidade nem sempre é apresentada nos livros universitários. Sendo assim, tal prática tem um papel fundamental no processo de formação do futuro professor, na medida em que conjuga teoria, prática e vivência social.

Costumeiramente, as práticas dos cursos de licenciatura acontecem no ambiente escolar presencial. Porém, a nossa realização, que aconteceu no ano de 2021, transcorreu de forma atípica. Os tempos pandêmicos, inaugurados com o espalhamento global do novo coronavírus, se configuram por mudanças irrefutáveis provocadas nas diversas estruturas da sociedade. Com isso, as configurações educacionais também foram forçadas a mudanças, sendo a mais significativa delas a oferta do ensino remoto, na maior parte das vezes, por meio de plataformas digitais. Tal mudança impactou, obviamente, as práticas curriculares desenvolvidas nessas escolas. Adaptação passou a ser a palavra-chave no planejamento das práticas curriculares. Nesse sentido, foi preciso conhecer o contexto em que o trabalho iria se desenvolver, de modo a planejar a prática de ensino conforme as condições humanas e materiais apresentadas no cenário escolar. O objetivo deste artigo é, então, deslindar esse contexto e apresentar uma reflexão sobre o trabalho que decidimos empreender diante dele. Nosso contexto de trabalho constitui-se no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nossa prática visou à promoção do exercício da escrita e da leitura, ancoradas no gênero textual artigo de opinião.

Visto que muitas escolas careciam de sistemas de ensino a distância para executar suas atividades em modo remoto e considerando as necessidades materiais de muitos alunos para acessar tais sistemas, algumas redes sociais foram utilizadas como ambiente virtual de aprendizagem. Na escola em que ocorreu nossa prática, a rede social *Facebook* serviu como uma plataforma de postagem de conteúdo para todas as disciplinas. Desse modo, visto que esta rede social estava cumprindo papel de ferramenta de ensino-aprendizagem, e considerando sua popularidade como um ambiente real de interação, planejamos nosso projeto de modo a conectar os conteúdos de ensino às práticas sociais dos nossos estudantes dentro desse ambiente. Tendo em conta que a interação na modalidade escrita é a predominante dentro do *Facebook* e que a prática de manifestar opiniões acerca de um determinado assunto por meio de pequenos textos é impulsionada nesse modelo de rede social, decidimos executar um projeto pautado em utilizar o comentário de *Facebook* ocupando um papel de ferramenta para expressão do artigo de opinião.

Sobre as imposições colocadas pelo contexto pandêmico e as possibilidades

A disseminação do novo coronavírus impôs o emprego de medidas sanitárias de emergência, obrigando os diversos setores da sociedade a adequarem-se ao novo contexto social, que se definiu pelo isolamento (ALVES, 2020; ARRUDA, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020). Na esfera educacional, a suspensão das aulas fez com que os atores educacionais buscassem novos caminhos para a criação de situações de aprendizagem que fossem eficazes, considerando a possibilidade de adoção do ensino remoto. Assim, a situação emergencial levou muitas instituições a adotarem o ensino remoto em caráter emergencial, devido à necessidade de distanciamento físico entre professores e alunos, estabelecido por meio de decretos (BEHAR, 2020).

Essa situação explicitou a vulnerabilidade da estrutura escolar. Evidenciaram-se os entraves para a execução de atividades a distância, as quais demandariam o acesso e o domínio de ferramentas tecnológicas. Alunos, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, de modo geral, nem sempre possuem aptidões e recursos necessários para a utilização de dispositivos tecnológicos em prol do ensino. Além da falta de acesso à tecnologia, há de se considerar a diversidade dos ambientes em que ocorrem a aprendizagem remota. Nem todos, discentes ou mesmo docentes, dispõem de ambientes privados em seus lares, que favoreçam a concentração necessária para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Outro fator complicador nesse processo de implementar a modalidade remota de ensino foi a inexistência, até então, de um ambiente virtual de aprendizagem disponível para as redes públicas de ensino, no caso da nossa região, pelo menos.

O estabelecimento escolar que abriu suas portas para nossa prática recorreu à rede social *Facebook* como plataforma de ensino remoto, já que não possuía, à época, autorização diante de

Decretos Estaduais e Municipais para aulas presenciais. Pensando em facilitar o acesso aos estudantes das turmas do EJA, a escola optou por criar um grupo privado para as turmas na referida rede social. No grupo em que realizamos nossa prática, os professores utilizavam as postagens do *Facebook* como meio de transmitir os conteúdos aos alunos. Como resposta a essas atividades, os estudantes redigiam comentários no mesmo comentário em que a atividade era disponibilizada.

Tanto as redes sociais quanto a Internet, de modo geral, já vinham provocando mudanças profundas na educação. Freire (1996, p. 25) escreveu, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção". Segundo essa concepção, o professor deve atuar como um incentivador e orientador da aprendizagem, assumindo o compromisso de proporcionar aos alunos a iniciativa e autonomia na construção de conhecimento e consolidação da aprendizagem.

Nascimento Junior *et al.* (2013, p. 10) referendam essa visão na medida em que asseguram que as redes sociais fornecem uma grande quantidade de funcionalidades e aplicativos que possibilitam e facilitam a comunicação e o compartilhamento de ideias e informações, tão importantes em um processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, podemos interpretar o uso dos aplicativos como forma de construção e criação de infinitas possibilidades dentro da sala de aula, auxiliando os processos de ensino e aprendizagem, e como forma de suporte na formação continuada do professor.

Isto posto, é necessário que o professor se aproprie da diversidade de gêneros textuais que caracterizam o mundo digital. Nesse sentido, por que não aproximar os gêneros textuais digitais e a esfera do ambiente discursivo escolar? É possível que essa aproximação constitua uma ponte para uma aprendizagem efetiva e amplie a visão de mundo dos estudantes que têm o hábito de escrever textos de uso social, como é o caso do comentário de *Facebook*.

Leitura e leitores: objetos genéricos em um mundo de multiplicidades

É preciso cada vez mais se preocupar com a formação de leitores. Mas de que espécie de leitores? A sociedade contemporânea exige o cidadão pleno em letramento. Kleiman define letramento como:

> Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. (KLEIMAN, 2000**,** p. 238).

Ainda, Magda Soares (2009) define letramento como "o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 2009, p. 47). Além disso, "A leitura é uma atividade cognitiva, tem caráter multifacetado, multidimensionado, sendo um processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução" (KLEIMAN, 1989, p. 28). Vivemos imersos em imagens, fotografias, letreiros, placas de rua, rótulos, livros, entre vários outros sinais. Somos leitores em tempo integral, mas não lemos do mesmo jeito os diferentes textos que se apresentam e nem todos temos acesso ao letramento necessário para utilizar a leitura no enfrentamento aos desafios da vida em sociedade. Algumas pessoas leem literatura clássica e literatura científica ou filosófica de modo sistemático e sem grandes percalços; outras mal conseguem fazer uso do conhecimento adquirido no processo de alfabetização para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Como se vê, se quisermos teorizar sobre leitura e leitores, estamos diante de um tema bastante complexo. Nesse sentido, o primeiro

passo em nossa jornada foi desbravar nosso campo de trabalho, e isso significou conhecer o gênero textual o qual seria proposto aos alunos bem como o perfil leitor dos nossos estudantes.

"Os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros" (DIAS, 2012, p. 96). A partir dessas perspectivas, coube então unir a plataforma que utilizaríamos durante a prática ao processo de aperfeiçoamento da leitura e da escrita na era digital a partir do ensino de gêneros textuais.

Uma breve incursão teórica sobre gêneros textuais

Um dos objetivos que norteou nossa prática foi investigar as concepções que os alunos apresentam sobre os gêneros textuais, mais precisamente o gênero artigo de opinião. De modo a prover embasamento teórico ao nosso objetivo, recorremos a alguns autores que refletem sobre os gêneros textuais.

Bakhtin (1997) conceitua os gêneros como enunciados marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. De acordo com este teórico, os gêneros são manifestações comunicativas que nos rodeiam em todos os âmbitos de interação humana. Tais manifestações estabelecem relações com os seus usuários, conforme a finalidade para a qual estão sendo engendradas. Marcuschi (2008, p. 155) afirma que os gêneros "[...] são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas". Eles apresentam elementos estruturais particulares que indicam o objetivo que pretendem alcançar.

Um dos problemas que vem sendo explicitado nas aulas de Português é o fato de os gêneros textuais não serem abordados tanto quanto deveriam. Aulas de produção textual são predominantemente planejadas da perspectiva das sequências tipológicas e, por isso, deixam de explorar a função comunicativa que o gênero apresenta. Conforme os dados trazidos por Rojo e Batista (2003), os livros didáticos já apresentam uma maior diversidade de gêneros e um tratamento mais claro com relação à variação linguística. Contudo, apesar de tantas inovações, grande parte desses manuais ainda não sugere um trabalho sistemático e relevante, o qual deveria apontar as relações intersociais estabelecidas por meio dos gêneros.

Ainda, Bronckart (2003, p. 103) defende que "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". Com base nessa perspectiva, e no conhecimento de que a escola e os professores ficam encarregados de realizar um trabalho em função de gêneros textuais e com foco na produção textual e leitura, nos fortalecemos na ideia de trabalhar o gênero artigo de opinião na modalidade comentário de *Facebook*.

A ideia contemporânea de gêneros textuais está ligada àquela definida por Bakhtin (1997) como gêneros do discurso, ou seja, tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas de comunicação e utilização da língua. Assim, os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. "Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita" (MARCUSCHI, 2002, p. 19). Com o advento da pandemia do novo coronavírus, o trabalho com os gêneros textuais passou a ser realizado de forma remota, por meio de plataformas digitais. No caso da turma com que trabalhamos, as atividades aconteciam através da rede social *Facebook*, como já apontado anteriormente. A necessidade de isolamento social, que fez professores lançarem mão das tecnologias digitais, exacerbou, então, algo que já vinha sendo constatado: as práticas de letramentos atuais estão envolvidas, cada vez mais, pelos recursos multimidiáticos e pelas múltiplas semioses que se unem aos recursos de natureza estilístico-composicional para situar o tema e estabelecer a interação entre os usuários de uma determinada língua.

Conhecendo a turma: hábitos de leitura e acesso à Internet

Como um primeiro contato com a turma, compomos um questionário com a finalidade de conhecer o perfil dos alunos com relação aos seus hábitos de leitura e seus meios de acesso à Internet, tendo em vista as dificuldades diante do novo cenário com as quais teríamos que lidar. Com o referido questionário, nosso objetivo era obter um panorama do contexto com o qual iríamos trabalhar, de modo a elaborar conteúdos viáveis e adequados para o grupo em questão.

O questionário, então, foi elaborado e aplicado à turma, por intermédio da professora regente, que postou o formulário na página da turma no *Facebook*. O grupo, do sétimo ano, era formado por um total de 48 alunos, dos quais 21 responderam ao questionário.

Os temas explorados no questionário foram divididos em três blocos:

» O primeiro bloco visava elucidar as questões acerca de como os alunos estavam acessando a Internet, qual tipo de Internet e dispositivo utilizavam. Esse bloco teve como objetivo apurar qual tipo de material seria adequado enviar para a turma;

» O segundo bloco pretendia conhecer os hábitos de leitura dos alunos, bem como sondar o que entendiam sobre exercício de leitura e escrita;

» O terceiro bloco buscava abordar os desafios da leitura e da escrita nos meios digitais.

O questionário totalizou 18 perguntas, sendo 17 de múltipla escolha e 1 de caráter dissertativo. A partir das respostas, pôde-se descobrir que os participantes acessavam com maior frequência o *Facebook* e o *WhatsApp*, comparativamente a outros canais, como *Instagram*, *Twitter*, *Tik Tok* e *YouTube*. O *Facebook* é, portanto, uma das redes mais populares e um tipo de canal em que o conteúdo publicado tem caráter mais permanente, recuperável e publicizável, se comparado ao *WhatsApp*. De modo a verificar o *status* do *Facebook* como um local de prática de escrita, segundo a concepção dos estudantes, constatamos, como resultado, que a maioria dos participantes considera a interação nessa rede social como um exercício de escrita. Isso corroborou para que déssemos seguimento a nossa ideia primária: a utilização do gênero comentário de *Facebook* como um recurso para o exercício de escrita dos alunos, em nosso planejamento da prática.

O fato de a maioria dos participantes validar a escrita no *Facebook* nos motivou, então, a pensar no comentário como recurso de ensino para o gênero a ser exercitado em sala de aula e, em cima desse exercício, estimular os estudantes a aprimorar o que, de fato, eles escrevem. Ou seja, o intuito da nossa prática de ensino foi o de qualificar as postagens de nossos estudantes na rede social. Nesse aspecto, hipotetizamos que, uma vez que esse objetivo fosse apresentado aos alunos, estes mostrariam um bom nível de engajamento na tarefa.

A prática

Para a elaboração das atividades práticas com a turma, levamos em conta os dados coletados por meio do questionário. Esses dados, juntamente aos diálogos com a professora regente da turma, foram importantes para que traçássemos o perfil do grupo, conhecêssemos o estilo da professora, entrássemos em contato com o conteúdo que estava sendo trabalhado com os alunos e, ainda, entendêssemos o funcionamento do colégio no que diz respeito à administração, à infraestrutura e aos materiais disponíveis.

Nesse momento de planejamento, deixamos para trás uma concepção de ensino pautada apenas na estrutura. Buscávamos vincular o ensino a situações concretas de uso da língua, apresentando a noção de gênero textual como fundamental para o desenvolvimento de uma proposta de ensino-aprendizagem em língua materna. Definidos, então nosso tema de estudo e nossa hipótese de trabalho, fixamos nosso projeto da prática com base na pergunta "O trabalho com o gênero artigo de opinião, utilizando o comentário de *Facebook* como atividade didática, pode promover maior engajamento aos alunos?".

Para implementar nosso projeto, propomos um trabalho pautado na metodologia da Sequência Didática (SD), conforme proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Tal proposta define a sequência didática da seguinte forma: "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", com intuito de "dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) apontam, de forma clara, que uma sequência 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". Para os autores da escola de Genebra, a estrutura de base de uma Sequência Didática é um processo formado por quatro etapas, quais sejam: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

A apresentação da situação é a primeira etapa de uma Sequência Didática e se constitui em duas dimensões, sendo que a primeira é "a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99) e a segunda é a dimensão dos conteúdos. Na primeira dimensão se definirá qual gênero será produzido, para quem o texto será destinado, que forma ele tomará, quem serão os participantes da produção do texto etc. A dimensão dos conteúdos se constitui na discussão do tema e na exposição de textos do mesmo gênero a serem produzidos.

A segunda etapa refere-se à produção inicial, que nada mais é do que a tentativa do aluno de produzir seu primeiro texto oral ou escrito do gênero solicitado. Essa produção se configura como um diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos, que é pertinente tanto para os alunos (conscientização dos problemas que possuem) quanto para o professor (percepção das capacidades e deficiências dos estudantes).

Os módulos ou oficinas constituem a terceira etapa da sequência didática, e o seu desenvolvimento é pautado na superação dos problemas diagnosticados na produção inicial. Por isso, não possuem uma forma fixa, podendo, assim, ser adaptados, de acordo com a(s) necessidade(s) dos alunos. Portanto, para que os alunos consigam resolver gradativamente seus problemas específicos com cada gênero e com a língua materna, o professor deverá avaliar os problemas encontrados na produção inicial, selecioná-los e produzir atividades e/ou estratégias para sanar as falhas dos alunos, para que, enfim, possam elaborar uma linguagem pertinente ao gênero proposto.

A produção final é a quarta e última etapa. É ela que encerra a Sequência Didática, oferecendo ao aluno, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107) "a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos" após a análise da produção inicial. Ademais, a produção final é um instrumento que o professor pode utilizar para avaliar a evolução dos alunos em relação à primeira produção. Desse modo, os alunos se apropriam das peculiaridades do gênero e da língua materna e vão superando gradativamente suas dificuldades, podendo, enfim, utilizar adequadamente a linguagem oral e escrita em suas práticas sociais.

Os ensinamentos dos pesquisadores da escola de Genebra, no que se refere às sequências didáticas, são de grande valor para o trabalho com os gêneros em sala de aula. A sequência didática organiza um projeto organizado de trabalho ao elencar etapas sequenciais e progressivas da aula, que auxiliam o aluno no domínio não só de um determinado gênero, mas também na prática da linguagem, em suas múltiplas facetas.

Feitas as discussões teóricas, dedicar-nos-emos à apresentação do resumo da Sequência Didática que elaboramos e aplicamos em sala de aula, a partir da proposta dos estudiosos da escola de Genebra, como metodologia para o ensino do gênero artigo de opinião. Ressaltamos a importância de se trabalhar atividades direcionadas para esse gênero em sala de aula, já que ele envolve o ensino do tipo argumentativo. Sabemos que a finalidade fundamental da Sequência Didática é ajudar o aluno a dominar um determinado gênero, melhorando sua linguagem em uma dada situação de comunicação. Além disso, sabemos que sua aplicação consiste em momentos distintos e articulados entre si, que objetivam não só a aprendizagem progressiva do gênero artigo de opinião, bem como o desenvolvimento da argumentação dos alunos. Passemos, então, à exposição de cada um desses momentos.

» Primeiro momento – Apresentação da situação – 1ª aula: gravamos um vídeo com o intuito de nos apresentarmos e expormos a metodologia que pretendíamos abordar. Esse processo começou com a gravação individual de apresentação de cada uma das estagiárias, edição do vídeo, e, em seguida, a postagem deste material no grupo da turma no *Facebook*.

» Segundo momento – Produção inicial – 2ª aula: planejamos a produção inicial, pensando no gênero artigo de opinião, utilizando o comentário de *Facebook* como recurso pedagógico. Inicialmente, escolhemos o texto "Palavras têm poder", proveniente de uma campanha do Ministério Público de Pernambuco. A partir disso, a proposta era de que os alunos, a partir do texto lido, escrevessem um pequeno comentário abaixo da postagem no *Facebook*. A pergunta norteadora foi: "O que vocês entendem por *Palavras têm poder*?". Porém, para nossa surpresa, não obtivemos participação nessa atividade. Possivelmente, por ser um dos primeiros contatos da turma com as estagiárias e a necessidade de postar respostas perante a turma, tenham sido fatores precipitadores de inibição, dificultando os estudantes a se expressarem.

» Terceiro momento – MÓDULO 1 – Questionário dissertativo – 3ª aula: pensamos, então, em modificar o formato da atividade, optando por transformá-la em um questionário dissertativo com respostas privadas, entregues via formulário e não mais por meio de postagem na rede social. Dessa forma, os estudantes não precisariam se expor para a turma. Para esta nova abordagem, além da pergunta inicial, apresentada no segundo momento da sequência didática, acrescentamos mais duas perguntas de múltipla escolha com o intuito de mais bem conhecer o comportamento dos participantes.

Esse questionário foi disponibilizado por meio da ferramenta de formulários na plataforma *Google Forms*. Um *link* de acesso ao formulário com convite de participação foi postado na página da turma no *Facebook*. Nosso intuito foi o de receber retorno dos alunos de forma que não precisassem se expor aos colegas; afinal, por meio de formulário somente nós teríamos acesso às respostas de cada um à atividade. Pudemos observar, então, que a falta de iniciativa dos alunos em participar da atividade persistiu nesta nova tentativa de engajá-los, uma vez que contamos com a participação de apenas três estudantes.

Explicando melhor a proposta, na primeira questão, os alunos eram convidados a escrever sobre o que eles entenderam por "Palavras têm poder". A ideia era que escrevessem um pequeno texto para que pudéssemos avaliar suas habilidades de interpretação, além de aspectos relacionados a acentuação e pontuação. No entanto, dos três participantes, apenas um respondeu à pergunta discursiva, e de modo bastante sucinto.

Já a segunda e a terceira questões foram lançadas com o intuito de investigar se os alunos possuíam o hábito de comentar as postagens tanto no grupo da turma como também em seu *Facebook* pessoal. Essas perguntas possuíam o formato de múltipla escolha e talvez por isso obtiveram maior adesão. A partir dessas respostas, ficou pressuposto que eles se sentiam à vontade para se manifestar perante os colegas e professores na plataforma.

MÓDULO 2 – Definindo o artigo de opinião – 4ª aula: Em virtude da pouca participação dos alunos até essa etapa da atividade, sobretudo da baixa taxa de retorno das atividades propostas, percebemos que era necessário partir de conceitos mais básicos como a definição de um artigo de opinião, dos elementos do qual é composto, dos locais onde é encontrado e de sua funcionalidade. Para isso, direcionamo-nos a uma abordagem metalinguística.

Para tal, decidimos criar um novo formulário, agora, contendo, em sua maioria, questões de múltipla escolha, a fim de criarmos um maior engajamento, visto que, nos questionários discursivos obtivemos poucas respostas. No início desse questionário, explanamos sobre as características do gênero artigo de opinião. Com essa proposta, buscamos levar o aluno a refletir sobre um dos gêneros textuais que ele mais utiliza no seu cotidiano. O questionário foi precedido por um texto explicativo acerca do que consiste um artigo de opinião, trazendo sua definição e suas características. Em seguida, foram lançadas algumas questões. A primeira questão visava explorar se os

alunos foram capazes de entender, de forma geral, o que é um "artigo de opinião". A partir das respostas, pudemos concluir que a maioria não foi capaz de compreender o conceito de artigo de opinião, um texto no qual expressamos nossas visões de mundo. Na sequência, a segunda questão pedia para que os alunos classificassem a qual tipo de texto pertence o artigo de opinião. Testemunhamos que a maioria dos participantes conseguiu classificar o artigo de opinião como um texto dissertativo. A terceira questão tratou de questioná-los sobre os locais em que o artigo de opinião pode ser encontrado. A partir das respostas a essa pergunta pudemos perceber que certamente eles entenderam, afinal todos destacaram corretamente os locais.

Já a quarta questão teve caráter dissertativo. Nesse item, os alunos foram convidados a escrever sobre o objetivo principal do artigo de opinião. Ao conferirmos as respostas, vimos que um dos alunos escreveu, em poucas palavras, que o objetivo principal seria "para sabermos das opiniões das pessoas", o que de fato não deixa de estar certo. Os demais alunos não apresentaram respostas. Importante ressaltar aqui que, por tratar-se de uma questão obrigatória, a qual não poderia ficar sem resposta, eles optaram por colocar apenas um ponto final como resposta, a fim de finalizar o envio do questionário sem precisar responder com as próprias palavras.

A quinta questão do questionário era de seleção de múltiplas respostas, ou seja, os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa como verdadeira. Nessa questão, pudemos observar que a maioria compreendeu o que de fato é um artigo de opinião. Contudo, talvez por desatenção, não leram todas as alternativas ou não compreenderam que poderiam marcar mais de uma opção como verdadeira.

Por fim, as duas últimas questões abordaram características relativas à estrutura do artigo de opinião. Positivamente, a maioria foi capaz de compreender, pois conseguiram destacar as principais características.

» Quarto momento – Produção final – Encerramento da Sequência Didática. Essa etapa visa a analisar o que foi aprendido ao longo da execução das atividades da sequência didática proposta. De forma alguma essa fase deve ser ignorada, pois nela é atestada a eficácia ou não das ações propostas de acordo com os objetivos pretendidos. É nessa etapa que comparamos os resultados da produção final dos alunos com o da produção inicial. Porém, para a nossa realidade, não foi possível ser realizada pela não participação dos alunos.

Essa grande evasão ocorrida na turma de EJA nos fez pensar se é comum e/ou será que é especificamente no contexto pandêmico? Afinal, é uma turma composta por muitos adultos trabalhadores e esse fator pode precisar de mais atenção que o estudo, dada atual situação financeira em que se encontram. Será que o principal motivo da evasão está atrelado a fatores externos, e não tem ligação direta com a escola? Cabe aqui um pequeno levantamento que possa vir a contribuir para a elaboração das respostas às perguntas supracitadas: no ambiente dessa plataforma, tínhamos acesso a exposição de conteúdos de outras disciplinas e do engajamento alcançado por elas. Podemos, a partir disso, afirmar que observamos um decréscimo na participação dos alunos nas demais disciplinas ao longo do período da prática.

Conclusão

Os desafios enfrentados durante a prática nos possibilitaram realizar múltiplas interpretações sobre a integração das tecnologias digitais ao fazer pedagógico. Em tempos de pandemia, as tecnologias digitais não nos distanciam da aprendizagem significativa, no entanto, isso não quer dizer que são todas as atividades que chegam a um resultado positivo. Diante disso, foi preciso que buscássemos mais de uma tentativa para que pudéssemos perceber os caminhos em que se dá a aprendizagem. Assim como os (as) estudantes, nós, como futuras professoras, temos que estudar e criar estratégias de ensino para garantir o direito de aprender.

A partir dos resultados das respostas e participação dos alunos, sobre o ensino remoto emergencial, percebeu-se que, apesar de o próprio nome "emergencial" ser considerado um elemento que configura um caráter de urgência com ação imediata, os estudos apontam para a necessidade de fazer do ensino remoto uma prática metodológica educacional e profissional, pois já o fazemos via ensino híbrido, requerendo novas atitudes e estratégias de trabalho.

A utilização da Sequência Didática para descobrir as principais dificuldades que os alunos enfrentam ao escrever um artigo de opinião, analisá-las e, em seguida, propor alguns exercícios para trabalhar com os mesmos foi de extrema importância para o enfrentamento dos desafios. Há muito ainda para ser feito, pois, uma vez levantados esses problemas relatados ao longo do artigo, precisamos trabalhar para, ao menos, minimizá-los.

Por conseguinte, o artigo de opinião pode ser um gênero textual eficiente nas aulas de Língua Portuguesa, pois promove a interação entre os indivíduos. Para que essa interação ocorra de modo efetivo, é necessário um real conhecimento do gênero por parte do professor e ainda, da função do processo argumentativo na organização do discurso, além de uma atitude altamente engajada com o seu fazer pedagógico. Esse comprometimento é manifestado através da apresentação ao aluno de textos atuais e diversificados, oriundos de questões polêmicas, que incitem o raciocínio, a curiosidade e o diálogo de forma a contribuir para a ampliação da visão de mundo do estudante.

Sobretudo, o que a nossa experiência mostrou foi que a tecnologia, tão elogiada atualmente, não funciona sem a intervenção do professor. Pudemos observar que os alunos, quando questionados sobre suas manifestações nas redes sociais demonstraram fazê-las sem quaisquer dificuldades. Na prática, no entanto, o inverso aconteceu. Foram necessárias várias aproximações por tentativa e erro para que os alunos começassem a se manifestar. Parece que a estratégia de lançar uma proposta e esperar que os alunos escrevam espontaneamente, porque estão em uma rede social, não funciona. O que acabou nos levando a testar caminhos com tópicos mais estruturados, com a apresentação do conteúdo formal sobre o artigo de opinião e perguntas dirigidas. Isso prova que o aluno espera o aporte do professor, mostra que a reflexão metalinguística também é esperada e necessária. Talvez em sala de aula presencial isso também se evidencie. Se for o caso, isso indica que pouco importa o uso da tecnologia; o que importa é o preparo do professor para intermediar situações, para promover a reflexão.

Termos tido a oportunidade de incluirmos as redes sociais em um projeto de ensino de leitura em Língua Portuguesa enriqueceu nossa experiência. Tal enriquecimento deu-se no sentido de compreendermos, a partir da prática, que a rede social ou qualquer outro recurso tecnológico é apenas uma ferramenta que, para funcionar, necessita do papel ativo do professor. Isso posto, reforça a ideia de que o professor, mais do que nunca, se faz necessário, mas também aponta para o fato de que este (o professor) deve estar cada dia mais preparado para atuar frente às tecnologias que mudam a cada dia.

Esperamos que este trabalho tenha colaborado com o avanço dos estudos na área da linguagem e, especialmente, do conhecimento didático relacionado à leitura e à escrita de gêneros textuais. Afinal, o uso do *Facebook* como ferramenta de trabalho reside no fato de que para as redes sociais funcionarem como recurso didático, necessitam da ação do professor a fim de que o ensino seja executado de maneira ativa, somente assim as redes sociais poderiam contribuir para um ensino de qualidade, nesse caso por nos permitir ensinar e incentivar a leitura e aplicar uma escrita formal em um ambiente virtual e de uso real por parte dos alunos.

Referências

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede*: Revista de Educação a Distância, Potro Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid-19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. *Revista Encantar*: Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. *UFRGS*, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução: Anna Maria Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

DIAS, Anair Valênia. Hipercontos Multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. *In:* ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura:* ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In:* KLEIMAN, Ângela; SIGNORINI, Inês (org.). *O ensino e a formação do professor:* alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 223-243.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de texto e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

NASCIMENTO JUNIOR, Nelson; PIMENTEL, Edson Pinheiro; DOTTA, Silvia; BRAGA, Juliana Cristina. Gerenciamento do Acompanhamento de Atividades Acadêmicas em uma disciplina conduzida através da Rede Social Facebook. *In:* CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE OBJETOS Y TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE, 8., Valdivia. *Anais [...]*. Valdivia: LACLO, 2013.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

Data de submissão: 14/12/2021

Data de aceite: 14/02/2022